

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Gabriel Rodrigues do Nascimento

A GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA DO CAMPO DA CIDADE DE MANAUS/AM

**Manaus/AM
2025**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Gabriel Rodrigues do Nascimento

A GESTÃO ESCOLAR NA ESCOLA DO CAMPO DA CIDADE DE MANAUS/AM

Tese de Doutorado Acadêmico em Educação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para obtenção do título de doutor.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Heloísa da Silva Borges

Linha de pesquisa: Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos

**Manaus/AM
2025**

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

N244g Nascimento, Gabriel Rodrigues do
A gestão escolar na escola do campo da cidade de Manaus/AM / Gabriel Rodrigues do Nascimento. - 2025.
156 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): Heloísa da Silva Borges.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2025.

1. gestão escolar. 2. escola do campo. 3. educação do campo. 4. Amazônia. I. Borges, Heloísa da Silva. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título

OS ESTATUTOS DO HOMEM

Artigo I Fica decretado que agora vale a verdade. Agora vale a vida, e de mãos dadas, marcharemos todos pela vida verdadeira.

Artigo II Fica decretado que todos os dias da semana, inclusive as terças-feiras mais cinzentas, têm direito a se converter em manhãs de domingo.

Artigo III Fica decretado que, a partir deste instante, haverá girassóis em todas as janelas, que os girassóis terão direito a abrir-se dentro da sombra; e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro, abertas para o verde onde cresce a esperança.

Artigo IV Fica decretado que o homem não precisará nunca mais duvidar do homem. Que o homem confiará no homem como a palmeira confia no vento, como o vento confia no ar, como o ar confia no campo azul do céu.

Parágrafo único: O homem, confiará no homem como um menino confia em outro menino.

Artigo V Fica decretado que os homens estão livres do jugo da mentira. Nunca mais será preciso usar a couraça do silêncio nem a armadura de palavras. O homem se sentará à mesa com seu olhar limpo porque a verdade passará a ser servida antes da sobremesa [...] e a alegria será uma bandeira generosa para sempre desfraldada na alma do povo [...]

Thiago de Melo

Não há estrada real para a ciência, e só tem probabilidade de chegar a seus cimos luminosos, aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas. (Marx, 1980, p. 19)

NASCIMENTO, Gabriel Rodrigues do. A Gestão Escolar na Escola do Campo da Cidade de Manaus/AM. 2025, 159p. **Tese (Doutorado em Educação)**. UFAM: Manaus, Amazonas.

Resumo

Este trabalho é resultado da pesquisa realizada no período do doutoramento, no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no período referente ao primeiro semestre de 2021 ao primeiro semestre de 2025. A partir da realidade concreta, suas mediações, contradições e possibilidades, a pesquisa teve o seguinte problema: as estruturas administrativas e pedagógicas da gestão escolar pensada pela SEMED-Manaus para as escolas do campo são trabalhadas numa perspectiva tecnicista e antidemocrática? Diante do problema para responder, a pesquisa teve os seguintes objetivos: Geral – Analisar a gestão escolar em duas escolas da rede municipal de Manaus, na área do campo. Os Específicos: 1) Investigar os fundamentos dos processos de gestão do capitalismo e a relação com a gestão da escola do campo; 2) Identificar os processos de gestão escolar definidos pela Semed/Manaus-AM e as propostas advindas dos Movimentos sociais do Campo Amazonas; 3) Compreender a gestão do trabalho da escola do campo na Semed/Manaus-AM de forma concreta através das percepções de professores(as) e gestores. Para respondê-la, o processo de investigação teórica encontra-se na base do Materialismo Histórico Dialético, tendo como principais teóricos: Paro (1992; 2023), Marx (2011), Enguita (1993), Borges e Mourão (2016). Nos procedimentos metodológicos inicialmente utilizamos as técnicas do levantamento bibliográfico (realizando mapeamento de produções científicas na perspectiva de situar a temática publicada em artigos, dissertações e teses, no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com recorte temporal de 2009 a 2020, em consideração ao cenário das políticas públicas no Brasil em relação à Educação do Campo, a pesquisa documental (análise de documentos) e de campo, em que se utilizou a pesquisa qualitativa tendo como técnicas: questionários e entrevistas semiestruturada com 4 (quatro) professores, 2 (dois) pedagogos e 2 (dois) gestores de duas escolas do campo, localizadas no entorno da cidade de Manaus/AM. Podemos confirmar a hipótese de tese de que os/as professores/as, na condição subalternizada dos trabalhadores da educação, refletem a importância da democratização na gestão escolar, mas há ausência de práticas de participação efetiva dos sujeitos da comunidade escolar de maneira que contribua significativamente para a autonomia e para a consolidação da gestão democrática.

Palavras-chave: gestão escolar, escola do campo, educação do campo, Amazônia.

Abstract

This work is the result of research carried out during the doctoral period, in the Doctorate in Education course of the Postgraduate Program in Education (PPGE), of the Faculty of Education, of the Federal University of Amazonas (UFAM), in the period referring to the first semester of 2021 to the first semester of 2025. Based on the concrete reality, its mediations, contradictions and possibilities, the research had the following problem: are the administrative and pedagogical structures of school management designed by SEMED-Manaus for rural schools worked from a technocratic and antidemocratic perspective? Faced with the problem to answer, the research had the following objectives: General – To analyze school management in two schools of the municipal network of Manaus, in the rural area. Specific: 1) To investigate the foundations of the management processes of capitalism and the relationship with the management of rural schools; 2) Identify the school management processes defined by Semed/Manaus-AM and the proposals arising from the Social Movements of the Amazonas Countryside; 3) Understand the management of the work of the rural school in Semed/Manaus-AM in a concrete way through the perceptions of teachers and managers. To answer it, the theoretical investigation process is based on Dialectical Historical Materialism, with the following main theorists: Paro (1992; 2023), Marx (2011), Enguita (1993), Borges and Mourão (2016). In the methodological procedures, we initially used the techniques of bibliographic survey (carrying out a mapping of scientific productions with the perspective of situating the theme published in articles, dissertations and theses, in the Database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), with a time frame from 2009 to 2020, considering the scenario of public policies in Brazil in relation to Rural Education, documentary research (document analysis) and field research, in which qualitative research was used with the following techniques: questionnaires and semi-structured interviews with 4 (four) teachers, 2 (two) pedagogues and 2 (two) managers of two rural schools, located in the surroundings of the city of Manaus/AM. We can confirm the thesis hypothesis that teachers, in the subordinate condition of education workers, reflect the importance of democratization in school management, but there is an absence of practices of effective participation of the subjects of the school community in a manner that contributes significantly to autonomy and the consolidation of democratic management.

Keywords: school management, field school, field education, Amazon.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Painel de Gestão na escola municipal do ramal do Pau-rosa	38
Figura 02 – Painel de Gestão na escola municipal da rodovia AM-010	43
Figura 03 – Dia da Família na Escola – escola municipal da rodovia AM-010	51
Figura 04 – Visão frontal da escola municipal do ramal do Pau-rosa	53
Figura 05 – Visão frontal da escola municipal da rodovia AM-010	53
Figura 06 – Culminância na escola municipal do ramal do Pau-rosa, no Dia Nacional do Meio Ambiente	70
Figura 07 – Culminância na escola municipal do ramal do Pau-rosa, no Dia Nacional do Meio Ambiente	71
Figura 08 – Aulas no espaço aberto da escola, durante queda de energia elétrica, escola municipal do ramal do Pau-rosa	75
Figura 09 – Ônibus escolar das escolas do campo em Manaus	79
Figura 10 – Ônibus escolar das escolas do campo em Manaus	80
Figura 11 – Mapa da localização geográfica das escolas da DDZ Rural, na SEMED/Manaus	83
Figura 12 – Mapa da localização geográfica das escolas da DDZ Rural Rodoviária/Meio Urbano	83
Figura 13 – Mapa da localização geográfica das escolas da DDZ Rural Rodoviária	84
Figura 14 – Mapa da localização geográfica das escolas da DDZ Rural Ribeirinha (Rio Amazonas)	85
Figura 15 – Mapa da localização geográfica das escolas da DDZ Rural Ribeirinha (Puraquequara)	85
Figura 16 – Mapa da localização geográfica das escolas da DDZ Rural Ribeirinha (Rio Negro)	86
Figura 17 – Prédio antigo da escola municipal do ramal do Pau-rosa	108
Figura 18 – Prédio antigo da escola municipal do ramal do Pau-rosa	108

Figura 19 – Visão interna da escola municipal do ramal do Pau-rosa (prédio atual)	108
Figura 20 – Visão interna da escola municipal da rodovia AM-010	111
Figura 21 – Identificando os alunos com necessidade do reforço escolar – escola municipal da rodovia AM-010	117
Figura 22 – Semana do Meio Ambiente na escola municipal do ramal do Pau-rosa	120
Figura 23 – Culminância da escola municipal da rodovia AM-010 (Dia Nacional Contra o Tabagismo)	122
Figura 24 – Preparação da Festa Junina – escola municipal do ramal do Pau-rosa	125
Figura 25 – Dia da Família na Escola – escola municipal da rodovia AM-010	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Esquema gráfico do desenvolvimento da pesquisa de tese de doutorado	24
Gráfico 02 – Esquema gráfico dos sujeitos da pesquisa	30
Gráfico 03 – Esquema gráfico do lócus da pesquisa	30
Gráfico 04 – Movimento dialético da pesquisa de tese de doutorado	32

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Lista de Teses e Dissertações do BDTD, a partir do descritor “gestão escolar nas escolas do campo”	20
Tabela 02 – Distribuição das escolas do campo em Manaus	83
Tabela 03 – Distribuição das escolas do campo em Manaus, na DDZ Rural	83

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento Econômico

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Conselho de Educação Básica.

CETI – Centro de Educação de Tempo Integral

CF – Constituição Federal.

CME – Conselho Municipal de Educação.

COVID – Corona Vírus Disease.

DDPM – Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério.

DDZ – Divisão Distrital Zona.

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente.

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

EMEF – Escola Municipal do Ensino Fundamental

EP – Educação Popular.

FAPEAM – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Amazonas.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GIDE – Gestão Integrada do Desenvolvimento da Educação

HTP – Hora do Trabalho Pedagógico

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INCRA – Instituto nacional de Colonização e Reforma Agrária.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OIT – Organização Internacional do Trabalho
PA – Projeto de Assentamento
PDE/Escola – Plano de Desenvolvimento da Escola
PEA – Programa Escola Ativa
PNE – Plano Nacional de Educação.
PPP – Projeto Político Pedagógico
PSC – Processo Seletivo Contínuo
PTE – Programa de Tutoria Educacional
PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária
SEMED – Secretária Municipal de Educação
SUFRAMA – Superintendência da Zona Franca de Manaus
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação
VAAR – Valor Anual Total por Aluno

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
MEMORIAL	24
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
CAPÍTULO 1. OS FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS DE GESTÃO NO CAPITALISMO E A RELAÇÃO COM A GESTÃO DA ESCOLA	33
1.1. O Trabalho como Princípio Educativo	44
1.2. Conflitos na Gestão da Escola	48
1.3. A Escola Multisseriada	50
1.4. A Educação do Campo e suas Vertentes Teóricas	52
1.4.1. A Educação Popular	58
1.4.2. O Programa Escola Ativa (uma vertente do Neoliberalismo)	61
1.4.3. Pedagogia do Movimento (a tendência dos movimentos do campo)	62
1.4.4. A escola do MST (a escola na vertente do MST)	64
CAPÍTULO 2: OS PROCESSOS DE GESTÃO ESCOLAR DA SEMED/MANAUS E AS PROPOSTAS ADVINDAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NO AMAZONAS	67
2.1. A Gestão Escolar nas Escolas Municipais do Campo em Manaus	75
2.2. A Organização da Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM	78
2.3. O Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo	93
2.4. O Grêmio Estudantil na Escola do Campo	95
2.5. Financiamento da Educação e Gestão Escolar	99
CAPÍTULO 3: A GESTÃO DO TRABALHO DA ESCOLA DO CAMPO NA SEMED/MANAUS	104
3.1. As Escolas do Campo em Manaus/AM	106

3.2.	Escola Municipal do Ramal do Pau-rosa	107
3.2.1	Projeto de Assentamento do Tarumã-mirim	109
3.3.	Escola Municipal da Rodovia AM-010	110
3.4.	Tensionamentos coletivos: a centralidade da gestão escolar	112
3.4.1.	O que leva a se tornar professor	113
3.4.2.	O trabalho docente na escola pública da área rural de Manaus	117
3.4.3.	A Relação com a Equipe Escolar no dia a dia	123
3.4.4.	As dificuldades de relacionamento com os professores	125
3.4.5.	As ações garantem que a escola tenha uma identidade democrática	127
3.4.6.	As influências da política partidária na SEMED	131
3.4.7.	As dificuldades ou desafios enfrentados em gerir a escola do campo	135
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	142
	ANEXOS	149
	ANEXO 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	149
	ANEXO 2. Roteiro da entrevista dos professores e pedagogos das escolas do campo do município de Manaus/AM.	152
	ANEXO 3. Roteiro da entrevista dos gestores das escolas do campo do município de Manaus/AM.	154
	ANEXO 4. Questionário aplicado à Gestão da Escola do Campo.	156
	ANEXO 5: Documento de autorização da pesquisa pela SEMED/Manaus	160

INTRODUÇÃO

“a epistemologia materialista histórico-dialética pressupõe a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade no desvelamento de sua concretude” (PASQUALINI, 2015, p. 363).

O ponto/porto de partida e de chegada se fundamenta na problematização das estruturas objetivas e subjetivas envolvendo o trabalho educacional precarizado, que se situam como eixos/dimensões condutoras de discussões, desvelando ideologias do sistema aos próprios trabalhadores(as) da educação, seus fins de enfrentamentos para suprir as demandas. O trabalho formativo é dirigido por programas e projetos que visam ampliar o controle da população mediante o ensino e aprendizagem.

As determinações do trabalho pedagógico ocorrem de cima para baixo na maioria dos casos, ou seja, do Ministério da Educação (MEC) para Estados, Municípios, Secretarias e Escolas. São processos engessados pela burocracia, contradizendo a realidade escolar no campo, enquanto espaço formativo de seus sujeitos. A dialética da natureza é o primeiro confronto dos encaminhamentos, já que a geografia dos biomas naturais impõe-se na reelaboração dos processos pedagógicos.

Nossa proposta foi realizar um estudo que evidenciasse aspectos do duplo caráter do ato pedagógico enquanto meio de submersão na ideologia de controle do Estado vigente e subversão dessa ideologia nas indagações presentes na Educação do Campo. Os objetivos sustentam a problematização, rompendo as acomodações necessárias na investigação sobre a Gestão. Considera-se as questões subjetivas complexas em relação à historicidade e contextualidade que cercam o fato observado, especialmente por sermos pesquisador e parte do fato pesquisado, impondo vigilância constante.

A dialeticidade constitui a concreticidade e totalidade das escolas envolvidas no estudo, localizadas na área rural rodoviária entre vicinais e ramais, na Rodovia Federal BR-174 (Manaus-Caracarái) e Estadual AM-010 (Manaus-Itacoatiara). O estudo abrange 02 escolas administradas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Em 2024 as escolas tiveram atendimento a estudantes tanto da área rural como urbana da cidade de Manaus, com professores/as lotados/as nas escolas em diferentes etapas: Ensino Fundamental (EF) do 1º ao 9º ano/série em que se subdividem

em 1º ao 5º ano/séries denominadas Anos Iniciais e 6º aos 9º os Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno Noturno.

Na Educação do Campo, essas questões se ampliam já que os princípios filosóficos e históricos que cimentam a própria identidade sustentam o caráter de luta por uma pertinente transformação e valorização das populações do campo e suas diversidades em cada bioma. A relação ser humano e natureza é latente na escolarização realizada na área rural amazônica. Seus significantes e significados espraiados em dimensões ultrapassam aspectos geográficos, ou aspectos de pura sistematização disciplinar secular. A educação na área rural da Amazônia conta com os fenômenos naturais das enchentes e vazantes dos rios. A enchente ocorre entre o mês de Dezembro e Junho de cada ano, e no mês de Julho se inicia o movimento de vazante das águas.

A Educação do Campo é conceituada como uma modalidade, segundo o MEC, mas é, antes de tudo, um fazer laborioso executado por forças humanas entre humanos. Historicamente a Educação *do* ou *no* Campo enquanto relação pedagógica não foi preocupação latente nas pautas burocráticas do sistema nacional. Sempre foi relegada e dispensável, e vai emergir como ideário nos idos dos anos 1980/1990 nos movimentos populares.

O antagonismo entre rural e urbano é parte do projeto político de controle, em que os parâmetros de qualidade são consensuados pela classe que detém o poder econômico, legislativo, judiciário e executivo. A disputa induz a distinção de classes, ou seja, a classe dominante formada pelos que detém os meios e os resultados da produção e a classe trabalhadora formada por aqueles que possuem apenas sua força de trabalho e a vendem para classe dominante, em troca do salário que apenas supre sua sobrevivência. O Estado complementa essa lógica negligenciando o acesso à saúde e educação. Sujeitados e subalternizados pelo Estado, os povos do campo são alijados do direito ao saber.

Se o trabalho é nosso momento construtivo de subjetividade, também deve ser objetivado quando o estudante consegue emancipar-se do mundo puramente fenomênico para compreensão das relações deste com as determinações políticas que o fundam. A ação humana nas escolas/comunidades rurais não é homogênea em muitos aspectos, sendo pertencente ao real. O real amazônico não corresponde ao que habitualmente se vê nas áreas rurais de outros estados e municípios brasileiros, pois cada bioma carrega consigo determinantes locais.

A pesquisa de campo propriamente dita, a condição de pesquisador/participante nas escolas selecionadas para análise dos processos relacionados a gestão democrática nas escolas do campo, ocorreram no período de Março a Agosto de 2024, visitando as escolas selecionadas previamente, a partir de alguns condicionantes: ao mesmo tempo que tivessem Gestor e Pedagogo trabalhando

efetivamente, lotados nessas instituições, elas deveriam ser as mais afastadas da área urbana de Manaus.

O desenvolvimento de uma pesquisa, sobre qualquer tema, depende das fontes de informações disponíveis sobre ele. Nesse sentido, como ponto de partida para realizar essa investigação científico-acadêmica, foram os estudos por meio de uma revisão da literatura existente sobre o assunto com a finalidade de analisar o maior número possível de conteúdo relacionado com o tema através de livros, artigos de periódicos científicos, periódicos CAPES, *Google Scholar* e produções acadêmicas na forma de dissertações e teses disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A primeira etapa para a realização deste trabalho envolveu uma revisão bibliográfica, com a finalidade de identificar informações sobre o objeto de estudo e conhecer mais profundamente o contexto histórico sobre a Gestão Escolar, Educação do Campo no Brasil e as contradições que lhe são inerentes, considerando as estratégias utilizadas pelo capital e os efeitos da adoção das políticas neoliberais. Buscou-se identificar se o assunto em questão já havia sido foco de outras pesquisas.

Na segunda fase, foi realizada a pesquisa de campo, que buscou identificar a realidade estudada, por meio da coleta de dados, que ocorreu por intermédio de entrevistas, questionários e visitas locais. A etapa da coleta de dados foi realizada por intermédio de observação sistemática ou estruturada, por questionário fechado ou semiaberto, e mediante entrevistas diretas ou estruturadas.

Sobre a temática da gestão nas escolas do campo, realizou-se uma pesquisa para identificar os trabalhos acadêmicos que tratam do tema, na forma de Teses e Dissertações, disponibilizados no sítio da BDTD, a partir dos descritores “gestão escolar”, “escolas do campo”. Com esse descritor, foram obtidos dezessete trabalhos.

Tabela 01. Lista de Teses e Dissertações do BDTD, a partir do descritor “gestão escolar nas escolas do campo”

Ano	IES	Título	Autores
2008	UFSC	Escola itinerante do MST: o movimento da escola na educação do campo	PUHL, Raquel Inês
2010	UFMG	A Gestão Educacional do MST e a Burocracia de Estado	SANTOS, Arlete Ramos dos.
2013	UFRGS	Gestão democrática na escola pública na perspectiva da educação popular do campo: um estudo de caso na EMEF Dr. Jaime de Faria	BIERHALS, Patricia Rutz
2013	UFSCar	O programa Escola Ativa e a gestão participativa em escolas no campo	ROSA, Júlia Mazinini

2014	UFMT	Gestão democrática na educação do campo: o significado do projeto político pedagógico na construção de ações e relações participativas	SILVA, Iorim Rodrigues da
2014	UFRN	O Programa Escola Ativa e os desafios da proposta de gestão democrática em escolas do campo no Rio Grande do Norte	ANDRADE, Glauciane Pinheiro
2015	USP	Educação infantil do campo e gestores educacionais	ARAÚJO, Thaise Vieira de
2015	UFJF	A gestão das classes multisseriadas na educação do campo no município de Inhambupe (BA)	MARTINS, Suzana Maria Silva
2016	UNESP	A gestão de escolas rurais no contexto das políticas públicas de educação do campo	EVANGELISTA, Abigail Bastos
2017	UFJF	A gestão de uma escola em área rural do município de Montes Claros – MG e os desafios da equidade ante a diversidade	GUSMÃO, Raissa Souza
2018	UFSM	Políticas educacionais e ruralidades: perspectivas de gestão compartilhada das escolas municipais do/no campo de Uruguaiana-RS	GOULART, Bianca Machado
2018	UNILA SALLE	A gestão em escolas multisseriadas: facetas da educação em outros contextos	VARGAS FERREIRA, Rita de Cassia Souza de
2019	UFMS	Gestão Escolar na Escola do Campo: sentidos e significados da democracia na escola	SILVA, Jéssika Nogueira da
2019	UFJF	Gestão financeira escolar: estudo sobre uma escola do campo do interior de Minas Gerais	ALVES, Goreth Maria Anício de Almeida Alvarenga
2019	UFC	Escolas do campo no Município de São Luis do Curu: limites e desafios da gestão democrática	TEIXEIRA, Antônio Braz
2020	UFN	Interdisciplinaridade na Educação do Campo: Desafios e Possibilidades	BRAZ, Jaqueline da Costa
2020	UNIFAL	A Gestão Escolar Democrática do MST inserida na Educação Pública Estadual de Minas Gerais: a experiência da Escola Eduardo Galeano (Campo do Meio/MG)	ALEGRO, Thales Moura Brasil.

Fonte: o próprio autor

Apesar da discussão sobre a gestão escolar nas escolas do campo ser objeto de pesquisa em trabalhos de teses e dissertações no período de 2008 a 2020, ainda não é uma temática aprofundada e discutida nas instituições públicas de ensino, se compararmos, por exemplo as pesquisas desenvolvidas e publicadas na Educação do Campo, relacionada ao Currículo, Formação de Professores, Políticas Públicas, entre outros.

A tese defendida por esse pesquisador é a de que: apesar dos documentos oficiais preconizarem a gestão democrática, as estruturas administrativas e pedagógicas de gestão escolar pensada pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus para as escolas do campo são trabalhadas numa perspectiva tecnicista e neoliberal, com espaço reduzido para a participação coletiva da comunidade escolar e os movimentos sociais do campo amazônico.

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, a presente tese está organizada em três capítulos, com a apresentação dos textos que trazem as construções teóricas que contribuirão para a compreensão do objeto de pesquisa. O objetivo geral é analisar a gestão escolar nas escolas públicas municipais da SEMED localizadas no campo da cidade de Manaus, analisada a partir do método do materialismo histórico dialético. E os objetivos específicos foram: 1) investigar os fundamentos dos processos de gestão do capitalismo e a relação com a gestão da escola do campo; 2) Identificar os processos de gestão escolar definidos pela SEMED/Manaus e as propostas advindas dos movimentos sociais ligados à Educação do Campo no Amazonas; 3) Compreender a gestão do trabalho na Escola do Campo na SEMED/Manaus de forma concreta através das percepções dos professores(as), pedagogos(as) e gestores(as).

O capítulo 1, sob o título “Os processos de gestão do Capitalismo e a relação com a gestão da escola do campo”, descreve as configurações da Gestão ao longo da história humana, a ênfase no atendimento dos interesses das classes dominantes em detrimento da classe explorada. A partir da Revolução Industrial no século XVIII, a consolidação dos fundamentos teóricos embasados nos estudos de Frederik Taylor e Henri Fayol, reforçando a racionalidade dos procedimentos, espaço, tempo, visando o controle e exploração dos trabalhadores. Discutem-se os efeitos do neoliberalismo nos processos de Gestão na Reforma do Estado, que se baseia na narrativa da redução dos custos da área pública e a sua transformação em mercadoria, beneficiando o setor privado em detrimento dos interesses da coletividade.

No subcapítulo “A Educação do Campo e suas vertentes teóricas” considera essa área do conhecimento tanto uma epistemologia como um direito fundamental que vem se consolidando na agenda educacional nacional nas últimas décadas, principalmente com protagonismo dos movimentos sociais camponeses, os quais têm contribuindo na elaboração de projetos educativos das escolas do campo. Esse dispositivo legal situa que nas escolas do campo a gestão será democrática, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino, diálogo com os coletivos do campo e outros setores da sociedade, fortalecimento da autonomia das escolas do campo, visando à transformação do campo por meio da construção de um projeto de desenvolvimento que contribua para a melhoria das condições de vida, educação e trabalho dos povos camponeses.

O capítulo 2, sob o título “os processos de Gestão na escola”, trata essa instituição como parte da superestrutura da sociedade, recebendo determinações diretas da organização da produção. A gestão representa um acúmulo de conhecimentos e técnicas a serem utilizadas nas organizações que integram esse estágio social: a empresa privada – o núcleo central da contradição entre capital e trabalho – é a fonte inicial das determinações sociais capitalistas, e segundo seu funcionamento, outros complexos sociais devem se configurar no funcionamento. O papel principal da escola liberal é a preparação das crianças ao mercado, qualificando minimamente os trabalhadores a fim de serem explorados pelos patrões.

No subcapítulo “A gestão escolar nas escolas municipais do campo em Manaus” investiga a consolidação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) nos idos de 1970, quando o então governador do Estado repassou ao município de Manaus, por meio de decreto, todos os professores das escolas isoladas. A Lei nº 1.175, de 03.05.1974, alterou a lei anterior e modificou a estrutura administrativa da prefeitura, criando a Secretaria da Educação, da Cultura e do Bem Estar social (SEBEM). Em 1989, foi reestruturada pela prefeitura, através da Lei 2.000, de 28.01.1989, com a secretaria passando a se chamar Secretaria Municipal de Educação (SEMED), saindo a função de Chefia de Gabinete e voltando a função de subsecretária, desmembrando-se da Cultura e do Desporto, assumindo por fim, a configuração atual.

O capítulo 3 intitulado “A Gestão Escolar em Permanentes Contradições” as análises desvendam as particularidades internas e externas que se acumularam nos posicionamentos teóricos/práticos trazidos no cotidiano da gestão escolar na escola do campo, almejando a legitimação e elaboração do conceito de Gestão Escolar na Educação do Campo em contraposição ao conceito espoliador da Educação Rural, posição não assumida pela SEMED/Manaus, de maneira oficial.

Esta tese pretende trazer uma contribuição teórica para a identificação dos impactos sociais causados à população do campo com relação a gestão escolar. A presente pesquisa vem preencher uma lacuna existente, mostrando os impactos causados aos sujeitos na política da gestão nas escolas do campo. Mediante o exposto, o motivo do autor pesquisar e escrever sobre o tema deveu-se ao fato de se tratar de um assunto que ainda carece de pesquisa uma vez que são raras as obras sobre o assunto. Trabalhos recentes têm focado essa temática, mas não com a abrangência da análise dos impactos sociais envolvidos nesse processo. Além disso, reforçamos a necessidade da implementação de políticas públicas que possibilitem a garantia de recursos para a manutenção e melhoria das escolas e na formação dos sujeitos no campo.

MEMORIAL

Começar a falar de si mesmo é uma tarefa difícil, angustiante, e muitas das vezes, precisamos omitir momentos que consideramos importantes para selecionarmos os fatos que devem ser discutidos e revelados na escrita do memorial, aqueles que foram importantes na vida acadêmica na Educação Básica, e depois na Universidade. Nesse sentido, vou adotar a sistemática que transparece no funcionamento das redes sociais, o recorte de algumas passagens importantes, em detrimento de outras.

Gráfico 01: esquema gráfico do desenvolvimento da pesquisa de tese de doutorado



Nasci em Manaus numa família de professores, que sempre estimularam o hábito de leitura e escrita, concentração e disciplina para o estudo, e acesso disponível aos livros paradidáticos da escola. Uma família com poucas posses e propriedades, mas numa estrutura familiar de oportunidades para o desenvolvimento afetivo e intelectual, estimulando a curiosidade.

Morando no mesmo domicílio por 4 décadas, tendo os mesmos vizinhos, estudando em apenas 2 escolas privadas na Educação Básica, concluindo 2 cursos de graduação e 1 curso de pós-graduação em universidades públicas. Minha primeira graduação foi no curso de Engenharia de Pesca na Universidade Federal do Amazonas, quando entrei em 2001 pelo Processo Seletivo Simplificado (PSC), e terminei o curso em 2005. Em 2001, o governo estadual criou a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e eu me inscrevi no vestibular para o curso de Normal Superior,

onde fiz o primeiro ano. Depois não consegui acompanhar os 2 cursos e fiz o trancamento do curso da UEA.

Os cinco anos do curso de Engenharia de Pesca foram muito proveitosos, fazendo novos amigos e conhecendo a realidade dos colegas que eram do interior do Amazonas, cujas lutas e superações são bem maiores comparando aos estudantes que moram na capital. É uma graduação com muitas disciplinas das Exatas, Biológicas e Humanas, onde os discentes fazem muitas atividades de campo, qualificando para o mundo do trabalho no setor agrário.

Em 2006, procurei trabalho na área de formação e não consegui, com pouquíssimas vagas para a cidade de Manaus, e para o interior, não tinha contatos para trabalhar. Então voltei para a fazer o curso Normal Superior na UEA, de 2006 até 2009, mudando totalmente minha área de atuação. No período que eu estava cursando, conheci o grupo de estudos da Educação do Campo, com a profa. Heloísa Borges. Nesse momento, comecei a trabalhar como bolsista de Iniciação Científica com as turmas de professores de graduação do Amazonas e Roraima, de áreas de assentamento do INCRA (Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária).

Foi uma experiência significativa pra mim, pois pude colocar em prática alguns conhecimentos que acabava de trazer da área da engenharia para a Educação, me ajudando a compreender o que seria uma educação no e do campo, e não para o campo. Acompanhar os professores de Manaus nas aulas, ajudando nos materiais pedagógicos e dando assistência aos colegas das turmas do interior do estado, foi importante na construção de partilha do conhecimento e ampliação da visão de mundo sobre as condições que as populações do campo vivem. Não tinha percebido, mas já estava adentrando nos primeiros momentos relacionados à gestão, na organização dos materiais e assistência aos professores/as e estudantes do curso de Normal Superior.

No período de 2 anos que participei como bolsista do projeto, também cursei as disciplinas do curso de Normal Superior – que depois houve a migração para o curso de Pedagogia na UEA – e após a finalização, me inscrevi no curso de Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências na Amazônia, fui aprovado e cursei os 2 anos do curso. No ano de 2010, prestei concurso público para ser professor nível superior dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e assumi minha cadeira no ano de 2011. Depois disso, passei 9 anos na Rede Municipal, dando aulas para os estudantes do Ensino Fundamental numa escola pública da zona norte da cidade de Manaus.

Na escola pública você realmente se torna professor, quando acompanha de perto as situações dos estudantes e suas famílias, na grande maioria vivendo com muita carência econômica e afetiva. Ministrando aulas para os anos iniciais do Ensino Fundamental com uma escola com muitos problemas de infraestrutura e com péssimas condições de trabalho, aliado a um salário defasado faz

com que professores no início da carreira profissional se sintam bastante desmotivados em continuar na docência.

Nos 3 últimos anos na SEMED/Manaus, trabalhei com a formação contínua de professores na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), trabalhando com os professores do estágio probatório, que estavam adentrando na Rede através do concurso público, no Programa de Tutoria Educacional (PTE). Esse grupo de trabalho teve a orientação da Fundação Itaú Social, na formação e qualificação de servidores do ponto de vista de práticas administrativas incorporadas na gestão pública da educação, de caráter neoliberal.

No PTE, trabalhávamos com a questão do planejamento, avaliação, práticas de ensino e gestão da sala de aula aos professores/as do estágio probatório. No período de 1 ano de processo formativo, procurávamos focar apenas no aprendizado do estudante na escola, em detrimento do contexto social em que ele e sua família se encontravam. Muitos professores mostravam grande resistência a esse tipo de formação, mas por outro lado, havia pontos positivos que eles consideravam, como o processo formativo durar 1 ano, e ela acontecer nas escolas onde os professores trabalhavam.

Meu trabalho foi durante 3 (três) anos e meio, entre 2018 e 2021, indo nas escolas 1 vez por semana, nos mais variados bairros da cidade. Em 2018, acompanhei 5 professores do estágio probatório; em 2019, ficamos com 4 professores e 1 equipe gestora de escola (1 gestor, 1 pedagogo e 1 professor). Em 2020, no primeiro ano da pandemia da Covid-19, realizamos nossos encontros formativos pelo atendimento remoto, através das ferramentas do Google (Google Meet, Google Formulários, etc...)

A formação das equipes gestoras escolares (o gestor, pedagogo e professor) me chamou a atenção no professor estando na condição de gestor/a na escola, como ele/a gerirá as contradições econômicas de contenção de gastos e aumento dos níveis de aprendizagens dos estudantes baseadas em metas de sistemas de avaliações internacionais e nacionais com o cotidiano na comunidade escolar (estudantes, pais e professores).

Trazendo para a discussão relacionada a Educação do Campo, as escolas localizadas na DDZ Rural são consideradas aquelas que se encontram na área rural da cidade de Manaus, em que o deslocamento pode se dar tanto por acesso rodoviário como fluvial. A questão dessas escolas e como vai se dá a gestão escolar nesses locais se torna o lócus da pesquisa de tese de doutorado. A gestão escolar é um resultado histórico das tendências advindas do desenvolvimento da sociedade, e no caso brasileiro, da sociedade capitalista, com todas as determinações sociais da organização da produção capitalista, visando a lógica do capital e manutenção e legitimação das suas regras.

Se o ser humano deve ter condições materiais para sua sobrevivência, é necessário entender a organização social de produção das condições materiais, além da interdependência entre as diversas esferas sociais. Esconde-se as causas dos problemas sociais e se elege o sujeito como responsável autônomo pelo seu futuro. Por isso, refletimos de forma crítica a relação entre os determinantes sociais advindos do modo de produção capitalista, de um longo processo histórico permeado por crises cíclicas.

No processo seletivo de 2021, para o curso de doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, fui aprovado e ingressei no referido programa, no primeiro ano com disciplinas do ensino híbrido, e depois presencialmente na Faculdade de Educação. As discussões trazidas pelos professores nas disciplinas, onde os colegas da turma compartilhavam seus planos de pesquisa, os autores utilizados e como eles pretendiam realizar o percurso acadêmico me proporcionou excelentes ideias para utilizar na pesquisa de tese.

Não posso deixar de citar a contribuição de 2 disciplinas que me proporcionaram subsídios teóricos para aprofundar as pesquisas, escutando as sugestões dos professores e colegas da turma, assim como realizando fichamentos das obras estudadas: “Formação e Práxis do Educador: possibilidades, tensões e contradições” e “Materialismo histórico dialético”. A primeira forneceu indicações de inúmeras obras que, para mim, me ajudou a compreender a questão do trabalho docente na escola, como essa categoria de trabalhadores utilizam seus saberes para seu desenvolvimento profissional. E a segunda me permitiu as ferramentas metodológicas para a utilização nos procedimentos metodológicos, entendendo e diferenciando as categorias de análise possíveis na pesquisa, com relação ao tempo disponível na pesquisa de campo.

O estágio supervisionado feito na disciplina de Gestão Escolar, do curso de Pedagogia da UFAM, me forneceu elementos para selecionar as obras que deveriam ser discutidas durante a pesquisa, assim como as falas dos estudantes sobre a gestão na escola apontou para situações que devo me aprofundar, em atividades na escola.

Por fim, a concessão de bolsa financeira pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas foi de extrema importância para a realização da pesquisa, e também na minha permanência na Faculdade de Educação, realizando fichamentos e produzindo artigos para publicação em periódicos científicos.

Os estudos anteriores nas graduações a experiência no PTE, especificamente com a formação da equipe gestora, despertara, o interesse para pesquisar sobre a gestão escolar das escolas do campo da SEMED.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Fernandez (2007), “o método é uma espécie de bússola que evita que o pesquisador se perca no caos aparente dos fenômenos das situações que pesquisa”. Segundo Pinto, a observação que ele faz da teoria do materialismo histórico-dialético na pesquisa em ciências é demonstrada.

A teoria dialética da ciência, sem minimizar muitos dos principais conceitos da metodologia tradicional da ciência, trata-a entretanto com maior liberdade corrigindo aqueles conceitos ou antes reduzindo-os ao seu justo significado relativo, pois não está vinculada a distinções formais sibilinas, não se prende a princípios eternos e apriorísticos. Mergulha os fundamentos na realidade existencial do homem vivo, ser pensante que obrigatoriamente tem de aprender a realidade do mundo em que se acha, e que só pode elevar o produto desse pensamento à categoria de saber metódico, científico, se trabalha, o que importa dizer, se reconhece em si a condição irrecusável e sempre atuante de ser social. (p. 467, 2020)

A intenção de Marx, ao discutir questões de método, é a de propor formas de análise, que efetivamente esclareçam a realidade circundante, contrariamente à ideologia burguesa, que procuram mistificá-la. Sobre os indivíduos, eles não seriam apenas natureza, mas também história, ou seja, natureza historicamente determinada. A determinação principal diz respeito à situação de cada um no processo produtivo, em que emanam as alienações, que resultam em condicionamento objetivo da natureza humana do trabalhador.

Devemos saber exatamente aquilo que na economia capitalista não pode mais figurar como "real" e por isso deve ser simulado. O problema parece estar na relação entre o trabalho – isto é, o trabalho pago para a produção de mercadorias – e o dinheiro. "Trabalho", nesse sentido, significa o consumo de energia humana abstrata. O processo econômico moderno será definido como a transformação desse trabalho em dinheiro: a energia humana na sociedade constitui a substância do dinheiro. Todo dinheiro que não espelha um trabalho precedente é dinheiro sem substância e por isso simulado.

O último ponto para o qual é preciso chamar a atenção no trabalho, tal como ele se defronta com o capital, é que o trabalho, como o valor de uso que se defronta com o dinheiro posto como capital, não é esse ou aquele trabalho, mas é trabalho por excelência, trabalho abstrato: absolutamente indiferente diante de sua determinabilidade particular, mas suscetível de qualquer determinação. À substância particular que constitui um capital determinado tem naturalmente de corresponder o trabalho como trabalho particular; no entanto, como o capital enquanto tal é indiferente perante a qualquer particularidade de sua substância, e é tanto a totalidade da substância quanto a abstração de todas as suas particularidades, o trabalho que o defronta possui em si subjetivamente a mesma totalidade e abstração. (Marx, 2011, p. 230)

Sendo o trabalho abstrato, as atividades tornam-se idênticas apenas na abstração da natureza concreta. Não será, por exemplo, uma construção de casa ou costura de uma roupa, mas apenas da

energia despendida. O trabalho abstrato, de acordo com Marx, se objetiva na mercadoria e cria o seu valor. Assim, o valor a ser apreendido de uma mercadoria devemos esquecer qualquer atributo concreto da casa ou roupa.

A mercadoria possui uma dupla natureza: será concreta e sensível e, por outro, uma "coisa-valor" meramente quantitativa e abstrata. Marx chama de "valor de uso" o lado concreto-sensível da mercadoria, ou uma categoria trans-histórica. Mas na realidade o valor de uso está sujeito a questão do valor de diferentes maneiras, pois se produz coisas que podem se exprimir em valor ou se realizar indiretamente através da valorização, que no final, determina o próprio processo de produção.

A troca diária de seus produtos na sociedade burguesa, igualam as suas formas de atividades, conferindo aos produtos uma propriedade especial de possuir um valor. Essa qualidade é "fantasmagórica" pois o produto não tem nenhum valor, apenas as relações de troca entre os seres humanos fazem nascer o valor.

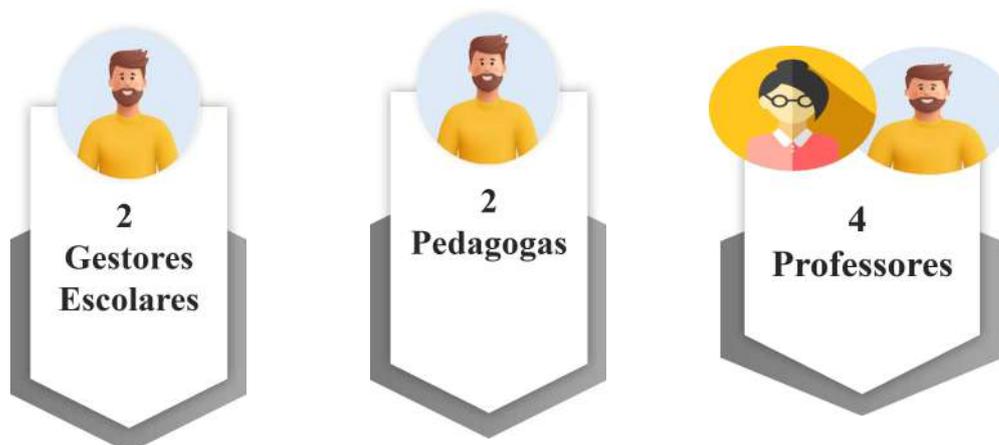
Considerando o trabalho docente como trabalho abstrato, e o seu valor de uso carregado de inúmeras ideias e impressões, a ponto de categorizar o "bom ou mau" professor, assim como a gestão escolar "eficiente ou ineficiente", o delineamento do contexto e do campo de estudo ao mesmo tempo se realizará com gestor/as e professores/as de uma escola do campo, entendendo que estas profissionais estão inseridos, não só em Manaus-AM, mas em todo o País, num processo de consolidação da especificidade da docência nesta etapa de ensino. Elegemos como categorias de análise do materialismo histórico dialético, as duas que seguem abaixo.

- Essência e aparência = essência e aparência são unidades dialéticas. Sendo a aparência o indicador que precisa ser investigado, por meio da análise, para se chegar a essência do problema pesquisado. As inquietações a serem discutidas está relacionada a gestão dita "democrática" na escola liberal burguesa, assim como escola do campo com modelo urbano;
- Conteúdo e forma = o conteúdo da produção social está determinado pelas forças produtivas existentes em cada estágio do desenvolvimento da sociedade humana (forças produtivas, isto é, ferramentas, técnica, experiência de trabalho, saber), ao passo que a forma são as relações de produção, sobretudo as relações de propriedade. (Que tipo de escola o Estado Liberal destina as populações do campo? E qual o modelo de escola defendido pelos movimentos sociais? Essa escola atenderá as demandas do capital, ou não?)

Como campo de estudo, o trabalho será com gestores, pedagogos e professores de 2 escolas públicas municipais na área rural da cidade de Manaus. A escolha justifica-se pela necessidade de se

aprofundar os estudos quanto a realidade microinstitucional, observando o restrito tempo destinado à pesquisa em pós-graduação.

Gráfico 02. Esquema gráfico dos procedimentos metodológicos da pesquisa de Tese de Doutorado



1. Realizar levantamento bibliográfico de: teses, dissertações, periódicos, revistas científicas e livros que abordem o objeto e o fenômeno estudado.

2. Construção do referencial teórico metodológico, sob bases teóricas, epistemológicas e metodológicas da pesquisa, aprofundando o uso do método de análise do Materialismo Histórico Dialético.

3. Iniciar a pesquisa de campo realizada na Escola Municipal na área rodoviária, onde foram realizadas as entrevistas semiestruturadas e registro audiovisuais.

4. Sistematização e tratamento das informações e principais achados da pesquisa na escrita da Tese.

Gráfico 03. Esquema gráfico do lócus da pesquisa



A transcrição da entrevista se realizou sob a orientação de Manzini (2013). Quanto ao procedimento para a construção dos dados se privilegiará a entrevista semiestruturada, pensada a partir de um instrumento (roteiro composto por questões norteadoras) de modo a tornar o encontro

entre investigador e sujeito participante, um momento mais propício ao relacionamento recíproco e de confiabilidade.

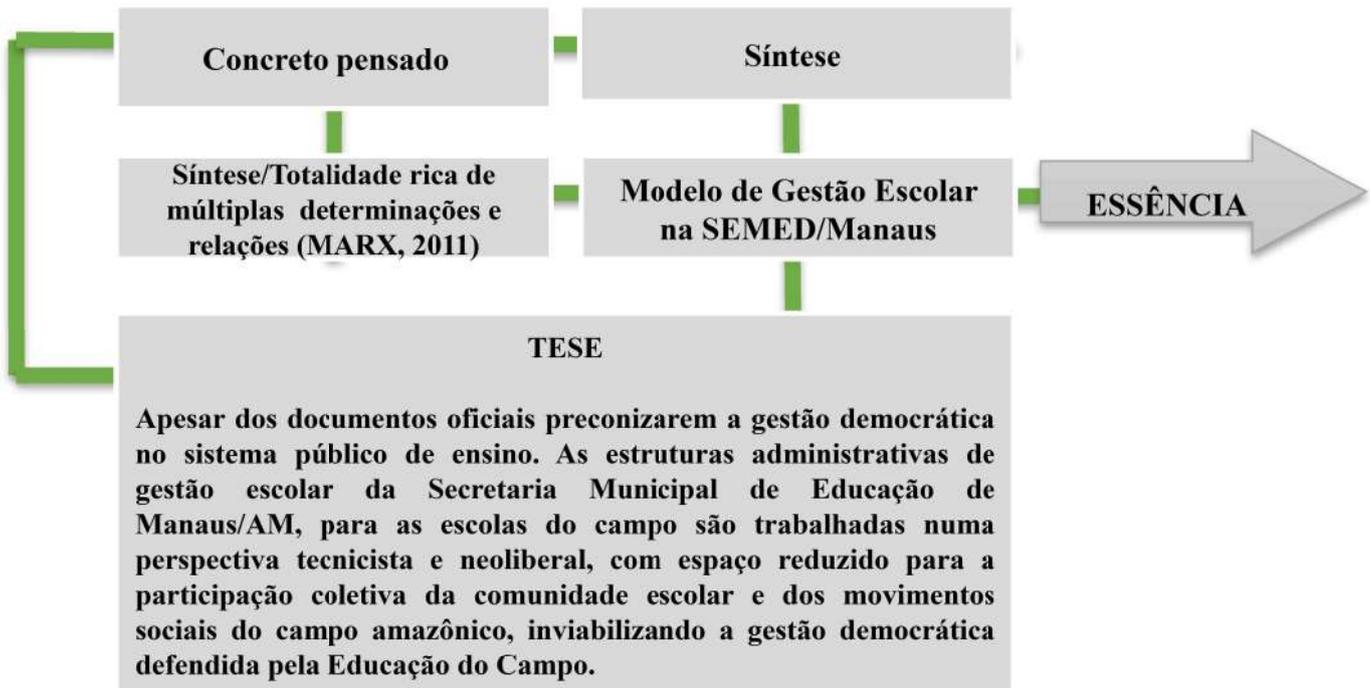
Na pesquisa documental, o escopo das fontes é vasto, diversificado e disperso porque o que distingue os documentos são: a forma material, as intenções de sentido, a função, o público-alvo, as formas de consumo (leitura) e outros atributos. Assim, o suporte, a lógica de produção e a natureza do conteúdo distinguem, por exemplo, o manuscrito do impresso, a página tipografada (linotipada) da página datiloscrita; a folha solta do caderno de folhas; uma carta de um bilhete; uma receita culinária de uma receita médica; e assim por diante.

Com relação à pesquisa bibliográfica, Oliveira (2020) afirmam que pode ser organizada por meio de estratégias metodológicas denominadas de revisão da literatura ou revisões sistemáticas de investigações qualitativas. Para os autores, a revisão de literatura é

[...] uma modalidade de pesquisas que visa melhor compreender os resultados de diversas outras pesquisas, buscando a partir deles a sistematização dos saberes e a produção de novas interpretações dos fenômenos estudados. Esse tipo de estudo científico possibilita o acesso a saberes já produzidos e devidamente publicados, contribuindo para o avanço científico na área pesquisada, na medida em que podem gerar a produção de novos conhecimentos (OLIVEIRA, p. 146).

Numa palavra, as fontes seriam basicamente livros, além de revistas acadêmicas, que se assemelham em conteúdo e forma ao livro. A principal diferença refere-se à natureza das fontes. Assim, a pesquisa bibliográfica se baseia nas contribuições de autores que pesquisaram certo assunto e publicaram os resultados e as análises.

Gráfico 04. Movimento Dialético da Pesquisa de Tese de Doutorado



CAPÍTULO 1. OS FUNDAMENTOS DOS PROCESSOS DE GESTÃO NO CAPITALISMO E A RELAÇÃO COM A GESTÃO DA ESCOLA

O trabalho é a base para a construção da história humana, primeiro pela transformação da natureza na produção das condições materiais para a sobrevivência da humanidade, e segundo, na promoção de qualidades subjetivas a partir dessa produção. O elemento central na distinção imediata do ser humano com outros animais é a capacidade de projetar mentalmente várias possibilidades do que se pretende produzir, antes do processo de produção.

A possibilidade do homem transferir sua história para a natureza, assim como suas habilidades dinamicamente processadas mudando a forma de agir e pensar, de maneira a efetivar plenamente sua capacidade teleológica, numa relação de reciprocidade entre o sujeito que trabalha e o objeto transformado, processo que repercute na exteriorização do ser humano, ou seja, o agente do trabalho reconhece o objeto do seu trabalho e retira dele as lições que servirão para aprimorar suas capacidades e habilidades.

Do ponto de vista histórico, as primeiras formas de gestão e organização do trabalho remontam ao período da Antiguidade, nas construções cuja característica principal foi a utilização da forma de trabalho relativamente difícil de ser empregada hoje em dia: o servilismo e a escravidão (Marx, 1991; Enguita, 1993). A decadência do feudalismo e ascensão do sistema capitalista permitirá que o trabalho empregado sem laços de posse imediata suplante o servilismo e escravismo, uma vez que o modo de produção capitalista se funda não nas relações de trabalho feudais e servis, mas na compra e venda da força de trabalho, expressando o controle sobre o trabalhador pelo capitalista ou do processo de trabalho pelo capital (Wellen, 2010).

O processo histórico de acumulação primitiva – a base de formação do modo de produção capitalista – resultou na concentração dos meios essenciais de produção nas mãos de poucas pessoas, e para a grande maioria, restou sua força de trabalho. É a força de trabalho que transforma a natureza e produz um novo produto, gerando um valor superior, e nesse contrato de compra e venda da força de trabalho regulado no modo de produção capitalista, não ocorre uma relação igualitária.

O capitalista, para obter lucro e angariar sua riqueza pessoal, paga um valor inferior a tudo aquilo produzido pelo trabalhador. Para isso, o trabalhador deve produzir acima da quantidade necessária ao que recebe como salário, isto é, produza um excedente de trabalho não pago. É desse trabalho não pago ao trabalhador que provém a maioria da riqueza do capitalista.

O uso da força de trabalho pelo capitalista na produção de mercadorias com maior valor e, com isso, alcançar lucratividade é o padrão de qualquer empresa, com o trabalhador desprovido dos

meios de produção e que precise vender sua força de trabalho para sua sobrevivência, uma vez que ao trabalhador a única alternativa diferente seria a ausência de condições materiais de sobrevivência, ou seja, a morte (Wellen, 2010).

A novidade advinda é que, com o capitalismo, surgiram duas classes sociais que se localizam em campos opostos e constantemente arregimentam esforços para luta: a burguesia e o proletariado. Os primeiros buscam se apoderar da riqueza dos trabalhadores e, os segundos, para sobreviver são explorados pelos capitalistas. A divisão da sociedade em classes sociais antagônicas não é novidade na humanidade, mais a vigência do modo de produção capitalista aprofunda esse processo.

O fato de considerar a sociedade liberal como um quadro imutável, sem condições de reivindicar mudanças efetivas na sua estrutura desigual de exclusão generalizada de grandes parcelas da população, esperando que o ordenamento jurídico resolverá os problemas com o passar do tempo, condena a permanência de condições de extrema vulnerabilidade as pessoas empobrecidas.

Ao se aceitar a ordem capitalista como o tipo mais avançado de sociedade, as diferenças econômicas, políticas e sociais aí existentes são vistas não como consequência necessária da própria maneira injusta e desigual pela qual essa sociedade é organizada, mas como meras “disfunções” que, como tais, podem ser adequadamente resolvidas e superadas a partir da aplicação das regras jurídico-legais a tal organização social (Arelaro, 2012, p. 385).

Se o Estado foi tomado pela classe burguesa, comandando suas estruturas econômico-jurídico-sociais com a lógica da acumulação do capital, aguardar por mudanças efetivas a partir do sistema jurídico no funcionamento da forma excludente de divisão da riqueza será característico da consciência ingênua de indivíduos alienados pelo sistema econômico liberal.

O uso da força de trabalho repercute em gastos, que encontrarão progressivamente formas avançadas de ampliar as taxas de exploração, destinadas a redução do trabalho necessário e ampliação do trabalho excedente. A gestão capitalista inicia a partir de processos de encomendas, nas quais os “empresários” contratam trabalhadores para produzir mercadorias que depois seriam compradas e revendidas.

Essa gestão se fundamenta no controle sobre o trabalho alheio em experiências ao longo do tempo. Para isso, houve muito esforço mental em descobrir formas de exploração e dominação, necessitando a servilidade na empresa e nos comportamentos em todos os ambientes da sociedade

capitalista. Para valer esse *status quo*, as escolas se apresentaram como uma das instituições mais eficazes no futuro.

No Capitalismo, a condição de separação entre concepção e execução se efetiva na forma de alienação do trabalho, pela necessidade do monopólio do conhecimento na gerência, na qual todo o saber, poder de decisão e planejamento sobre a produção deve se limitar à gerência. A transferência da gestão da empresa – do capitalista para seu representante – não altera a lógica econômica, visto que o gestor deve atender regras superiores. A partir do século XIX, os gestores se tornam também assalariados, sendo remunerados apenas quando se posicionam contra o interesse de todos os trabalhadores.

Do burguês como primeiro gestor capitalista (Braverman, 1987, p. 62), surge a figura do *subcontratador*, ocupando a função de intermediário entre os empresários e os produtores diretos, repassando as indicações e materiais aos trabalhadores. O subcontratador exercia um duplo papel: como empregador e organizador de trabalhadores, mais também um empregado que reproduzia os interesses dos capitalistas.

Com o tempo, a situação do subcontratador passou a ser mais complexa e, em paralelo ao emprego de uma quantidade maior de trabalhadores, passou a precisar de outras pessoas para auxílio na gestão capitalista. Alguns subcontratadores empregaram grandes quantidades de mão de obra, originando a necessidade de empregar pessoas com a função de fiscalizar o trabalho.

Surgiu, então, na hierarquia da gestão capitalista, um terceiro posto: o *supervisor*. Essa foi uma resposta a questão da irregularidade da produção, perdas de materiais em trânsito, desfalque, lentidão de fabrico, ausência de uniformidade e rigor na qualidade do produto. Esta transformação é determinante não somente para a organização do trabalho, mas a conformação das habilidades, capacidades e a própria subjetividade do trabalhador.

No caso da escola pública, os depoimentos do/a professor/a e pedagoga/o sobre como descrevem sua relação com a equipe escolar no cotidiano, apontam a individualidade dos trabalhadores nas atividades de exploração do outro, desumanizando o trabalho educativo nas escolas urbanas e do campo. Como é perceptível na fala da pedagoga estabelecendo limites sobre seu envolvimento com o grupo de professores da escola, dicotomizando relações de amizade no trabalho, fica expressa abaixo.

Pedagoga 2: Normal, eu não tenho muito aquele vínculo de amizade, entendeu? Não tem com nenhum dos profissionais. Eu costumo sempre falar e às vezes eu repito para o gestor: eu trabalho com profissionais, eu não trabalho com amigos. Então não tenho aquele link de amigos, sempre que tiver que cobrar, eu cobro porque quando você cria aquele link de amizade, muita amizade, às vezes você já vai deixando alguma coisa escapar né, mas eu tenho esse meu momento que eu brinco, que a gente toma café, mas eu nunca deixo isso

fazendo que eu deixe de cobrar o que realmente tem que ser feito né. Então assim eu consigo conviver bem com eles, não tenho problema, até porque eu não consigo ver problema nisso, entendeu? Se eles criam um problema, eu não crio.

Professor 4: Bom, com relação a equipe escolar, acho que em todas as escolas que eu passei não tive problema. É coisa particular minha, a gente sabe que, como em qualquer lugar, seja uma escola, empresa, qualquer lugar que tu chega, tem regras, parte burocrática, então tudo isso tem que ser feito, como em qualquer lugar. Não que a escola seja uma empresa, mas ela tem um regimento, tem prazo, tem um certo tempo. Eu acho assim, que cada um fazendo dentro do seu limite, da sua condição, consegue fazer tudo no prazo previsto. No meu caso, nunca tive problemas com gestão ou nada desse tipo. No entanto, pegando o gancho da pergunta anterior, a área rural é um pouquinho diferente nesse sentido, porque a gestão tem que estar em parceria com o professor, tem que estar em parceria, porque não sei se já chegou a ver que no rio ou qualquer área rural, o gestor precisa porque muitas vezes ele precisa se ausentar da escola para fazer trabalhos na Secretaria, reunião de gestores, reunião de com assessores...E aí nesse momento que se ausenta da escola, quem fica são os professores, para fazer aquela mediação. Não que ele vai ficar responsável interino pela escola, mas fazer mediação, controlar os alunos. Em outras escolas que já passei, inclusive nessa também, a gente consegue ter o respeito entre as partes e a confiança também. Nessa escola, quando o gestor se ausenta, eu fico responsável. Passo tudo que pede informação para ele e recebo as merendas quando chega, quando ele não está, porque ele tem que participar das reuniões para passar para a gente. O que foi feito lá, o que vai ser passado no mês seguinte, como vai ser para depois ele reunir com os professores e passar tudo o que tem que ser feito. Então, ao meu ver, para mim a gestão tem que ser em comunhão com as 2 partes se dando bem. É uma união que fortalece tanto a escola, que gera bom convívio entre a escola, a comunidade. Ela vê que a comunidade participa bastante da escola. Se ver qualquer coisa assim, vai pra cima e vem aquelas confusões. Mas entre eu e a gestão não tem problema.

A fala do professor transparece uma realidade presente nas escolas do campo: as distâncias desses locais para as Secretarias de Educação, que faz com que os gestores tenham que se ausentar para resolver situações na cidade. Nesse caso, o professor aponta ser necessária um comprometimento dos professores em apoiar a gestão para solucionar demandas que surgirem durante a ausência do gestor. Inclusive ele relata que na escola ele fica responsável para repassar as informações, receber os alimentos para a merenda dos estudantes, entre outros.

Observa-se nas falas dos entrevistados que a relação do trabalho na escola deve ser harmonioso para uma boa gestão. Tal posição é consequência do contexto histórico da gestão, por serem as primeiras medidas nessa nova forma de gestão do trabalho foi a reunião dos trabalhadores num mesmo espaço de produção. O principal benefício para o capitalista foi a ampliação da produtividade e, conseqüentemente, do lucro. Assim, o agrupamento dos trabalhadores sob o mesmo teto passou a ser adotado e, em pouco tempo, representou a forma hegemônica de gestão e organização da produção (Braverman, 1987).

Os capitalistas, investindo em formas diretas de domínio sobre os trabalhadores, promoveram a segunda medida, que foi o controle sobre a jornada de trabalho, tornando-se

imperativo um ritmo de trabalho mais fixo. No início, a gestão adota atitudes brutais, como o uso de açoite, e com o passar do tempo, várias técnicas e ferramentas foram utilizadas pelos gestores para impor os interesses dos capitalistas sobre os trabalhadores, desde formas mais brutais e precárias até maneiras sofisticadas e disfarçadas de adestramento (Enguita, 1989).

A palavra gestão significa o ato ou efeito de gerir, de administrar, de dirigir. Ela foi introduzida com esse sentido na área educacional a partir da teoria geral de administração, que tinha na organização empresarial a sua referência e, em Frederick Winslow Taylor (com sua obra *Princípios de Administração Científica*) e Henri Fayol (com a obra *Administração Industrial e Geral*), seus autores principais (Arelaro, *op. cit.*, p. 383).

O primeiro representante clássico da gestão capitalista, Frederick Winslow Taylor (1856-1915), não realizou nenhuma descoberta importante que alterou o desenvolvimento da gestão, mas apenas sintetizou as experiências existentes, classificando-as e retirando técnicas para organização do trabalho.

A organização da produção, ritmo, jornada de trabalho, alocação dos trabalhadores, idealização da linha de fabricação de mercadoria, ou seja, todo o planejamento da produção será expropriado dos trabalhadores, obrigando-os a seguir os imperativos da gerência. A gestão enfoca a direção no trabalhador, visto ser “um sistema de organização baseado no controle absoluto de produtos e processos de produção pelo empresário ou seus representantes, os gerentes, que se traduzia, para os trabalhadores na padronização e na rotinização ao máximo de suas tarefas” (Enguita, *op. cit.*, p. 134).

A escola na sociedade capitalista tem o papel ideológico do paradigma dominante de classe. Sendo naturalizada a sua organização de gestão no formato de empresa. Como é possível observar durante a realização da pesquisa de campo e visível na Figura 1: Painel de gestão escolar, a seguir.

Figura 01. Painel de Gestão na escola municipal do ramal do Pau-rosa



Fonte: Pesquisa de campo (2024)

A divisão e o parcelamento do trabalho não se baseiam no interesse do trabalhador, mas no desejo daquele que terá o controle sobre a riqueza produzida. Por consequência, a gerência servindo ao capital será marcada pela oposição aos interesses dos trabalhadores, utilizando técnicas e ferramentas na ampliação da exploração e dominação da classe trabalhadora. O estudo dos tempos e movimentos proporciona uma economia de trabalho no sentido geral, mas não traduzido em melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores sem diminuir sua jornada de trabalho.

Outro representante da gestão capitalista foi Jules Henri Fayol (1841-1925), cuja obra elegerá como foco a relação entre gestores e os empregados, a partir das funções exercidas pela direção, e por isso, suas contribuições serão agrupadas em torno da formação da direção. Para alcançar as metas e objetivos traçados pelos empresários, a direção exercerá de forma eficiente o comando sobre os trabalhadores (Wellen, 2010). Não sendo possível o aumento ilimitado da jornada de trabalho, a gestão capitalista implementa novas formas de organização que induzirão o trabalhador a produzir mais, a partir de dois aspectos: pela maquinaria e a subjetividade.

Com relação a maquinaria, o uso da tecnologia para incrementar a produtividade e controlar o processo de trabalho advém da empresa de fabricação automotiva *Ford* no início do século XX. A

partir da “linha de montagem” como seu grande diferencial competitivo, alcançando níveis de produtividade impensáveis para época, o emprego de um equipamento que ampliou o aumento da produtividade do trabalhador e, assim, a elevação da extração de mais-valia: a esteira rolante. O principal resultado foi a ampliação do controle sobre o processo de trabalho, pois no lugar do trabalhador determinar o ritmo de trabalho, essa função foi ocupada pela nova máquina.

O *fordismo* – como ficou conhecido – não se resumiu a um novo modelo empresarial de organização da produção, mas forneceram condições para um relativo barateamento das mercadorias, possibilitando a formação de um mercado de massas. O avanço em técnicas, ferramentas e tecnologias da produção sem, contudo, questionar o fundamento da gestão capitalista (a busca por maior lucratividade), demonstrou que os representantes da gestão capitalista não modificaram seu discurso da ciência melhorando igualmente a vida de todas as pessoas, quando na verdade, privilegiava apenas uma classe social: a burguesia.

Na questão da subjetividade, a ideologia capitalista esconde uma visão de mundo preconceituosa, na qual os burgueses são portadores de qualidades “superiores” às do resto da população, explicitadas desde as encíclicas sociais da Igreja Católica (a *Rerum Novarum*¹), até obras da gestão capitalista em que se arrola um conjunto de adjetivos pejorativos aos trabalhadores. Não são as capacidades individuais e inatas que promovem as desigualdades sociais, mas o uso do poder, da violência e, em especial, o uso do trabalho dos outros.

É impossível no modo de produção capitalista uma pessoa alcançar acúmulo de riqueza sem explorar, direta ou indireta, o trabalho dos outros. Nesse caso, Fayol exalta a tese de que os trabalhadores não deveria receber parte dos lucros da empresa – restrita aos donos das empresas, chefes e gestores – afirmando que o trabalhador não produz lucro.

Outro princípio da gestão capitalista seria a manipulação do trabalhador em se desvincular das lutas do proletariado, seja por meio da conversa pessoal ou estímulos de superioridade contra os trabalhadores, através do individualismo. A gestão capitalista precisa se apresentar como portadora de qualidades universais, com a função social de manter a dominação social, reproduzindo acriticamente a ideologia e os pressupostos fundamentais do modo de produção capitalista, se mostrando no final, muito mais um recurso ideológico do que uma ciência.

1 A *Rerum Novarum* é uma encíclica do Papa Leão XIII, de 15 de maio de 1891, considerada como o primeiro documento oficial da Doutrina Social da Igreja Católica. Este conjunto de doutrinas tratam das responsabilidades sociais dos fiéis católicos em todo o mundo e de seu compromisso com a vida política e econômica. Vale ressaltar a proximidade histórica entre a *Rerum Novarum* e o Manifesto do Partido Comunista, bem como a obra “O Capital”, de Karl Marx, que são de 1848 e 1867 as primeiras edições na Europa. No texto da Encíclica se fará uma crítica explícita à Luta de Classes como motor da história.

Fonte: MORAES, Carlos Paula de. A *Rerum Novarum* e a Questão Social Católica entre Direita e Esquerda. **Revista Labirinto**, Porto Velho (RO), Issn: 1519-6674, ano XX, Vol. 32(Jan-Jun), n.1, 2020, p.111-123.

As empresas financiam as pesquisas interessadas apenas no retorno financeiro que elas podem gerar. O desenvolvimento tecnológico não se fundamenta nos interesses universais, então a lucratividade se sobrepõe à humanidade como parâmetro para a escolha das inovações tecnológicas a serem fomentadas.

Apesar da melhoria na qualidade de vida dos trabalhadores, os avanços da gestão e da organização do trabalho em torno de ampliação da produtividade se edificam a partir dos interesses das pessoas que controlam a produção.

O elemento que possibilitará o aproveitamento social dos avanços da gestão e da organização do trabalho é um modo de produção estruturado na ausência de classes sociais. Os avanços da tecnologia, por exemplo, servirão a todos, e não restritos a um pequeno grupo de pessoas. A efetividade do potencial tecnológico advindo de novas técnicas, ferramentas e máquinas proporcionadas pelas experiências da gestão e da organização do trabalho será possível numa sociedade modificada na sua estrutura produtiva.

No atendimento das necessidades sociais, a busca pelo uso eficiente de recursos se traduz em alargamento das possibilidades de liberdade e diminuição das imposições das barreiras naturais. Isso possibilita não apenas uma economia de energia e das reservas naturais, mas a diminuição do tempo de trabalho, permitindo que todos possam ter mais tempo livre, devendo ser ocupado com atividades que mais satisfaçam as pessoas.

A gestão balizada pela eficiência e pela racionalidade ao atendimento das necessidades sociais não é uma condição universal encontrável em qualquer ordenamento social, mas alcançada de forma plena na sociedade emancipada. Durante a transição da sociedade capitalista para a sociedade comunista, torna-se importante tanto a expropriação dos meios de produção e riqueza social por toda a sociedade, mas também o uso eficiente desses recursos.

As pesquisas sobre tempos e movimentos, aproveitadas numa gestão e organização do trabalho socialista, devem ser modificadas no seu fundamento: a perspectiva de classes. A qualidade de vida, numa perspectiva socialista, engloba todos os complexos sociais, sendo o fundamento para a análise da gestão e organização do trabalho. Os elementos do estudo dos tempos e movimentos devem ser aproveitados na socialização da produção não na sua forma original, mas a partir de novas determinações sociais.

Com base no atendimento das necessidades universais, coloca-se em questão constantemente não apenas os elementos da gestão e a organização do trabalho, mas sua função social, a forma como está sendo realizada sua pesquisa e a atuação dos pesquisadores. No lugar de uma ideologia que mistifica a realidade, a gestão e a organização do trabalho se fundamentam numa

representação mental das suas verdadeiras determinações e, com base nestas, edifica e calibra as possibilidades de atendimento das necessidades sociais.

Dependendo do sistema social vigente, a educação expressa funções sociais distintas, demonstrado no intelecto das crianças influenciado diretamente pela forma como a sociedade está estruturada. Numa sociedade de classes, a educação atende à função social hegemônica de proporcionar subsídios que fortaleçam a classe dominante, mas que é dependente da correlação de forças entre essas lutas e do poder de uma classe sobre a outra. Assim entendemos que a escola faz parte da superestrutura da sociedade e, por isso, recebe determinações diretas da organização da produção.

A escola pública brasileira tem baixa qualidade, antes de tudo porque não fornece o mínimo necessário para a criança e adolescente construírem-se enquanto seres humanos. Quando se fala em educação para a formação do cidadão é esse pressuposto que deve estar por trás: o de que, como condição para se elevar a um nível humano de *liberdade*, diferenciando-se da mera *necessidade* natural, o indivíduo precisa “*atualizar-se*” historicamente pela apropriação de um mínimo do saber alcançado pela sociedade da qual ele faz parte (Paro, 2023, p. 35). Trazemos aqui a fala do professor relatando sua condução a docência, determinada pela ausência de oportunidades de emprego numa cidade do interior do Amazonas. A docência se tornou uma opção viável, a fim de garantir a sua existência e da família.

Professor 2: Na época eu comecei a estudar lá, pois era ruim de emprego lá no município. Ai, no caso, era obrigação mesmo trabalhar por não ter oportunidade. Então, o que me levou a ser professor foi sair do trabalho pesado mesmo e procurar uma profissão mais leve. Mas infelizmente, a que tinha mais leve era ser professor. Ai não tinha muita escolha. Ser professor ou ir para Manaus.

Pesquisador: Qual é o seu município?

Professor 2: O município é Anamá. Ai eu vim para cá, para tentar fazer uma faculdade ao menos, ou algo melhor, mas como ainda não tive a oportunidade, eu tô na sala de aula ainda.

As contradições sociais presentes na sociedade de consumo, em que não existe a conciliação da democracia com garantia de condições de vida humanizadoras ao ser humano. O acesso do indivíduo ao mundo do trabalho no interior do Amazonas se dá inicialmente pelo trabalho docente, visto que o Estado está obrigado a garantir acesso à educação as estudantes da Educação Básica, necessitando por isso do professor nas escolas (Borges e Mourão, 2016).

Na relação com a gestão e organização da escola, a empresa produtiva será considerada a partir dessas determinações, se tornando o espaço de análise dentro de um modo de produção. A luta

de classes entre capital e trabalho, originada no interior da empresa capitalista, com o tempo espalhou-se aos outros espaços da sociedade.

A classe burguesa soma o poder de repressão a disseminação dos valores e ideologia. Entre esses meios, destaca-se o papel hegemônico executado pela escola ao cumprir uma dupla função social hegemônica, relacionada a educação: preparar as crianças para se comportarem de maneira obediente, seguindo as regras e determinações sociais e qualificar minimamente os trabalhadores para serem explorados pelos seus patrões, como observa Enguita.

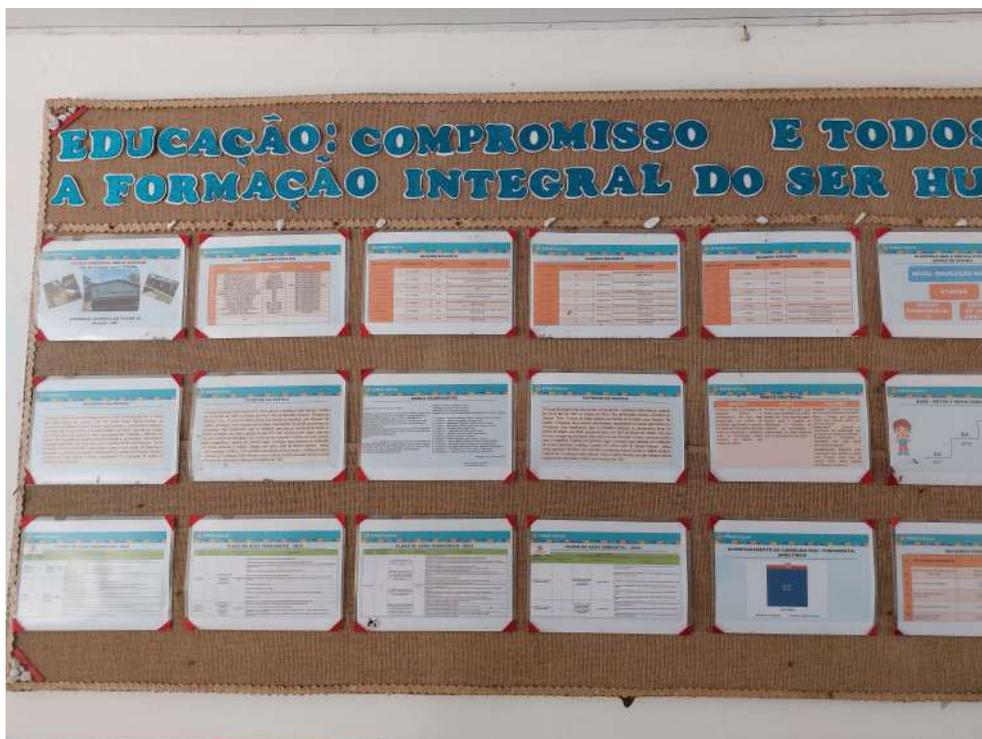
Em qualquer caso, a educação fica localizada como parte do processo de produção da força de trabalho e da formação de seu valor, e a educação diferencial, quer dizer, as diferentes quantidades de trabalho empregadas na produção das forças de trabalho individuais, como base das diferenças de valor dos diferentes trabalhos e, portanto, das diferenças entre os salários de trabalhadores qualificados e não-qualificados, ou com diferentes níveis de qualificação (1993, p. 190).

Taylor propõe a simetria entre o trabalho realizado pela gestão capitalista e a formação do estudante pela escola liberal. Se na empresa, ocorre a separação entre concepção e execução, com a direção tendo o controle total sobre o processo de trabalho, na escola esse mesmo processo ocorrerá na relação entre estudante e professor.

A visão hegemônica de educação se estrutura na transmissão de conhecimentos do professor para o estudante. Mas a contradição básica, de acordo com os ideais de Taylor é o discente que concluiu os estudos se comportando à imagem do seu tipo de trabalhador ideal, mostrará a escola tendo pouca importância no aprendizado. Contudo, esse paradoxo não será um problema, uma vez que a produção capitalista necessitará da formação de trabalhadores pacíficos. Por isso, a escola burguesa não se destina ao estímulo do pensamento e desenvolvimento do raciocínio, mas à repetição e o cumprimento do que for imposto.

Como exemplo concreto da pesquisa, encontramos o painel da gestão da escola, conforme a Figura 2.

Figura 02. Painel de Gestão na escola municipal do rodovia AM-010



Fonte: Pesquisa de campo (2024)

A figura do painel da gestão da escola expressa o controle do processo de trabalho dos trabalhadores da educação, especialmente dos professores, as metas que eles devem obter para atender aos interesses dos sistema de ensino. Confirmando o que diz Enguita (1989), que o trabalhador que o capital deseja é o trabalhador alienado, da mesma forma que o estudante que o capital deseja é o estudante alienado. A formação de ambos tem dois ingredientes que os integram na mesma adjetivação: a falta de conhecimento sobre a totalidade social, seja do processo de trabalho, seja da realidade social.

Esse modelo de educação marca uma dualidade histórica, se relacionando diretamente com a divisão social do trabalho e submissão da educação ao capital. Essa dualidade reproduz as determinações da produção, na qual uma classe social se apropria das funções de planejamento e do controle e a outra fica relegada às atividades de execução.

A escola apresenta-se como espaço privilegiado tanto na transmissão de conhecimentos a serem utilizadas dentro da engrenagem da empresa capitalista, como no treinamento para obediência às determinações do sistema econômico vigente. O acesso ao conhecimento representa uma pirâmide que tem no seu topo um número restrito de pessoas, se ampliando a medida que a quantidade de conhecimento decresce.

As empresas capitalistas historicamente prescindiram cada vez mais de pessoas com extensa qualificação, empregando, em sua grande maioria, trabalhadores com pouca instrução. A medida que foi se desenvolvendo, o sistema capitalista ampliou a distância entre a classe trabalhadora e o conhecimento sobre as profissões (Braverman, 1987).

Quando afirmamos que o trabalho dentro da empresa capitalista não satisfaz o trabalhador, não se referimos a uma opção de gosto, mas da condição ontológica que afasta o trabalhador de sua condição de vida: a possibilidade de decidir de que forma deverá efetuar o seu trabalho. As várias teorias motivacionais presentes no desenvolvimento da gestão capitalista advoga que a insatisfação do trabalhador advém de problemas individuais, coletivos ou ambientais, mas nunca da própria estrutura da produção.

1.1. O Trabalho como Princípio Educativo

A questão do trabalho e educação se localiza inicialmente na tradição herdada pelo socialismo utópico, superada nas análises de Marx e Engels a respeito das condições de vida e de trabalho. O debate sobre os fundamentos da teoria pedagógica socialista estão diretamente vinculados aos pressupostos da teoria do Materialismo Histórico Dialético. Nos escritos marxistas, o trabalho apresenta-se como categoria central, e, principalmente, é pelo trabalho que se constitui o processo teleológico.

Os pressupostos filosóficos da teoria marxista postulam o trabalho que permite o ser humano constituir-se em sua formação histórica e social, ao transformar a natureza por meio do processo de trabalho, promovendo em si o salto ontológico, ou seja, a passagem da esfera orgânica para a social, fundando em si a esfera social do ser.

O trabalho, como ação humana na natureza com vistas a garantia de sua existência, deve ser encarado no aspecto de mudança do homem na sua formação, que utilizá-lo como princípio educativo supera a lógica do capital, de visar apenas a produção de lucro, em detrimento de pobreza generalizada para inúmeras populações. O modo de produção humana segue se modificando de acordo com as circunstâncias históricas, como mostra a passagem da escravidão para servidão, que depois estará no trabalho assalariado.

É importante também para, ao mesmo tempo, não nos enganarmos pelas orientações da Organização Internacional do Trabalho (OIT), cuja preocupação na proibição do trabalho infantil, por exemplo, está na concorrência em relação à compra e venda da força de trabalho, ou pela posição de intelectuais do campo crítico que, por não trabalharem as contradições, veem no trabalho sob o capitalismo pura negatividade (Frigotto, 2012, p. 750).

Considerar o trabalho como algo negativo é menosprezar o fato de mudança social a partir das ações humanas, no sentido de transformar determinadas realidades históricas marcada por exclusão social em períodos com maior equidade e justiça social. O trabalho humano não deve ser atrelado apenas a utilização para reprodução do capital, pois envolve fatores que irão além desse reducionismo.

O trabalho como princípio educativo nos permite superar tanto aspectos voltados do trabalho manual e intelectual, como também a dicotomia entre cultura geral e cultura técnica. A unidade baseada no entendimento do ser humano na compreensão de todas as etapas da produção de mercadorias, que na ação realizada pode vislumbrar que aquele objeto pertence a seu esforço físico e mental, e que por isso, reforça o caráter de ser dotado de consciência crítica para as mudanças sociais deve ser a tônica desse modelo de educação.

Princípios são leis ou fundamentos gerais de uma determinada racionalidade, princípios dos quais derivam leis ou questões mais específicas. No caso do trabalho como princípio educativo, trata-se de compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano. Na construção da sociedade, cabe interiorizar desde a infância o fato de que todo ser humano, enquanto ser da natureza e, ao mesmo tempo, distinto dela, não pode prescindir de, por sua ação, sua atividade física e mental, seu trabalho, retirar da natureza seus meios de vida (*Ibid*, p. 751).

A escola unitária, pensada por Antonio Gramsci, vai colocar como um dos seus pilares o trabalho como princípio educativo na busca por um modelo de escola voltada a complexa tarefa de educar o ser humano de maneira omnilateral, entendendo que a divisão do saber e conhecimento foi ferramenta de divisão das pessoas menos instruídas as que possuem acesso ao saber historicamente acumulado.

Para uma escola diferenciada do modelo liberal-burguês, em que o trabalho como princípio educativo supera a divisão do conhecimento historicamente acumulado do conhecimento técnico, que o estudante entenda a ação humana na natureza sendo compreendida no fim do monopólio da formação e decisão por um pequeno número de pessoas, que o ser humano, dotado de capacidade

cognitiva e consciência da sua realidade será sujeito emancipado para a busca da mudança efetiva da sua condição de vida.

O trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção. Sob as necessidades do capital de formação da mão de obra para as empresas, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação às suas formas de exploração ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis à produção. Sob a contingência das necessidades dos trabalhadores, o trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais – para a educação profissional nos termos da lei em vigor –, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais que lhe são subjacentes e que sustentam a introdução das tecnologias e da organização do trabalho (*Ibid.*, p. 752).

Um currículo escolar que concilie aulas teóricas com aulas práticas em ambientes fabris e rurais, em que o resultado do trabalho humano, na forma de produtos industrializados ou gêneros alimentícios, que possam permitir o avanço das formas de produção de mercadorias visando o abastecimento para as famílias dos trabalhadores, e por fim, que não exista pessoas que se aproveitem da força de trabalho de outros para dominar e retirar riqueza será um dos objetivos desse princípio educativo.

O mundo contemporâneo baseado na precarização do trabalhador com a perda de direitos trabalhistas, arrocho salarial, desinvestimento em educação e saúde, assim como áreas sociais diversas, e que produz um exército de desempregados e subempregados consolida a urgência de promover nas escolas o trabalho como princípio educativo, com vistas a modificar as consciências das pessoas, visando a superação da alienação posta na sociedade.

A introdução do trabalho como princípio educativo em todas as relações sociais, na família, na escola e na educação profissional em todas as suas aplicações, particularmente hoje, em um mundo em que o desenvolvimento científico e tecnológico desafia a formação de adolescentes, jovens e adultos no campo e na cidade, supõe recuperar para todos a dimensão da escola unitária e politécnica, ou a formação integrada – sua forma prescrita pela lei –, introduzindo nos currículos a crítica histórico-social do trabalho no sistema capitalista, os direitos do trabalho, o conhecimento da história e o sentido das lutas históricas dos trabalhadores no trabalho e na educação (*Ibid.*, p. 755).

Os educadores comprometidos com a mudança social e superação das desigualdades sociais, em que os estudantes filhos das famílias trabalhadoras possam entender sua própria condição de sujeito explorado pela classe dominante, sofrendo o descaso governamental e aumento das

desigualdades sociais, possam efetivamente cobrar do Estado medidas que auxiliem as famílias exploradas, na forma de emprego e educação pública de qualidade.

Nesse sentido, durante a pesquisa de campo na entrevista com o professor, foi feita a seguinte pergunta: “*De que forma suas ações garantem que a escola tenha uma identidade democrática, em que se contemple a coletividade da comunidade?*”

Professor 4: No caso da escolha da casa da escola, a gente sempre tenta, os pais, eles tem uma certa, digamos assim, ter acesso a gente, né? De uma certa forma eles conseguem ter acesso a gente. Como aqui é uma área um pouco mais difícil até mesmo para eles virem à escola, pois os ramais são longes. Então a gente consegue dar o ensino, dar o número, passar o contato para aqueles que tem telefone, internet, conseguem falar com a gente, a gente consegue dar essa voz para eles, da comunidade deles interagir com a gente. Essa questão da democracia da escola, a gente tem sempre tenta relevar ou levar alguma situação que a gente resolva. Não que a gente piore a situação, porque eu sei que a dificuldade deles é tão grande aqui que, se a gente fizer qualquer coisinha a mais assim vai prejudicar. Então a gente tenta da melhor forma. Tem aluno aqui que que o ônibus não entra, né? Eles ficam numa certa parte do ramal e o ramal, tem que andar mais dois, três quilômetros. Então a gente fala bem assim quando não for o ônibus, manda a mensagem para gente, a gente manda uma tarefa em home office. A questão que eu falei é o conteúdo. A falta a gente até releva, mas a questão é o conteúdo.

O professor expressa as várias dificuldades que a escola do campo enfrenta e, conseqüentemente, reflete na relação do trabalho do professor e dos estudantes, sendo os principais atingidos. Ou seja, quando a gestão é pensada com base para atender o mercado (capital globalizado) e não a realidade concreta, das pessoas da comunidade onde a escola se localiza geograficamente, ficam perceptíveis os problemas.

Diante dessas questões, trataremos no próximo ponto a seguir, sobre os conflitos da gestão da escola.

1.2. Conflitos na Gestão da Escola

As formas de gestão e organização escolar vêm adquirindo, progressivamente, características semelhantes às identificadas nas chamadas organizações produtivas, próprias do mercado convencional. Essas práticas são pautadas no desempenho do docente e, implicitamente, na sua vigilância e controle, presentes na escola simultaneamente como “estratégias de controle

diversas e contraditórias”. Por isso, em algumas oportunidades, as escolas são dirigidas como se fossem um espaço democrático e, em outras, como expressão da burocracia.

Sobre a relação escola e comunidade, foi presenciado uma situação na escola municipal do ramal do Pau-rosa: a pressão que determinados comunitários estavam fazendo no trabalho do gestor, provocando vários conflitos no cotidiano da escola. Os professores relatavam que alguns pais orientavam seus filhos a fazerem gravações das ações da pedagoga e do gestor, e colocavam nos grupos sociais indicando que eles não estavam fazendo seu trabalho.

A pressão foi forte ao ponto de o gestor ter que fazer seu trabalho no *Home Office*, se articulando com a pedagoga e secretária para a execução das atividades diárias presenciais. Depois de algum tempo, os professores me confidenciaram que esse grupo de pais estavam sendo orientados por determinado candidato a vereador da cidade de Manaus, a buscar estratégias para enfraquecer a gestão escolar atual, buscando sempre evidências de que o trabalho do gestor estava insatisfatório. Depois uns 2 meses, os conflitos cessaram, o Gestor voltou ao trabalho presencial na escola.

A escola é a instituição que incide em um importante dispositivo de reprodução ideológica, de disseminação de um discurso, já que todo saber é cotado de um discurso político e não existe saber neutro. Cada vertente do poder produz suas verdades e a Escola carrega tais verdades. Todo saber estabelece novas relações de poder e estas também se configuram dentro do espaço escolar, coexistindo em relações conflituosas. A Escola torna-se alvo de um jogo de poder, em que as ações dos sujeitos que a compõem muitas vezes são contraditórias e são essas ações que balizam a luta por esse espaço. É a partir destas relações de poder existentes na Escola que podemos entendê-la a partir de uma perspectiva territorial (Silva, 2014).

De acordo com Pereira (2012) a Escola pode ser entendida como território porque a mesma é um espaço onde diferentes atores, ideologias e relações se contrastam, na busca pela dominação de tal ambiente. É um espaço que é construído cotidianamente por meio dos sujeitos e dos elementos que ali estão inseridos, como professores, estudantes, coordenação administrativa, currículo, comunidade, Estado, empresas privadas, entre outros. A mesma é formada por um conjunto de relações, que são desencadeadas por estes sujeitos e elementos que direta ou indiretamente a compõem, diferentes interesses e ações ocorrem dentro desse espaço, às vezes de forma harmônica às vezes não.

Castro (2010, p. 95) ressalta que “relações de poder supõe assimetrias na posse de meios e nas estratégias para o seu exercício e o território é tanto um meio como uma condição de possibilidade de algumas destas estratégias”. Sendo assim, o Estado, junto com a elite econômica, utiliza da Escola como meio para o exercício e legitimação do seu poder, e por sua vez, a referida

Instituição se configura como um espaço que oferece condições para o desenrolar dessas relações de poder.

Entretanto, vale ressaltar que a Escola não é homogênea, mas dinâmica e contraditória. A mesma é portadora de uma cultura própria, que é construída cotidianamente, os sujeitos que estão ali inseridos têm objetivos e valores que podem convergir e divergir dos ideais que lhe são alheios, com isso o currículo não se efetiva na Escola da maneira pretendida, contrariando, assim, os interesses dos que o elaboram.

A Escola é muito complexa e não pode ser entendida apenas como um aparelho de reprodução. A própria sociedade Capitalista é repleta de contradições e a Escola que faz parte desse sistema não tem como ficar imune a isto. Muitas das vezes os discursos que estão implícitos nos elementos pedagógicos são muito divergentes da realidade presente na Escola e do contexto que ela está inserida. A Escola é uma das instituições que mais está presente no dia a dia da sociedade, da convivência do lugar.

Quando perguntado sobre as suas expectativas antes de assumir o cargo de diretor escolar, o gestor da escola do ramal do Pau-rosa deu a seguinte declaração.

Gestor 2: Antes de ser gestor de escola, de ser profissional, ser assessor pedagógico, fui professor de sala de aula então assim eu acreditava que muitas coisas que não aconteciam era por conta da gestão da escola, por conta do pedagogo da minha escola, então eu criei essa expectativa, o momento que eu for gestor eu vou conseguir fazer tudo aquilo que eu dizia que não acontecia e às vezes percebe que não é bem por aí porque esbarra em alguma burocracia, a gente não pode esquecer que está lidando com o ser humano, esteja na zona rural ou na zona Ribeirinha ele nunca deixará de ser humano com seus pontos positivos e negativos então a minha expectativa é que eu pudesse fazer tudo e às vezes a gente não consegue né mas eu assim no dia que eu deixar de ter essa visão de melhoria para o futuro eu acho que chegou o momento de deixar de ser gestor de escola mas enquanto eu acreditar eu estarei por aqui.

A fala do gestor expressa as contradições presentes no cotidiano da escola, pois os conflitos desvelam o quadro romantizado sobre as escolas do campo, difundida pelas redes midiáticas. Explorados e exploradores pelem entre si historicamente, e muitas vezes, entre as próprias classes e categorias não homogêneas. No caso, o gestor faz uma análise do seu trabalho na Secretaria, onde o fato de ter percorrido várias funções dentro da Secretaria lhe possibilita o entendimento da Rede, e os motivos que levam a demora de ações na instituição. Não há menção justamente aos conflitos que possam surgir entre os comunitários e equipes gestoras das escolas.

A escola sofre os conflitos pela relação existente entre gestor, pedagogo, técnicos (profissionais da educação), estudantes e comunitários, por ser a organização social mais próxima

da sociedade. Ela é o reflexo das contradições da sociedade de classes, por isso, os conflitos são tão presentes no seu dia a dia escolar. Diante dessa situação, iremos tratar no próximo ponto deste capítulo sobre a Educação do Campo e suas vertentes teóricas para auxiliar nas análises posteriores da Tese.

1.3. A Escola Multisseriada

A escola multisseriada é uma modalidade escolar em diversos sistemas educativos a nível mundial, e no Brasil está presente principalmente no âmbito rural, se constituindo muitas vezes na única alternativa educacional para as populações rurais.

O tipo de gestão de aula, que integra uma população etária diversa em relação a níveis de aprendizagem, se denomina aula multisseriada. Estas podem ser: unidocente, bidocente e pluridocente. Nas escolas unidocentes, o docente trabalha o processo educativo e a direção do estabelecimento. Nas escolas bidocentes, os docentes trabalham se dividindo os níveis geralmente por subníveis e nas pluridocentes, a divisão dependerá da população estudantil existente e do planejamento docente. A organização escolar está condicionada a diversas variantes e sobretudo ao contexto do interior das mesmas.

As escolas multisseriadas, apesar de ser parte do sistema educativo ordinário, tem suas particularidades nos âmbitos administrativo, curricular, pedagógico, organizacional, manejo do tempo, infraestrutura, avaliação, etc., que se tornam mais interessantes e diversas. Estas particularidades faz alguns considerarem inferiores em relação as instituições “completas”, que respondem a um modelo mais convencional de gestão. As práticas que se promovem nas escolas multisseriadas contemplam um extraordinário valor social. A organização inter-idade pode ser aproveitada para potencializar verdadeiros processos de mediação social; mesmos que complementados por fatores endógenos e exógenos das práticas educativas, podem responder as necessidades, conhecimentos e interesses dos sujeitos educativos e da comunidade.

Figura 03. Dia da Família na Escola – escola da rodovia AM-010



Fonte: Pesquisa de campo (2024)

A escola da rodovia AM-010 trabalha com turmas de EJA Noturno Multisseriado, sendo umas das poucas escolas da Semed Manaus oferecendo essa modalidade na área rural de Manaus, durante a noite. Uma escola multisseriada requer uma organização flexível dos espaços que promovam uma aprendizagem significativa, diversa, colaborativa e progressivamente cada vez mais autônoma, contribuindo que os estudantes desenvolvam habilidades necessárias para um papel ativo nos processos de aprendizagem. Neste sentido, se busca uma ruptura com relação ao tradicional papel de controle docente e promover propostas didáticas onde os estudantes sejam atores ativos e críticos, da participação nas atividades, a regulação dos processos (tempo, seleção de materiais, espaço), obtenção de resultados, socialização e autoavaliação.

Nas Escolas do Campo Multisseriadas existe essa relação entre docente e pais de família que nos permite atingir nosso propósito. A participação constante de pais e mães de família em “puxirum” de limpeza, reuniões para informar acerca do desempenho escolar, colaboração nos projetos educativos permite que o educando adquira responsabilidade, se sinta importante para sua família e responda de maneira positiva na sala de aula.

O contexto natural que envolve as escolas multisseriadas, brinda múltiplos benefícios para que o docente promova experiências geradoras de aprendizagem, para isso deve prever em seu

planejamento: saídas de campo, visitas a parques, museus, lavouras de cultivo, viveiros, etc.; com uma intencionalidade didática explícita, que assegure sua aprendizagem a partir da observação e a experimentação com seu entorno natural. O uso de espaços cotidianos para a construção da aprendizagem, convida os estudantes utilizarem todos seus sentidos na abstração, assimilação e reconstrução da realidade, potencializando da melhor maneira o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sua identidade territorial.

Nesse sentido, é tarefa propiciar que os estudantes estabeleçam relações sociais, culturais e com o ambiente, concebendo a ideia de que o encontro com o território é uma oportunidade para aprender de forma vivencial, pelas experiências e conhecimentos.

A estrutura e planejamento prévio inclusive o trabalho sobre conteúdos teóricos além de exercícios que facilitam a aprendizagem e desenvolvimento pessoal dos participantes. Este método cria espaços dialógicos que permitam pôr em comum os conhecimentos, afetos e experiências de cada um dos estudantes para ressignificá-las mediante estratégias de reaprendizagem, gerando formas distintas de ser e relacionar-se com os outros.

1.4. A Educação do Campo e suas Vertentes Teóricas

A Educação do Campo é um fenômeno recente na realidade brasileira, nasce em oposição ao modelo de Educação Rural como crítica à situação social vigente dos povos que vivem no/do campo, da luta pela terra e reforma agrária, por políticas públicas tendo nos Movimentos Sociais seus principais protagonistas (Borges, Souza; 2021).

A Educação do Campo é considerada tanto uma epistemologia como um direito fundamental que vem se consolidando na agenda educacional nacional nas últimas décadas, principalmente com protagonismo dos movimentos sociais camponeses, os quais têm contribuindo na elaboração de projetos educativos das escolas do campo, cuja intencionalidade maior visa “a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social” (Molina, Freitas; 2011, p. 11).

Figura 04. Visão frontal da escola municipal do ramal do Pau-rosa



Fonte: Pesquisa de campo (2024)

Figura 05. Visão frontal da escola municipal da rodovia AM-010



Fonte: Pesquisa de campo (2024)

Segundo o Art. 1 da Resolução CNE/CEB de N° 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), a Educação do Campo compreende a educação básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, com a finalidade de atender às populações do campo em suas mais variadas formas de produção da vida (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros). Os § 1º e 2º do mesmo artigo ressaltam:

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008).

Sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB N°1, de 3 de abril de 2002), sinalizam que os processos de gestão escolar nas escolas do campo pressupõem um projeto institucional de escola visando à gestão democrática, conforme aponta os Art. 10, 11 e 13:

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, **garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.**

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I – para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II – para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Art. 13 Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a **gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.** [Grifos nossos].

Esse dispositivo legal situa que nas escolas do campo a gestão será democrática, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino, diálogo com os coletivos do campo e outros setores da sociedade, fortalecimento da autonomia das escolas do campo, visando à transformação do campo por meio da construção de um projeto de desenvolvimento que contribua para a melhoria das condições de vida, educação e trabalho dos povos camponeses.

Uma escola no campo, muitas vezes o único serviço público local, pode tornar-se um instrumento de articulação para a obtenção de outros serviços públicos e direitos de cidadania, como serviços de saúde, saneamento, cultura, lazer, assessoramento técnico de produção, entre outros. Uma escola que se quer democrática e vinculada à realidade e à comunidade local tem como função social promover ações que visam a proporcionar a ampliação de melhores condições de vida no campo (Fernandes, 2012).

Do ponto de vista histórico, o Estado Brasileiro promoveu um modelo de educação rural baseada numa perspectiva urbana, que atendessem as necessidades de mão de obra as indústrias em detrimento do esvaziamento do campo, a fim de diminuir os conflitos ligados a questão da posse da terra.

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade (Oliveira, 2012, p. 240).

O fenômeno do êxodo rural se configura como estratégia de expulsão das populações do campo, concomitante ao sucateamento proposital da escola criando condições inviáveis para as famílias permanecerem longe dos centros urbanos. A qualidade do ensino deficiente, professores com baixa qualificação e escolas com infraestruturas péssimas se tornam estratégias do poder público para convencer as populações do campo a migrarem para as cidades.

A fala do professor como estudante de escola pública do campo, onde sua família vivia no interior do Estado, faz uma reflexão sobre como o trabalho na escola do campo relembra a sua própria condição de família do interior, e que por isso, torna a experiência da docência bastante significativa.

Professor 1: É difícil, porque como a ideia vem a partir de se tornar professor, então, se fosse na cidade, se fosse no rural, tudo eu faria em prol daquilo que eu fazia em casa com meus filhos, dando continuidade agora na área profissional. Mas agora, especificamente, a gente tem observado que tem um pouco de dificuldade, e a gente tende a estar mais próximo do aluno. Tem que entender mais ele, a sua área do campo. E também eu me identifico muito porque quando eu era criança, meus pais eram ribeirinhos. Então, íamos para a cidade estudar e aí nas férias a gente ia para lá com eles, na área ribeirinha. Então, quando eu tenho uma dificuldade com os alunos, eu me identifico muito, eu sei exatamente o que ele está passando, porque eu já fui também ribeirinho, pescador, trabalhei na roça, muita identificação com a área rural.

A expressão do professor aponta que há necessidade de avaliar os segmentos da escola para gerar melhorias. Considera-se que, nesse depoimento, a escola depende de ações que façam com que os seus participantes reflitam sobre as condições de ter voz e que essa possibilidade de ser ouvido gera melhorias no ambiente. Portanto, há nesse discurso, um princípio do pensamento democrático, no qual as ações conjuntas podem trazer contribuições por meio da participação de todos os envolvidos na organização do trabalho na escola.

Os movimentos sociais ligados a luta pela posse da terra entendem que não é necessário apenas a posse da terra em si, mas também criar condições de vida digna para as suas famílias, e que a educação é um instrumento de construção para a sociedade emancipada e revolucionária, se contrapondo a lógica do capital.

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis (Caldart, 2012a, p. 264).

A diversidade de populações que moram e vivem no campo, tiram seu sustento para suas famílias devem ser observadas, onde camponeses, pescadores, ribeirinhos, extrativistas, indígenas e quilombolas adéquam suas vidas de acordo com o ambiente natural inseridos e buscam escolas com currículos adaptados. Neste sentido, Arroyo (2012) diz que:

A formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. As consequências mais graves são a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às escolas do campo, e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida (Arroyo, 2012a, p. 361).

O que se observa ainda é uma tentativa de padronização de modelos educacionais no país todo, de acordo com critérios de metas de aprendizagem para os estudantes dessas localidades, uniformizando para a melhor adequação na preparação de sujeitos para o mercado de trabalho, em detrimento das memórias e identidades coletivas dos povos do campo. A luta social por melhorias da vida das famílias, onde a indignação de condições degradantes produz incômodos e revolta, que ajudarão a observar o ambiente ao seu redor e perceber que a situação deve ser modificada, num esforço coletivo de conquista por direitos, e obrigação dos líderes a responder as demandas vindas da sociedade.

Dizer que a luta social educa as pessoas significa afirmar que o ser humano se forma não apenas por processos de conformação social, mas, ao contrário, que há traços de sua humanidade construídos nas atitudes de inconformismo e contestação social, e na busca da transformação do “atual estado de coisas”. E ela nos ensina, pela própria materialidade que a constitui, que essa busca não pode ser do indivíduo, mas também não se realiza sem ele (Caldart, 2012b, p. 552).

Os movimentos sociais trabalham numa perspectiva de chamar a atenção das pessoas para situações que, pela condição alienante de grandes parcelas da sociedade, consideram como algo “natural”, próprio da existência humana, um grupo de pessoas estarem em condições de vida degradantes e outras usufruírem de benefícios, sem o compartilhamento da riqueza e conforto material.

Os próximos depoimentos dos professores compara as escolas do campo com as escolas urbanas, onde enxerga que há mais pontos positivos que negativos no trabalho nas escolas do campo. A resistência inicial de ir trabalhar nesses espaços passa por uma transformação com o passar do tempo exercendo o trabalho docente.

Professor 3: Bom, a princípio foi a ser um pouco meio difícil, né. O meu concurso foi para a área rural, ribeirinho rural. Então, só que quando eu fui, quando o nome saiu no edital de convocação, eu fiz de tudo para ficar na urbana, porque eu não queria ir para a rural. Mas aí depois eu passei um ano trabalhando no Rio Amazonas, gostei bastante, aí depois vim pra cá, pra área rodoviária, então a escola, trabalhar na rural hoje não é muito diferente da urbana, entendeu? E pra mim particularmente que eu já trabalhei um tempo pela SEDUC no processo seletivo, então pra mim hoje, a rural é melhor pra trabalhar, entendeu. A clientela é diferente, o ambiente é diferente, então eu gosto de trabalhar na rural.

Professor 4: É uma área rural, que ela, digamos assim, tem muita diversidade, muitas coisas são diferentes da área urbana. A gente vê que eles colocam no currículo municipal é uma coisa feita pra cidade. Só que esse currículo eles utilizam também educação do

campo. Muitas coisas lá que tem no currículo a gente não consegue, digamos assim, utilizar aqui o livro didático, essas questões da situação que mandam pra gente. O livro não acompanha a necessidade que tá lá no currículo. Lá no currículo tem uma situação que fala bem assim, colocar os problemas da matemática relacionados ao cotidiano da região amazônica, o livro ele não traz isso, traz o geral, como se fosse o ensino para a cidade. E aqui a gente tem que fazer as nossas particularidades, trazer o conteúdo. Eu até brinco com os meninos, que às vezes eles não conseguem entender o conteúdo. Ai eu falo bem assim: tudo que tu quiser resolver de problema matemático tu resolve com Tucumã, um Tucumã, dois Tucumã. Para quebrar um pouco aquela situação, de coisas que às vezes têm no livro, mas eles nunca viram, presenciaram. Então sempre a gente traz essa realidade para cá. Então esse convívio de trabalhar com a educação do campo tem que ser bem particular mesmo, né? Porque cada aluno vai trazer uma dificuldade diferente, situação diferente, então a gente não pode resolver assim. Tem alunos que chegam aqui e não sabem realmente o que tá fazendo. Não sabe ter essa interpretação de mundo. É só a vivência daquilo que eles têm. Então fica um pouco difícil pra gente.

O currículo da escola do campo indica uma não adaptação dos conteúdos curriculares voltados a escola urbana para as escolas do campo, até a questão da falta do interesse dos estudantes no estudo da Matemática. O professor busca um olhar voltado ao modo de vida dos estudantes do campo no estudo da Matemática, a fim de motivá-los para o estudo.

A função política da escola do campo “deve ser espaço em que sejam incorporados os conhecimentos da terra, do trabalho e da agricultura camponesa; em que as especificidades de viver a infância adolescência, a juventude e a vida adulta no campo sejam incorporadas nos currículos e propostas educativas; em que os saberes, concepções de história, de sociedade, de libertação aprendidos nos movimentos sociais façam parte do conhecimento escolar” (Arroyo, *op. cit.*, p. 365).

Os Movimentos Sociais do campo têm como um dos seus desafios ajudar na construção de um modelo de desenvolvimento de campo, de educação e de escola no país que seja voltado para a formação humana das classes trabalhadoras do campo e de seus filhos (Borges, Souza; *op. cit.*, p.77). Desse modo, exploraremos algumas vertentes teóricas relacionadas a Educação do Campo no Brasil, nos pontos a seguir.

1.4.1. A Educação Popular

A Educação Popular é um movimento de transformação social que iniciou no Brasil na década de 40 do século XX como ação política dos movimentos de cultura popular envolvendo às populações rurais excluídas da escolarização. Foi concebida como estratégia de superação da

educação rural tradicional que reproduzia a educação urbana, não considerando a riqueza histórica das comunidades rurais e da floresta (Almeida, 2021).

No contexto latino-americano, falamos da Educação Popular (EP). Este enfoque tem sido produto do processo sócio-histórico de lutas sociais nas ditaduras políticas do século XX, especificamente dos anos 60 aos 90, por processos de muita violência, repressão e perseguição social em países como Brasil, Argentina, Chile, Peru, Bolívia e Equador. Os movimentos sociais, intelectuais e líderes sociais de várias partes da América Latina buscavam juntar-se e pensar novas formas de luta frente ao poder repressor. A Educação Popular surge como uma teoria e prática educativa, com uma profunda crítica ao modelo escolar positivista, hegemônico e moralizante.

Mas, ao citar a Educação Popular, é necessário reconhecer a pessoa intelectual de Paulo Freire, no processo de consolidar a Educação Popular no Brasil. Como uma filosofia de tratar o ideário transformador da sociedade vigente, Paulo Freire (1921-1997), assumiu a educação como uma ação encaminhada a realização do ser humano. Esta realização implica que as pessoas podem viver com liberdade para conceber o mundo e emancipar-se. A escola multisseriada flexibiliza e contextualiza os conteúdos aos interesses dos estudantes e sua realidade local, otimizando os recursos que dispõem, para gerar espaços altamente colaborativos onde a liberdade e autonomia prevalecem para a construção das aprendizagens.

A perspectiva freiriana indica que para ser transformadora, a prática educativa deve formar sujeitos capazes de lidar com processos de sua libertação. Assume os princípios: da não neutralidade política; do não autoritarismo na relação educador(a)/educando(a) – que difere da autoridade que o(a) educador(a) necessita afirmar frente ao processo educativo; da problematização da realidade e da ciência; da aprendizagem por meio da curiosidade epistemológica e de uma postura investigativa; da rigorosidade; da criatividade; do diálogo; da vivência da práxis e do protagonismo dos sujeitos (Almeida, 2021).

Esta fornece instrumentos para os movimentos sociais da educação pública lutarem por melhoria das escolas das famílias proletárias, recuperando a resistência das camadas populares perante o avanço da exclusão social sob a negligência do Estado Brasileiro no atributo de suas funções.

Pedagogia do Oprimido é um conceito, uma concepção de educação construída em um contexto histórico e político concreto. É uma concepção e prática pedagógicas construídas e reconstruídas nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão. Ao aproximar-nos dessa concepção de educação – Pedagogia do Oprimido –, aprendemos que todo conhecimento, toda concepção, tem origem nas experiências sociais.

Todo conhecimento sustenta práticas sociais que exigem ser explicitadas para sua inteligibilidade e para a ação política (Arroyo, 2012b, p. 556).

As ações voltadas a busca por melhores condições de vida entende a educação das famílias trabalhadoras sendo realizada como meio de combater o empobrecimento da população, combatendo formas de racismo e patriarcado que afligem os mais desassistidos da sociedade: mulheres, crianças, pessoas pretas e indígenas. O reconhecimento do ser humano envolvido por determinadas circunstâncias sociais e econômicas, identificando como cidadão de direitos sociais ou em situação de extrema vulnerabilidade social refletindo a sua condição de vida.

“É significativo que uma das dimensões mais destacadas por Paulo Freire na Pedagogia do Oprimido seja a identificação entre educação e humanização: como nos fazemos humanos ao fazermos a história. Assim se aprende a visão mais radical da teoria pedagógica e do fazer educativo. Nas vivências da opressão-libertação, descobre o ser humano que pouco sabe de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquieta por saber mais, por saber de si. Faz de si mesmo problema.” (*Ibid.*, p. 559)

A superação da consciência ingênua de uma visão reducionista dos fatores sociais que consideram a sociedade como algo imutável, sem mudanças na estrutura excludente, com famílias sem acesso a formas de sobrevivência com condições dignas é um dos objetivos da pedagogia estruturada por Paulo Freire.

A terra, como local de vivência e existência do camponês e sua família, garantindo nela os meios para suprir as necessidades, com reforço de laços geracionais, identidades coletivas, memórias e sentimentos de pertença a determinadas comunidades, com práticas agrícolas socialmente justas a conservação dos recursos naturais.

Esses movimentos repolitizam a pedagogia da terra: o que essa pedagogia acrescenta à Pedagogia do Oprimido e à pedagogia do trabalho? Terra é mais do que terra. É o espaço em que o ser humano se defronta primeiro com a natureza, como força e como produtora de vida. Pela agricultura, o ser humano se apropria da terra como produção da vida e de si mesmo, modifica a terra e se modifica. Na agricultura camponesa, o camponês e toda a sua família produzem alimentos e vida, e se produzem em todas as dimensões como humanos (*Ibid.*, p. 560).

A existência do camponês e sua família a partir das ações produzidas na terra com a produção de alimentos e criação de animais fortalece a identificação com o campo, de políticas

públicas que garantam que as famílias camponesas a criação de escolas públicas e cuidados relacionados a saúde, que modificarão as estruturas sociais nessas localidades.

1.4.2. O Programa Escola Ativa (uma vertente do Neoliberalismo)

Em 1997, o Programa Escola Ativa (PEA) foi implantado no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC), sob a coordenação do Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA), com apoio financeiro do Banco Mundial (BM), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), com o objetivo de melhorar o atendimento aos alunos de escolas com classes multisseriadas. Estas escolas ficavam em locais de difícil acesso, eram unidocentes, heterogêneas e com organização diferenciada das escolas urbanas; sem representatividade junto às Secretarias Estadual ou Municipal de Educação (Coelho, 2017, p. 84).

Pensando do ponto de vista de organismos neoliberais, que pregam a minimização do custo e encaram a educação como “investimento”, e não para a formação do ser humano como sujeito dotado de consciência crítica, receberá um forte apoio mesmo em períodos que partidos de esquerda estiveram no poder, trazendo muitas contradições sobre as ações práticas efetivadas.

A escola ativa é uma estratégia metodológica implantada inicialmente pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, que continuou no Governo Luiz Inácio Lula da Silva e no Governo Dilma Rousseff, e que se destina às salas multisseriadas, ou escolas pequenas, em locais de difícil acesso e conta com baixa densidade populacional; com apenas um professor, todas as séries estudam juntas numa mesma sala de aula. Elas representaram em 2011 mais de 50% das escolas do campo. Somam no Brasil 51 mil escolas com classes multisseriadas, localizadas principalmente no campo. Foram, ao todo, 3.106, dos 5.565 municípios brasileiros, a aderirem ao Programa Escola Ativa, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2008 (D’Agostini, Taffarel, Santos Junior, 2012, p. 315).

A proposta da escola ativa, como política de caráter neoliberal de atendimento as populações do campo, com financiamento de organismos internacionais, foi adotada pelo poder público nacional, como forma de responder as demandas educacionais das populações do campo brasileiro, mas do ponto de vista compensatório, com a instrução básica sem aprofundamento crítico nem questionamento das estruturas sociais.

“As concepções do processo ensino/aprendizagem do Programa (PEA) eram: aprendizagem ativa e centrada no aluno; aprendizagem cooperativa; avaliação contínua e no processo; recuperação

paralela; e, promoção flexível. Destas concepções, a proposta da Escola Ativa é estruturada levando em conta estratégias vivenciais que objetivavam a aprendizagem e a participação, estimulando hábitos de colaboração, companheirismo, solidariedade, participação na gestão da escola pelos alunos e melhoria da atuação dos professores em sala. Sua estrutura pedagógica/administrativa apresentava elementos combinados: guias de aprendizagem; trabalho em grupo; cantinhos de aprendizagem; governo estudantil; participação da comunidade; professores capacitados; e, microcentros na mesma perspectiva da Escola Nova na Colômbia” (Coelho, *op. cit.*, p. 85).

O programa está fundamentado no liberalismo, na Escola Nova (John Dewey), no construtivismo e no neoconstrutivismo (Piaget) expressos nas formulações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) com as teses pós-modernas dos sete saberes, entre os quais o “aprender a aprender” ... O programa fundamenta-se na metodologia em si e no ambiente pedagógico favorável à aprendizagem, centrado no aluno e na não diretividade pedagógica. O professor é um facilitador da aprendizagem. O conteúdo é flexível e deve ser priorizado o estudo da realidade em que os alunos estão inseridos. Uma das consequências de tal metodologia é o esvaziamento do conteúdo clássico da escola e a não elevação do pensamento científico dos alunos (D’Agostini, Taffarel, Santos Junior, *op. cit.*, p. 318).

O projeto educativo da Escola Ativa, cuja padronização atingia todo o território nacional, sem se preocupar com as diferenças sociais, geográficas e culturais das regiões do Brasil, produziram resultados deficientes, na questão da escolarização das populações camponesas. Nesse sentido, Borges (2023, p. 266) afirma que “nessa perspectiva não basta ter apenas escolas no campo, mas que essas escolas sejam do campo, cujo projeto de Educação do Campo como estratégia para o desenvolvimento socioeconômico, seja vinculado com um projeto político-pedagógico que atenda a produção da vida, o trabalho, as necessidades, os desafios, a história, memória e cultura do povo do campo.

1.4.3. Pedagogia do Movimento (a tendência dos movimentos do campo)

A pedagogia do movimento estabelece as bases para uma escola diferenciada, que almeje a formação de sujeitos emancipados para combater as injustiças sociais e garantir uma vida digna as famílias dos camponeses sem-terra.

A expressão Pedagogia do Movimento é usada atualmente em um duplo e articulado sentido. Como nome abreviado de Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), identifica uma síntese de compreensão do trabalho de educação desenvolvido por este movimento social de trabalhadores, produzida por ele próprio ou desde sua dinâmica histórica (Caldart, 2012b, p. 548).

A luta pela posse da terra também almeja um modelo de educação vinculada a mudança social, com respeito as identidades e memórias coletivas dos povos do campo e superação da lógica econômica. Um novo ser humano que observa as mudanças nas sociedades humanas acontecendo no movimento dialético dos interesses dos sujeitos, na busca por respostas aos problemas vivenciados em determinados momentos históricos.

Como conceito específico, a Pedagogia do Movimento toma o processo formativo do sujeito Sem Terra para além de si mesmo e como objeto da pedagogia, entendida aqui como teoria e prática da formação humana, reencontrando-se com sua questão originária: entender como se dá a constituição do ser humano, para nós, como ser social e histórico, processo que tem exatamente no movimento (historicidade) um dos seus componentes essenciais (*Ibid.*, p. 548).

A concentração de riqueza nas mãos de pequeno grupo de pessoas (a sociedade brasileira) é o fator do movimento por mudança dos sujeitos do campo necessários para garantia da vida. A formação do cidadão sujeito do campo, na luta por direitos para consigo e sua família, visando a superação das desigualdades sociais se dará dentro dos movimentos coletivos, onde os comunitários se organizam coletivamente, assim como estudo da realidade em que estão inseridos.

Pedagogia do Movimento afirma os movimentos sociais como um lugar, ou um modo específico, de formação de sujeitos sociais coletivos que pode ser compreendida como um processo intensivo e historicamente determinado de formação humana. Ela também afirma que essa compreensão nos ajuda a pensar e a fazer a educação dos sujeitos da transformação das relações sociais, que produzem, na atualidade e contraditoriamente, organizações de trabalhadores como o MST (*Ibid.*, p. 548).

Os movimentos sociais são espaços de luta e organização dos camponeses, mas também ambientes de aprendizagem, no compartilhamento de saberes e experiências de vida. A escuta coletiva das vozes e estabelecimento do diálogo entre gerações são verdadeiros momentos de educação coletiva. Esta é a Pedagogia do Movimento Sem Terra, cujo sujeito educador principal é o próprio movimento, não apenas quando trabalha no campo específico da educação, mas fundamentalmente quando sua dinâmica de luta intenciona um projeto de formação humana. Começa com o enraizamento dos sem-terra (condição de trabalhador da terra desprovido dela) em

uma coletividade, que não nega o seu passado mas sinaliza um futuro a construir, num movimento contraditório, descontínuo, conflituoso de produção de uma identidade coletiva que vai mostrando a esses trabalhadores que o protagonismo de construção do futuro será como sujeito coletivo, como classe (*Ibid.*, p. 549).

O entendimento dos significados de palavras como coletividade e autonomia, associando com suas práticas cotidianas no campo, tanto na lida da terra para produção de alimentos serão muito mais fortes e consolidadas no coletivo do que no individual.

Um sujeito social coletivo se refere à associação de pessoas que passam a ter uma identidade de ação na sociedade, e, portanto, de formação e organização em vista de interesses comuns e de um projeto coletivo. Revela-se pelo nome próprio por meio do qual a sociedade passa a identificar quem é de uma determinada organização, de um determinado movimento (“Sem Terra”, “Sem Teto”, “Atingidos por Barragens”). (*Ibid.*, p. 550)

A organização coletiva transforma ações individuais num movimento coletivo, com compartilhamento de identidades e intenções com causas que se fortalecem perante o restante da sociedade. Quando se trata de problemas advindos das relações econômicas da sociedade, (degradação ambiental e desigualdades sociais), as suas lutas são vistas sob olhar mais de aceitação e confiança.

É herdeira também da Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire), que, enquanto materialização dessa mesma concepção, traz para a reflexão pedagógica o potencial formador da condição de opressão, humanamente exigente da atitude de busca da liberdade e de luta contra o que oprime, e que coloca os oprimidos na condição potencial de sujeitos da sua própria libertação (*Ibid.*, p. 553).

A escola como ambiente coletivo para aprendizagem e formação do ser humano para modelos de sociedade sonhados e almejados, foi encarada com objetivo da Pedagogia do Movimento, uma vez que o próprio campo se torna um ambiente com mais riqueza e possibilidades para formar diferentes gerações.

A Pedagogia do Movimento não tem como seu objeto central de reflexão a escola, ainda que seu esforço de elaboração tenha começado e se realize em torno dela e que o MST historicamente reforce seu papel específico na formação dos trabalhadores. Foi lutando pelo direito dos Sem Terra à escola e, ao mesmo tempo, buscando compreender as transformações necessárias nela para que se vinculasse às suas lutas e aos seus objetivos sociais mais amplos, que o MST chegou a entender a dimensão e a importância histórica do

que pretendia. Por isso, temos o costume de afirmar que a Pedagogia do Movimento não cabe na escola, mas a escola cabe na Pedagogia do Movimento, pelo lugar que pode ter em seu projeto político e educativo (*Ibid.*, p. 553).

Pela vontade de ampliar e intensificar a luta dos trabalhadores camponeses se busca uma escola diferenciada, no modo de vida das famílias do campo, se contrapondo a lógica liberal de negar o campo como ambiente de vida digna.

1.4.4. A escola do MST (a escola na vertente do MST)

Os debates pedagógicos no contexto da Revolução Russa se tornaram referência na elaboração teórica e prática de uma concepção socialista por parte dos pedagogos ligados a questão da posse da terra. O desenvolvimento de uma educação baseada nos fundamentos do socialismo torna necessária a compreensão de três elementos centrais: a) sem teoria pedagógica revolucionária, não pode haver prática pedagógica revolucionária; b) a teoria marxista é a teoria da transformação; c) a teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o próprio professor assumir o papel de um militante social ativo no seio da nova escola (Pistrak, 2018).

A base da escola única do trabalho, proposta pelo pensador, está centrada na relação da escola com a realidade, a vida e a auto-organização dos alunos. O estudo da realidade propiciaria aos educandos a sua compreensão na totalidade. Portanto, os métodos escolares propostos são ativos e vinculados ao trabalho manual (trabalhos domésticos, trabalhos em oficinas com metais e madeiras, trabalhos agrícolas, desenvolvendo a aliança cidade-campo), ao trabalho agrícola ou ao trabalho industrial, nos quais os alunos deverão estar inseridos, de forma que participem em todas as modalidades segundo suas capacidades. A intenção de Pistrak era propiciar aos alunos a compreensão da totalidade do mundo do trabalho.

Já sabemos que o *trabalho socialmente útil* em suas várias formas (autosserviço, oficinas, trabalho produtivo) é um elemento-chave nesta ligação, uma forma de se conectar o processo educacional *à atualidade, à vida*. Parte desta conexão à vida, em especial com os grupos mais velhos de estudantes, se resolve pela noção de *politecnia*. Também sabemos que a categoria da *autodireção*, um elemento importante para o desenvolvimento de sujeitos lutadores e construtores do futuro, é uma âncora educativa de grande valor (Freitas, 2011, p. 164).

O complexo é uma construção teórica da didática socialista como um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre teoria e prática, pela via do trabalho socialmente útil. Sendo “socialmente útil” acontece no meio, em contato com a natureza e com a sociedade, o que se

articula com as outras duas categorias vistas anteriormente: atualidade (a realidade tal qual se expressa no meio educativo e sua transformação) e a auto-organização (forma de se preparar sujeitos históricos (Freitas, *op. cit.*, p. 165)

Por ser uma escola reconhecida pelo poder público, ela tem os cargos exigidos na legislação educacional, mas, por opção educativa, eles envolvem de forma organizada toda a comunidade escolar, entendida como a coletividade da escola, na realização de suas atribuições. Os estudantes, porque participam do processo real de gestão da escola, não precisam constituir organismos de representação a exemplo dos grêmios estudantis, mas se organizam em núcleos de movimentos sociais a que se vinculam, se assim decidirem ou se esta for a definição de seus coletivos de origem (Caldart *et al.*, 2013, p. 173).

Comparativamente à forma escolar mais tradicional que todos conhecemos, trata-se de uma concepção ampliada de gestão escolar, que vai além da representação da instituição, do zelo pela boa convivência, do cuidado com o patrimônio e da administração financeira. Ela também engloba o estudo, o trabalho socialmente necessário, a construção da coletividade escolar, o cuidado com os membros da coletividade para além do espaço da escola, as atividades lúdicas, etc (*Ibid.*, p. 173).

Na matriz formativa que nos orienta, educação escolar não é igual à transmissão de conteúdos e também não é igual à construção de competências (sejam cognitivas ou comportamentais). Ela envolve diferentes dimensões: a instrução que vincula apropriação de conteúdos com desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento corporal, artístico, cultural, a capacitação organizativa, a formação de valores, o desenvolvimento da afetividade, da consciência ecológica, dimensões articuladas por objetivos formativos direcionados por um projeto histórico, de sociedade, de humanidade (Caldart, 2011, p. 75).

CAPÍTULO 2: OS PROCESSOS DE GESTÃO ESCOLAR DA SEMED/MANAUS E AS PROPOSTAS ADVINDAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NO AMAZONAS

A realidade da sociedade capitalista é marcada pelo gradativo distanciamento entre as pessoas e a propagada ligação destas com a mercadoria. Dentro do capitalismo, o estímulo a competição dentro da escola não acontece de maneira aleatória, mas constitui uma derivação ideológica da organização da sociedade baseada no acúmulo de propriedade privada.

Como o incentivo a comportamentos balizados por esses valores não são de responsabilidade estritamente individual – pois é um imperativo social que marca a sociedade capitalista – não podemos analisar a gestão escolar de forma personalista. Deve-se descartar sentidos moralistas, não se restringindo a valores individuais, visto que a realidade não pode ser justificada pela valoração, principalmente de preconceitos arraigados na sociedade excludente, cheia de contradições sociais.

Como construção histórica fundamentada no nascimento e no desenvolvimento do modo de produção capitalista, a gestão representa um acúmulo de conhecimentos e técnicas a serem utilizadas nas organizações que integram esse estágio social. A história da gestão é marcada pelas necessidades e possibilidades criadas a partir do sistema capitalista, sendo essa realidade determinante para o destino dos maiores esforços nela empregados.

A gestão serve para responder a problemas concretos, devendo se adaptar à realidade em que está inserida. As qualidades internas da gestão são sempre uma resposta às necessidades objetivas das organizações, tomadas a partir de imperativos sociais. Apesar de existirem diferenças internas em todas as empresas, o mercado é o mesmo para todas, e é essa entidade que determina o sucesso e fracasso das empresas.

A empresa privada – sendo o núcleo central da contradição entre capital e trabalho – é a fonte inicial das determinações sociais capitalistas, e segundo seu funcionamento, outros complexos sociais devem se configurar no funcionamento. Sobre o surgimento da escola, Caldart afirma que.

Como instituição, a escola é uma construção é uma construção histórica e social. Na forma que a conhecemos hoje (de escola pública, em tese para todos) foi inventada nos séculos 16-17. Ela não é apenas um efeito no reflexo das relações sociais capitalistas; ela participou da construção da nova ordem urbana, burguesa, capitalista. Há uma estreita relação entre forma escolar, forma social e forma política. Seu percurso encarna/reproduz as contradições sociais que nascem fora dela e ela vai sempre tender ao polo socialmente hegemônico se não houver uma forte intencionalidade na outra direção (2011, p. 67).

O papel principal da escola liberal é a preparação das crianças ao mercado, qualificando minimamente os trabalhadores a fim de serem explorados pelos patrões. A meta é evitar revoltas com as desigualdades sociais através de dedicação do seu tempo de trabalho à empresa, mesmo para atividades degradantes. A capacitação para o trabalho não é necessária dentro da fábrica, mas pode ser realizada em outras instituições. As empresas capitalistas empregaram em sua grande maioria, trabalhadores com pouca instrução. Para retirar dos trabalhadores o domínio sobre o saber relativo ao processo produtivo, as diversas formas de aprendizagem lhe foram expropriadas aos poucos, de maneira que a crescente oposição entre os trabalhadores e a Ciência, ou entre trabalho e conhecimento qualificado, se evidencia no emprego em tarefas repetitivas e precárias, gerando desmotivação e sem tempo disponível ao aprofundamento do estudo sobre o processo de trabalho.

Os trabalhadores, sem possuir a noção de totalidade do processo de trabalho, ficam restritos a uma pequena parte. Essa lógica das empresas e do sistema capitalista inviabilizam qualquer necessidade de investimento em formação humana e social. O “incentivo à qualificação” torna-se uma expressão mistificadora, servindo para responsabilizar o trabalhador pelo seu próprio desempenho no mercado, difundindo a ilusão do fim dos trabalhos precários e degradantes nas empresas capitalistas.

A *qualificação* é apresentada como uma ferramenta de mobilidade social, em que aqueles que se esforçarem para acumular conhecimento terão sucesso no mercado, e por isso, a escola é desenhada como a instância reguladora do sucesso social. Outro efeito mistificador da defesa da qualificação se baseia na hipótese de que o desenvolvimento do capitalismo faria decrescer os trabalhos mecânicos e repetitivos, e cresceriam as atividades que estimulariam a capacidade intelectual dos empregados.

Na realidade, os avanços tecnológicos implementados nas empresas capitalistas mantêm na maior parte dos empregos, uma estrutura precária. Paralelo a isso, o Estado Liberal economiza investimentos sociais, transformando a escola pública num “depósito” de crianças. Frequentar a Educação Superior são escolhas de estudantes forjadas durante sua vida escolar, influenciada diretamente por questões socioeconômicas.

A função social no sistema capitalista é o preparo dos estudantes em futuros empregados submissos aos patrões, assim como promover a visão da sociedade capitalista como última etapa histórica possível. Quanto mais a escola se esforça no atendimento das determinações capitalistas, mais presentes estarão as ferramentas da gestão industriais no seu interior.

A expressão “gestão educacional” começou a ser utilizada na educação por volta dos anos 1980, em substituição à expressão “administração educacional”, tradicionalmente utilizada desde os

anos 1930” (Arelaro, 2012, p. 383). Concomitante as ideias de Taylor e Fayol para a gestão educacional no Brasil, a teoria de sistemas – elaborada por Ludwig von Bertalanffy – divulgada e implantada durante a ditadura militar (1964-1985), propunha como critério de eficiência da gestão educacional a elaboração de planejamentos escolares com objetivos claros, que pudessem ser traduzidos em metas quantificáveis e ter seus resultados avaliados por meio de medidas educacionais.” (*Ibid.*, p. 384)

Por fim, a teoria do capital humano – de Theodore Schultz – que considera a educação um investimento que gerava maior produtividade e, em consequência, melhores condições de vida para os trabalhadores e para a sociedade em geral. Para este autor, os conhecimentos obtidos no processo de escolarização formal representariam o “capital humano” de que cada trabalhador, de forma diferenciada, se apropriaria. Era desta maneira, ou seja, investindo neste “capital”, que o desenvolvimento pessoal explicaria uma espécie de “distinção” de produtividade de cada trabalhador.” (*Ibid.*, p. 384).

A fala do gestor sobre seu trabalho na escola do campo, na sua administração sinalizando a ocorrência da gestão democrática pelas discussões e acolhimento de ideias. Nesse sentido, o gestor entende que o processo será direcionado para um objetivo pré-determinado pela equipe escolar, na realização das atividades propostas.

Gestor 1: Precisamente a Escola, na qual eu já estou à frente dela com toda essa equipe maravilhosa mais de 10 anos hoje. Nós somos referência pra comunidade, até mesmo pro pessoal que trabalha na parte logística, com entrega de alimentos. É muito gratificante para nós, eles chegando aqui na escola e falaram que a escola é bem cuidada, que os funcionários nos recebem bem. Então isso para nós é muito bom, amigo, importante que mostra que nós estamos no caminho certo, trabalhar com a comunidade, ou melhor, trabalhar com todo mundo que chega no ambiente escolar. Então isso para nós é muito gratificante.

Sua fala aponta que a participação da comunidade escolar e funcionários da Secretaria são motivos para se considerar “referência” na comunidade. A gestão da escola causa uma impressão positiva, através de elogios com relação a organização, limpeza, entre outros fatores, faz que o gestor associe esses momentos com garantia de que a escola promove a gestão democrática.

As determinações que influenciam a gestão escolar conduzem a um caminho similar de exploração dos trabalhadores nas fábricas. Por outro lado, tanto na empresa como na escola permanecem ativos ferramentas de resistência e consciência crítica. Devido ao objeto e ao lócus de

atuação, essa contradição entre dominação e resistência se apresenta em graus diferenciados na escola e na fábrica.

Os efeitos da exploração do trabalho expressam maiores impactos no processo de resistência e formação crítica nas empresas. No caso da escola, esses ingredientes podem ser relacionados com a totalidade social mais facilmente. Em ambos os casos, a alienação do ser humano como meta suprema da burguesia é um objetivo inalcançável, pelo fato de que tanto o trabalhador como o estudante possuem capacidades de reflexão. O pensamento é parte integrante da condição de todo ser humano, e assim, mesmo que se possa limitar esse processo, é impossível sua destruição.

A escola historicamente serviu às classes dominantes, hoje não é diferente, muitas vezes até sem projeto pedagógico, mas sempre atendendo às orientações feitas pelas redes de ensino, buscando atender à lógica colocada pelos organismos internacionais para influenciar na formação do estudantes.

Figuras 06 e 07. Culminância na escola municipal do ramal do Pau-rosa, no Dia Nacional do Meio Ambiente



Fonte: Pesquisa de campo (2024).



Fonte: Pesquisa de campo (2024).

Durante o período de campo, constatamos vários temas sendo trabalhados na escola, desligados do contexto social, político, cultural, etc., da realidade concreta dos estudantes, como podemos citar as figuras 07 e 08 do Dia do Meio Ambiente na escola, apesar de ser uma temática relacionada a realidade do campo.

As alternativas utilizadas na amenização das desigualdades sociais é a disseminação de projetos sociais que, apesar de proporem críticas sociais, regulam-se pela permanência dos pilares do capitalismo. Quando não surte os efeitos esperados, apela-se a expropriação dos trabalhadores pelo máximo de conhecimento acumulado, criando empecilhos a reflexão crítica. Os chamados “aparelhos ideológicos” possuem a função de evitar que as pessoas alcancem uma análise concreta da sociedade, estabelecendo as relações que integram a totalidade social.

A gestão voltada a emancipação humana retira as barreiras sobre o conhecimento da realidade. A primeira medida a ser adotada para a instalação de uma gestão e organização escolar que se pautem numa perspectiva de emancipação é superar o senso comum que transforma o capitalismo na etapa final da história humana.

A Educação nesse modelo de escola que nasceu no bojo da sociedade capitalista se restringe aos aspectos ligados a instrução, “centrada na escola, espalhada pelos seus recantos de maneira

informal, esta educação omite as contradições sociais e apresenta ao aluno uma perspectiva de *preparação para uma vida que já está pronta*, e que deve ser apenas aceita por ele como um bom consumidor de mercadorias e serviços” (Pistrak, 2009, p.79, grifo do autor).

O elemento central da diferença estrutural entre a maneira da organização científica do trabalho utilizada por Pistrak e a adotada pelos representantes da gestão capitalista é a sua perspectiva de classe. Além disso, é preciso entender que a funcionamento da escola advém do trabalho de uma classe social que produz um excedente de produção para além de suas necessidades.

O trabalho é um fator de reprodução que resulta na fabricação das condições materiais de sobrevivência de toda a sociedade, e que a classe trabalhadora pode ser consideradas como produtoras da riqueza social. Por não precisar se preocupar em plantar o próprio alimento, ou costurar a roupa que usam, é que os integrantes da escola se dedicam ao ensino, construindo e mantendo essa instituição.

A escola como instituição dos interesses universais, deve fazer da gestão as condições materiais e subjetivas que motivem os alunos ao desenvolvimento de análise da realidade, criando condições para uma consciência crítica. O estímulo ao debate e reflexão dentro da escola mantêm uma unidade, evitando reproduzir a conclusão apresentada nos meios de divulgação hegemônicos.

O contato com os trabalhadores constitui um elemento imprescindível no processo de educação, que se eleva quando se fala de escolas que se situam no campo das cidades. As contribuições de Pistrak (2018) caminham na compreensão do trabalho como princípio educativo que permite as crianças e os adolescentes às relações com a realidade atual, concreta e à auto-organização, que possibilita o conhecimento da ciência e o desenvolvimento da ação coletiva em função de um projeto de transformação dos conhecimentos em concepções ativas e criativas. Afirma que “o trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade social, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação” (Pistrak, 2018, p. 50).

Muitas vezes, no campo, as escolas significam uma das poucas entidades de referência culturais disponíveis para as pessoas que vivem nesse espaço. Pelas próprias limitações econômicas e materiais, a escola do campo assume uma elevada responsabilidade perante o desenvolvimento dos camponeses, centralmente nos aspectos culturais, mas também nas relações de trabalho. Deve-se estabelecer laços profícuos com os trabalhadores do campo, destacando-se o desenvolvimento das técnicas de agricultura através da relação recíproca entre as experiências dos camponeses e a análise crítica dentro da escola.

Para romper com a lógica instalada, de subserviência às necessidades da reprodução do capital e da degradação das condições de vida humana, em todas as dimensões, é preciso agir para instaurar um projeto de formação/educação que coloque as famílias da classe trabalhadora em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, em um novo formato de relações campo e cidade, de relações sociais, de relações entre os seres humanos, entre os seres humanos e a natureza (Caldart, 2011, p. 64).

É preciso demonstrar que a propriedade privada não é nem anterior à natureza humana, nem deve se sobrepor ao direito sobre a vida. A formação plena da consciência, a ponto de o estudante conseguir discernir com suas próprias análises e conhecimentos como funciona a sociedade e qual o caminho a ser trilhado, deve ser, portanto, um dos objetivos básicos da escola.

Os professores relatam saber o que é democracia e que acontece na escola, mas afirmam que a opinião do diretor inicia a tomada de decisões e que são confirmadas por todos, mas, ao mesmo tempo, revelam não haver autonomia do professor, portanto sugerem que há democracia, mas não é possível tomar as decisões necessárias.

Pedagogo 2: É bom mas eu sempre digo, tem suas dificuldades, aqui é difícil, tem algumas coisas aqui para a gente é difícil até o Gestor estava falando, a questão de ter o acesso ao pai é difícil né, a vinda da criança para escola também é difícil porque qualquer coisa é motivo para o aluno não vir, eu acho que eles são mais ausentes do que na cidade porque aqui se a rota dos ônibus escolares quebra, ele não vem; se chove, eles não vem; se está lama nos ramais eles não vem. É muito difícil, eu acho que há uma falta de responsabilidade dos pais também e que junta tudo, entendeu? Porque tem aluno que falta uma semana e a mãe diz: ah, eu fui para Manaus, mas não traz atestado médico, não justifica, não vem atrás da atividade, nada. Na verdade a gente tem que correr atrás, ele só vem para casa quando dá confusão.

Para a pedagoga, o ponto que chama sua atenção seria a “falta” de comprometimento dos pais em se empenhar em levar os filhos na escola, relatando algumas situações com os pais sobre a justificativa de não deixar seus filhos irem a escola. De acordo com ela, isso impacta no desenvolvimento escolar dos estudantes do campo, se compararmos com os alunos das escolas urbanas. Não há menção sobre o papel do gestor e professor nessa responsabilidade.

Em vez de ser forçado a perder o domínio sobre o conhecimento, a gestão escolar direcionada para a emancipação humana deve fornecer o máximo de subsídios que facilitem o caminho da independência intelectual do estudante. A gestão escolar deve prover condições para vigência de um ensino que capacite o aluno a encarar esses imperativos de forma crítica e consciente. Deve estimular, portanto, uma forma de educação que aporte “um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente” (Pistrak, 2018, p. 90)

Observa nesta compreensão que a organização da escola, enquanto gestão, serve para fornecer ferramentas teóricas e metodológicas para que o professor seja capaz de escolher pessoalmente a melhor maneira de ensinar. Em oposição ao costume da educação tradicional de impor um manual que deve ser seguida à risca pelo professor, e que este deve impor aos seus estudantes, defendemos a importância da formação do professor para a autonomia e compromisso político.

Para mensurar e avaliar a eficiência da educação, a gestão não pode utilizar como referências as mesmas variáveis da gestão capitalista, como produtividade e lucratividade. Deve se basear num processo bem mais complexo para determinar se está ou não aproveitando bem os recursos disponíveis para alcançar o fim estabelecido.

A somatória de conhecimento proveniente da formação escolar dificilmente pode ser quantificada, uma vez que envolve a formação intelectual e a formação ética do ser humano. Deve-se combater dentro da escola duas formas hegemônicas de estudo da realidade: as posições cognitivas que induzam ao extremo pragmatismo, entendendo por realidade apenas aquilo que represente as variáveis integrantes do capitalismo, e os devaneios metafísicos, nos quais se afasta a imagem refletida da realidade para longe dos determinantes estruturais, a ponto da imagem não passar de ficção, não condizendo mais com as características reais do objeto analisado.

A gestão escolar dedicada à emancipação humana possui a função de disponibilização e organização de meios necessários à formação do ser humano com uma consciência internacionalista entre os trabalhadores de todo o mundo na luta pela instauração de uma sociedade sem classes. Arellano alerta situações que ocorrem na gestão da escola liberal, e que por isso, devemos evitá-las.

Caso houvesse recusa ou resistência por parte de professores, “táticas” de aprendizagem motivacional deveriam ser empregadas, assumindo o diretor/dirigente papel de liderança do processo para garantir a eficácia do processo educacional. Só assim, a educação conseguiria realizar seus objetivos. (*op. cit.*, p. 385)

Na experiência prática da gestão escolar, a primeira medida para efetivar esse princípio se relaciona com a alteração da função social exercida pelo diretor da instituição. Não se trata de discutir qual a pessoa mais ética ou competente para gerir a escola, mas, principalmente, apontar para a necessidade de reformulação da concentração do poder nas mãos de uma só pessoa. Na gestão escolar hegemônica, o diretor tem uma função específica da chamada *burocracia*, atarefado

com o cumprimento de imposições governamentais e a resolução de processos administrativos, se afastando da peculiaridade da educação – o processo de ensino e aprendizagem.

Figura 08. Aulas no espaço aberto da escola, durante queda de energia elétrica, escola municipal do ramal do pau-rosa



Fonte: Pesquisa de campo (2024).

2.1. A Gestão Escolar nas Escolas Municipais do Campo em Manaus

A implementação da Zona Franca de Manaus e implantação da área do Distrito Industrial (1967) na cidade de Manaus, ocasionou um grande êxodo rural dos cidadãos do interior do Estado do Amazonas (e demais regiões do país) para a capital do Estado (Manaus). A demanda que surge por operários escolarizados para as linhas de fábrica no Distrito pressionou o Governo Municipal para a criação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) nos idos de 1970, quando o então governador do Estado, Danilo Duarte de Mattos Areosa, repassou ao município de Manaus, por meio de decreto, todos os professores das escolas isoladas: as localidades de Ariaú, Catalão,

Caldeirão, Cacau Pirêra, Iranduba, Colônia Antônio Aleixo, a BR-174 (Manaus – Caracarái), na altura do quilômetro 32, e AM-010 (Manaus – Itacoatiara), ao longo do quilômetro 180.

A Lei Nº 1.094, de 21 de outubro de 1970, promulgada pelo então prefeito Paulo Pinto – sobre a organização da Administração Municipal, estabelecendo diretrizes para a reforma administrativa – em seu Art. 16 criou a Secretaria de Desenvolvimento Comunitário (SEDECO), que cuidava da Educação e Ensino, Cultura – Letras e Artes, Assistência Social, Abastecimento, Saúde, Promoção – Desporto e Turismo, Administração de Bairros e Distritos e o Corpo de Bombeiros. A reforma administrativa foi realizada por etapa e tinha a orientação, coordenação e supervisão das providências a cargo do secretário de Coordenação e Planejamento.

A Lei nº 1.175, de 03.05.1974, alterou a lei anterior e modificou a estrutura administrativa da prefeitura, criando a Secretaria da Educação, da Cultura e do Bem Estar social (SEBEM). Esta secretaria cuidava da Educação e do Ensino, Cultura – Letras e Artes, Assistência Social e Saúde, Ação Preventiva e Vigilância Sanitária. A Lei Nº 1.240, de 20.11.1975, dá nova redação aos artigos 13 e 16 da Lei Nº 1.094/1970, com redação dada pela Lei Nº 1.175/1974, criando a Educação e Cultura (SEMEC), cuidando da Educação e Ensino, Cultura – Letras e Artes e do Desporto. Todas as secretarias passam a denominar-se “Secretaria Municipal”, recebendo uma consultoria jurídica de servidores da Procuradoria-Geral. Cabia ao prefeito estabelecer, mediante decreto, a competência, o funcionamento das unidades e as atribuições dos servidores dos órgãos a que a lei se referia.

Com a secretaria possuindo um grande número de professores leigos, houve a necessidade de promover cursos de capacitação e atualização a esses profissionais. Em 1974, implantou-se na Escola Abílio Nery a primeira turma de 5ª série do 1º Grau do Município, com todos os professores qualificados.

Em 1978, a SEMEC possuía 54 escolas na zona rodoviária, 65 na zona ribeirinha e 9 suburbanas, totalizando 128 escolas, que atendiam o ensino de 1º Grau. Na década de 1980, a então SEMED passou por algumas transformações, ampliando seu atendimento escolar, resultado do intenso crescimento populacional da cidade de Manaus, causado pela criação da Zona Franca. Nesse período, a qualificação dos professores se dava por meio do Projeto Logos II.

O período da chamada “Nova República”, que se caracteriza pela redemocratização do país com o fim da Ditadura Militar em 1985, a prefeitura municipal de Manaus sofre nova reestruturação por meio da Lei Nº 1.762 de 12.07.1985. Essa década se caracterizou pelo programa Novas Metodologias, dando ênfase aos projetos “Espiral” e “Meu Filho” (dedicado às crianças em situação de risco social).

Em junho de 1988, o Governo do Estado decreta intervenção no município por 180 dias, nomeando Alfredo Pereira do Nascimento como interventor e a Prof^a Nízia Moreira de Freitas Liberato como titular da Secretaria de Educação.

Em 1989, na administração do prefeito Arthur Virgílio Neto, foi reestruturada a prefeitura, através da Lei 2.000, de 28.01.1989, com a secretaria passando a se chamar Secretaria Municipal de Educação (SEMED), saindo a função de Chefia de Gabinete e voltando a função de subsecretária, desmembrando-se da Cultura e do Desporto. Neste período é elaborado o primeiro Plano de Carreiras e Vencimentos e um Novo Plano de Trabalho que não chega a ser efetivado.

Essa gestão foi marcada pelo projeto “Brigada da Alfabetização”, destinado a jovens e adultos e fundamentado nas ideias do educador Paulo Freire. O início da década de 90 do século XX caracterizou-se pela reestruturação administrativa interna, a elaboração e a implantação do Plano de Carreiras e Vencimentos, através da Lei Nº188, de 12/04/93. Nessa administração, extinguiram-se os projetos Espiral e Meu Filho.

A consolidação do período neoliberal no Brasil, com a transição para o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2000) e a implementação do Plano Real (o fim do período inflacionário através de medidas de arrocho fiscal e juros altos), prepara o cenário para a reconfiguração do Estado Brasileiro, visando as privatizações de bens públicos. Nesse período, a Lei Nº 175, de 10.03.1993, cria a Secretaria da Cultura Desporto e Lazer (SEMCLA). A Lei Nº 284, de 12.04.1995, extingue a Secretaria da Cultura Desporto e Lazer e atribui direitos, obrigações, acervo e dotação orçamentária à Secretaria Municipal de Educação (Semed). Ao final de 1996, a Secretaria incentivou a criação do Conselho Municipal de Educação (CME) por meio da Lei Municipal Nº 377, com objetivo de definir as políticas educacionais no município.

Em 1997, a Secretaria incentivou a implantação da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), uma organização não-governamental que tem o compromisso no âmbito nacional e estadual de desenvolver estratégias decisivas em prol da melhoria da qualidade e da universalização da escola pública, dando suporte técnico aos secretários municipais de educação. Construiu-se, ainda, a proposta curricular denominada Programa de Redimensionamento da Educação Básica do Município de Manaus (PRORED). Ao mesmo tempo, avançou-se na infraestrutura das escolas, assegurado com a implantação do Programa de Gestão Educacional/PGE, em 1999, que deu as bases para a implantação do Plano Estratégico da Secretaria (PES), em 2001.

Em 2001, a secretaria passa a denominar-se Secretaria Municipal de Educação e Cultura, por se tornar responsável pela cultura na rede municipal de ensino, com intuito de mostrar à sociedade valores culturais da região. Há uma nova reestruturação da administração do Poder Executivo Municipal, por meio da Lei Nº 590, de 13 de março de 2001, que cria quatro Distritos

Educacionais: Leste, Sul, Oeste e Norte, com o escopo de “descentralizar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da rede municipal de ensino...” (cap. IV, art. 9º), implantação do novo Plano de Carreira, Cargos e Remuneração, aprovado pela Lei Nº 591, de 23 de março de 2001; pela criação do Centro de Formação Permanente (CFP), que é voltado para o estudo e pesquisa educacional e coordena o processo de formação inicial (graduação em pedagogia e licenciatura plena) e continuada dos educadores da Rede Municipal de Ensino; criação do Centro Municipal de Educação Especial (CMEE), composto por equipe multiprofissional, com psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos, que realizam avaliação diagnóstica, com apoio psicológico a pais e alunos; criação do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA); criação dos Centro Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que tem a finalidade específica de oferecer o atendimento a crianças de três a seis anos de idade.

A realização da I Conferência Municipal de Educação (CME), aprovada pelo Conselho Municipal de Educação permitiu aos pais, alunos, comunitários, professores, diretores, técnicos do sistema público de ensino e sociedade civil a construção coletiva de uma proposta de trabalho que apontasse coletivamente uma concepção de escola participativa, ativa, democrática, autônoma e consciente de sua função social e seu papel na formação da cidadania.

2.2. A Organização da Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM

Uma das principais características do território brasileiro é a sua diversidade geográfica, que acaba se refletindo no sistema escolar nacional. Nesse sentido, a Educação do Campo busca atender todos os estudantes, não importando seu lugar de residência, uma vez que esses locais possuem características próprias, com uma diversidade cultural ampliada, as escolas do campo possuem características e desafios diferenciados do mundo urbano, se refletindo em contextos diversos.

Cada Gobierno de turno muestra una política educativa poco adaptable a la realidad, sin diferenciar de la zona urbana, urbana marginal o rural; asimismo con ello junto hay una serie de documentos que hacen validar para la reforma de algunas condiciones educativas se comienza a ahondar en un tema de los más bastos en cuanto a opiniones y experiencias; la gestión educativa. Hemos escuchado hablar de una misma gestión para todas las modalidades en cuanto a la educación básica, sin importar la zonificación, la cual debe realizarla el director de una Institución Educativa, ¿esto será verdad? ¿Sólo el director tendrá la facultad de gestionar? o ¿para qué gestionar? Al escuchar esa palabra muchos creen que la gestión es solicitar apoyo de diferente índole a diversas Instituciones Gubernamentales, pero ahora haremos una reflexión sobre los aspectos donde interviene está labor (LÓPEZ, 2021).

A maior parte das escolas do campo estão inseridas em comunidades, com espaços para encontros e desenvolvimentos comunitários, o que a perspectiva de fechamento dessas escolas ocasiona a perda de sentido coletivo e deslocamentos forçados de estudantes para longe de suas comunidades de vivência e existência.

Em anos recentes, as políticas públicas nacionais direciona seus esforços em promover condições para que as crianças, adolescentes, jovens e adultos das áreas do campo consigam realizar trajetórias escolares completas, buscando desenvolver habilidades e competências que contribuam para impulsionar projetos individuais e coletivos no desenvolvimento integral das suas comunidades.

Figura 09 Ônibus escolar das escolas do campo



Fonte: Pesquisa de campo (2024)

Figura 10. Ônibus escolar das escolas do campo



Fonte: Pesquisa de campo (2024)

A cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, está situada na confluência dos rios Negro e Solimões, pertence a mesorregião do Centro Amazonense e à microrregião homônima, possui uma área de 11.401,092 km² e uma densidade de 181 hab./km², o que a coloca como a segunda maior capital do Brasil em área territorial. Segundo dados do IBGE (2022), a população era de 2.062.547 habitantes. A população da zona rural de Manaus é composta por ribeirinhos, pequenos agricultores e assentados que vivem em territórios rurais e regiões de estrada.

Sob diversos aspectos, podemos caracterizar o modelo de gestão adotado pela Secretaria Municipal de Educação como tecnicista e neoliberal, observando por exemplo, o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, estruturada pela Lei Delegada nº 13, de 31 de julho de 2013, ela determina que:

Artigo 2º: dirigida por um Secretário, com auxílio de um Subsecretário de Administração e Finanças, de um Subsecretário de Infraestrutura e Logística e de um Subsecretário de Gestão Educacional, a SEMED tem a seguinte estrutura operacional:

I – ÓRGÃOS COLEGIADOS

- a) Conselho Municipal de Educação
- b) Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- c) Conselho de Alimentação Escolar
- d) Comissão de Licitação

IV – ÓRGÃOS DE ATIVIDADES FINALÍSTICAS

- a) Subsecretaria de Gestão Educacional
 1. Departamento de Gestão Educacional
 - 1.1. Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
 - 1.1.1. Gerência de Tecnologia Educacional
 - 1.1.2. Gerência de Formação Continuada
 - 1.2. Divisão de Ensino Fundamental
 - 1.2.1. Gerência de Educação Especial
 - 1.2.2. Gerência de Educação de Jovens e Adultos
 - 1.2.3. Gerência de Educação Escolar Indígena
 - 1.3. Divisão de Avaliação e Monitoramento
 - 1.4. Divisão de Educação Infantil
 - 1.4.1. Gerência de Creches
 - 1.5. Divisão de Apoio à Gestão Escolar
 - 1.5.1. Gerência de Documentação e Auditoria Escolar
 - 1.5.2. Gerência de Atividades Complementares e Programas Especiais
 2. Departamento Geral de Distritos
 - 2.1. Divisão Distrital da Zona Norte
 - 2.1.1 Gerência de Administração Escolar
 - 2.2. Divisão Distrital da Zona Sul
 - 2.2.1 Gerência de Administração Escolar
 - 2.3. Divisão Distrital da Zona Leste 1
 - 2.3.1 Gerência de Administração Escolar
 - 2.4. Divisão Distrital da Zona Leste 2
 - 2.4.1 Gerência de Administração Escolar
 - 2.5. Divisão Distrital da Zona Oeste
 - 2.5.1 Gerência de Administração Escolar
 - 2.6. Divisão Distrital da Zona Centro–Sul
 - 2.6.1 Gerência de Administração Escolar
 - 2.7. Divisão Distrital da Zona Rural
 - 2.7.1 Gerência de Administração Escolar

Artigo 49º: À Divisão de Apoio à Gestão Escolar compete:

- I – apoiar, monitorar, supervisionar e avaliar as atividades administrativas e pedagógicas executadas no sistema de ensino municipal;
- II – orientar as unidades escolares quanto à aplicação da legislação educacional vigente, quanto a documentação e auditoria escolar, em parceria com as Divisões Distritais;
- III – acompanhar, sistematicamente, as escolas da rede municipal de ensino, visando à melhoria da organização e do funcionamento dos estabelecimentos escolares, em parceria com as unidades administrativas distritais;
- IV – orientar e apoiar o processo de implementação de programas e projetos de qualidade, possibilitando autoavaliação e consequente melhoria da gestão escolar;
- V – desenvolver outras atividades correlatas; (MANAUS, 2013)

De acordo com a estrutura administrativa criada a partir da Lei de 2013, a rede municipal de educação do município de Manaus está subdividida em sete zonas geográficas: Norte, Sul, Centro-Sul, Sul, Leste I e II, Oeste e Rural/Ribeirinha. Atualmente conta 501 instituições públicas de ensino (centros de Educação Infantil e escolas regulares), que ofertam a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II (regular), Educação Especial Substitutiva e Educação de Jovens e Adultos. Destas 501 escolas, 84 estão localizadas em zonas rurais distribuídas nas zonas geográficas oeste e rodoviária/ribeirinha, sendo apenas 1 Centro Municipal de Educação Infantil (área urbana de Manaus), e o restante, as 83 escolas atendendo o Ensino Fundamental.

Tabela 02 – Distribuição das escolas do campo em Manaus

Divisão Regional na SEMED/Manaus	Quantidade de escolas
Divisão Distrital da Zona Norte	68
Divisão Distrital da Zona Sul	69
Divisão Distrital da Zona Leste 1	70
Divisão Distrital da Zona Leste 2	69
Divisão Distrital da Zona Oeste	82
Divisão Distrital da Zona Centro–Sul	59
Divisão Distrital da Zona Rural	84
Total	501

Fonte: Prefeitura de Manaus, Departamento de Geoprocessamento e TI (2023).

Tabela 03 – Distribuição das escolas do campo em Manaus, na DDZ Rural

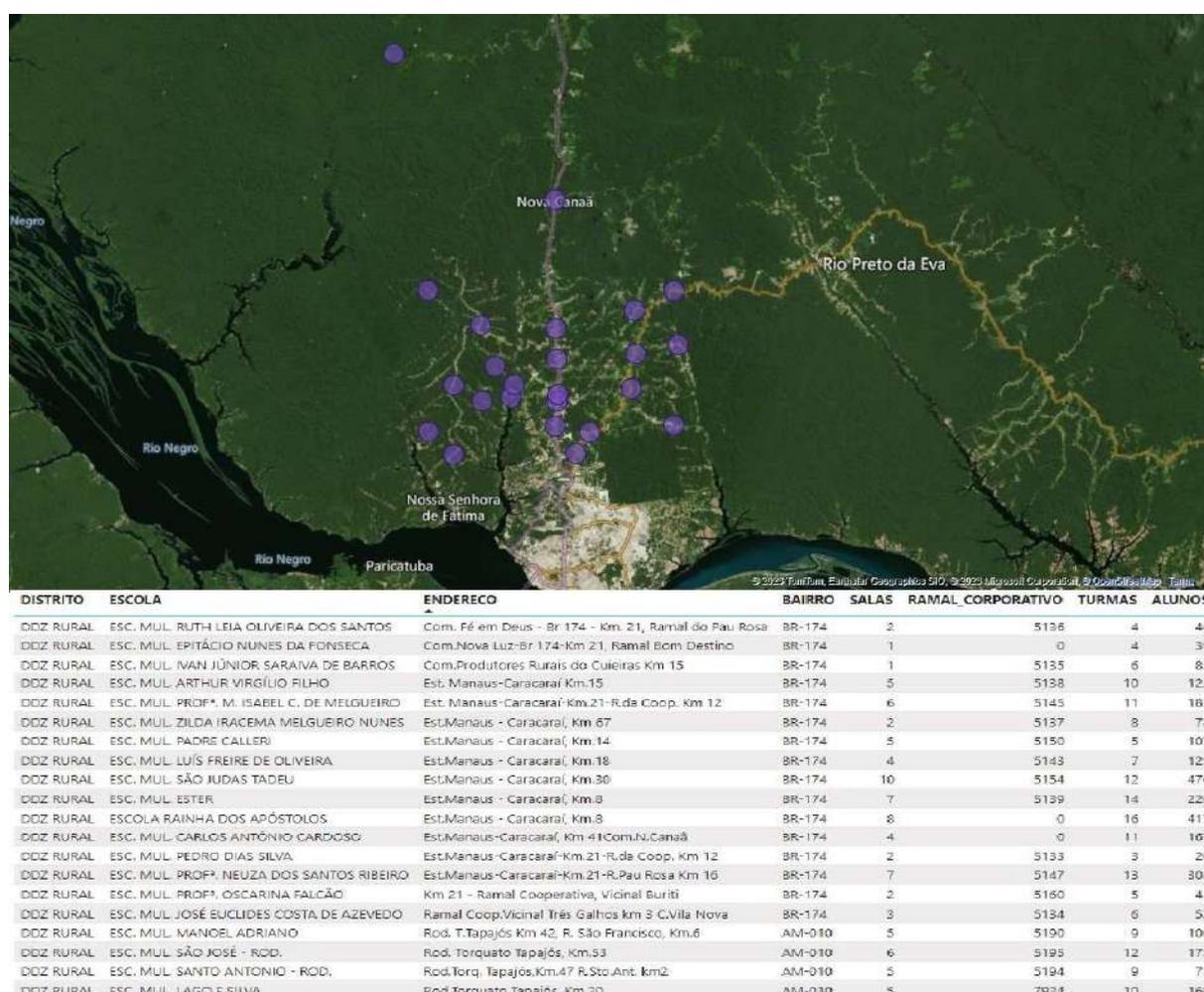
Divisão Regional	Zona Geográfica	Quantidade
DDZ VII (Rural)	ZONA RURAL RODOVIÁRIA/ MEIO URBANO	12
	ZONA RURAL RIBEIRINHA	48
	ZONA RURAL RODOVIÁRIA	24
Total		84

Fonte: Prefeitura de Manaus, Departamento de Geoprocessamento e TI (2023).

As duas tabelas apresentam algumas informações com relação as escolas do campo na cidade de Manaus: elas são a grande maioria no município, englobando aquelas localizadas nas calhas dos rios Negro (Limite Oeste) e Amazonas (Limite Leste), e nas rodovias AM 0-10 (Manaus-Itacoatiara) e BR-174 (Manaus-Caracarái), no Limite Norte. Também destacamos 12 escolas em bairros da área urbana de Manaus (Tarumã-Açú, Lago Azul, Puraquequara, Distrito Industrial I e Distrito Industrial II), mas que integram a DDZ Rural, assim como 2 escolas ribeirinhas do bairro do Puraquequara.

Nos dados do Censo de 2022 de Manaus, houve um aumento de 14,51% em comparação com o Censo de 2010, concentrando 56% da população do Estado do Amazonas, se tornando a cidade mais populosa da região Norte e a sétima mais populosa do País. Levando em conta as taxas de natalidade acima da média aliada ao grande fluxo migratório para a cidade, ocorre o surgimento de novos bairros na área periférica da cidade. Num primeiro momento, essas escolas ficam organizadas na DDZ Rural, mas em outro momento podem ser incorporadas em outras DDZ's da SEMED Manaus, pela expansão urbana dos bairros da cidade.

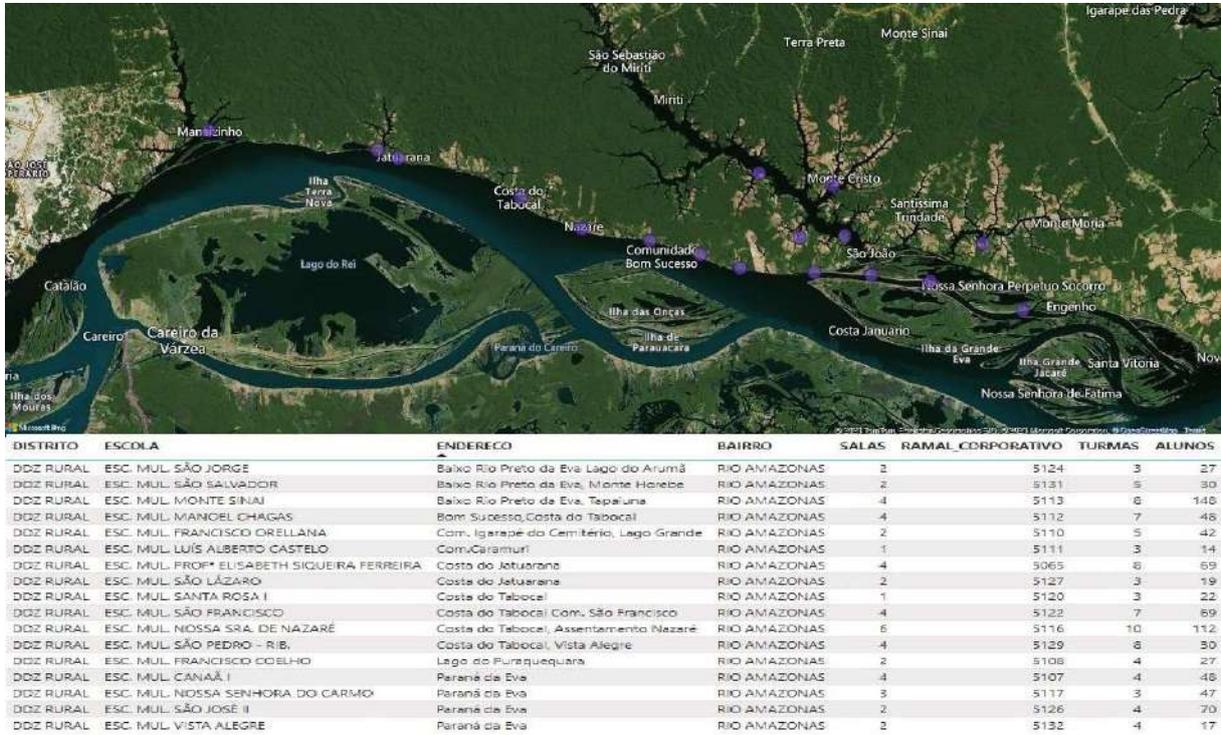
Figura 13 – Mapa da localização geográfica das escolas da DDZ Rural Rodoviária



Fonte: Prefeitura de Manaus, Departamento de Geoprocessamento e TI (2023).

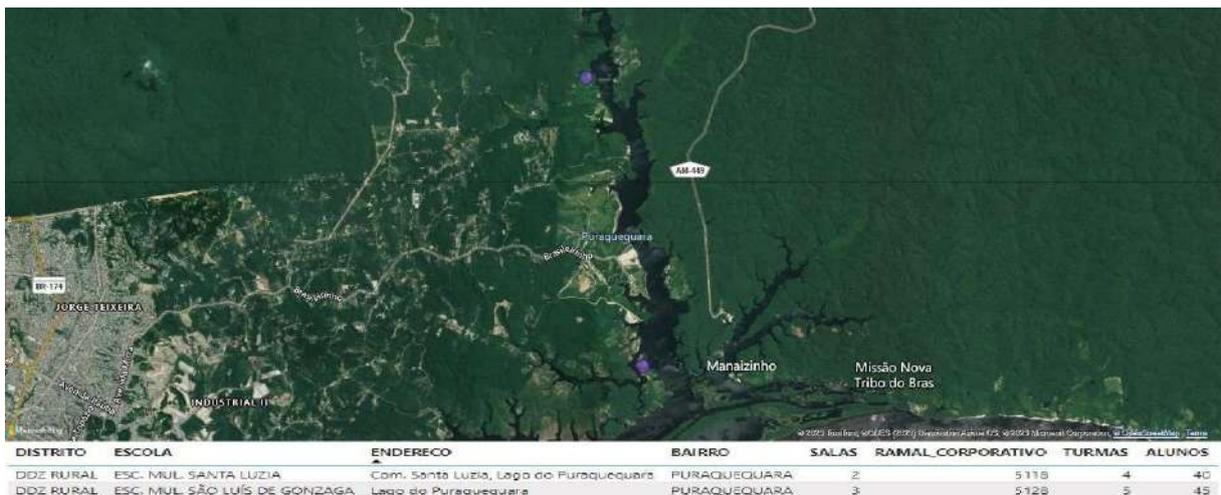
As escolas da DDZ Rural Rodoviária estão localizadas nos limites da cidade de Manaus, onde a Escola Municipal São José (Km 53 da AM-010) e Escola Municipal Zilda Iracema Melgueiro Nunes (Km 67 da BR-174, 38 km de ramal) são as mais distantes da área urbana do município.

Figura 14 – Mapa da localização geográfica das escolas da DDZ Rural Ribeirinha (Rio Amazonas)



Fonte: Prefeitura de Manaus, Departamento de Geoprocessamento e TI (2023).

Figura 15 – Mapa da localização geográfica das escolas da DDZ Rural Ribeirinha (Puraquequara)

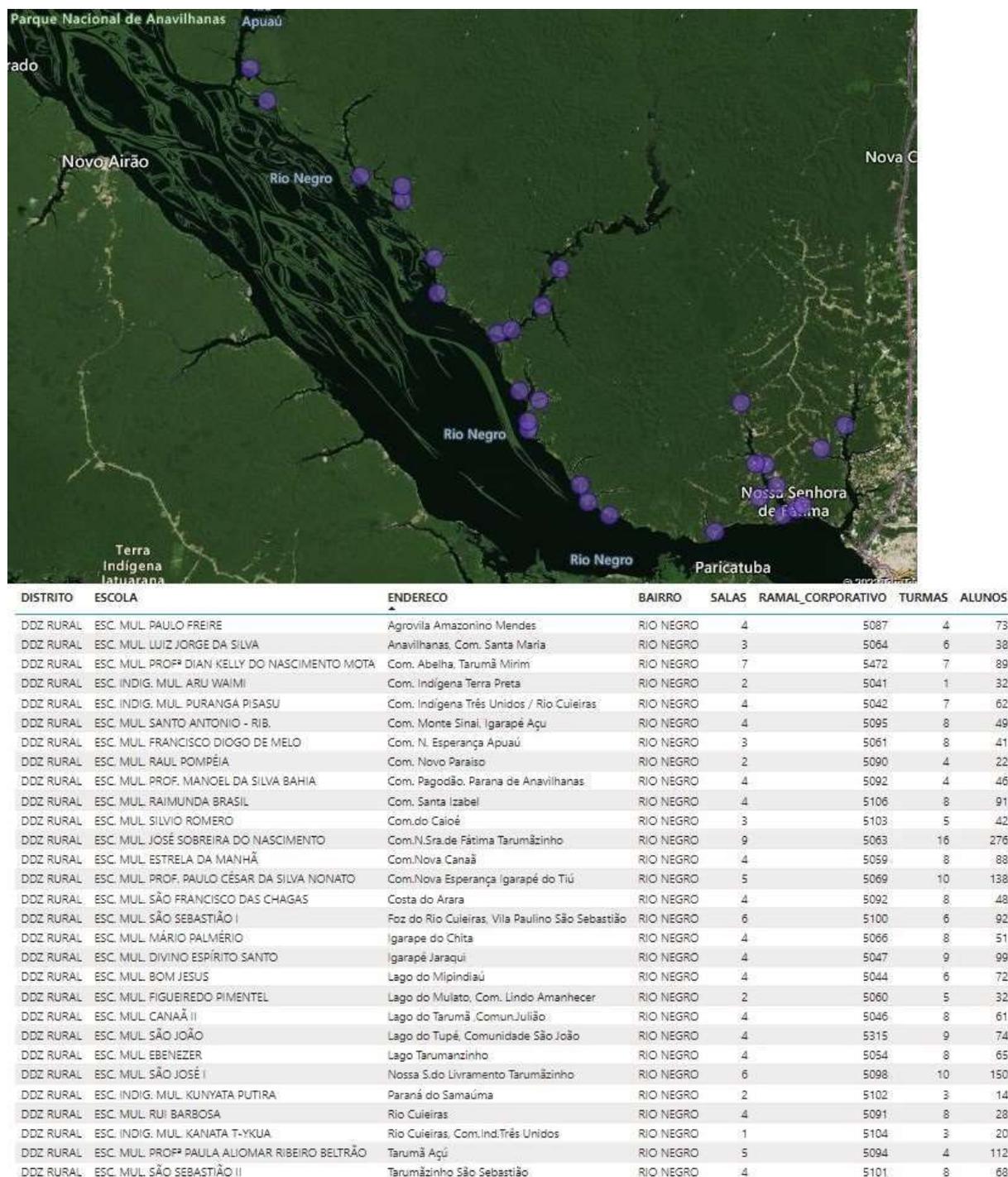


Fonte: Prefeitura de Manaus, Departamento de Geoprocessamento e TI (2023).

A questão dos períodos de enchente ou vazante dos rios Negro e Amazonas influenciam diretamente o tempo de deslocamento para a escola, com a viagem levando um tempo estimado de 1h:30min até 3h:30min, dependendo da “descida ou subida” dos rios, isto é, contra ou a favor do

sentido dos rios, além da potência do motor do meio de transporte fluvial (canoa rabeta, lancha ou barco de linha).

Figura 16 – Mapa da localização geográfica das escolas da DDZ Rural Ribeirinha (Rio Negro)



Fonte: Prefeitura de Manaus, Departamento de Geoprocessamento e TI (2023).

Quanto às características administrativa e organizacional das escolas do campo de Manaus/AM, todas são escolas públicas, com disponibilidade de transporte escolar aos estudantes,

sendo fluvial ou terrestre, ou ainda pelas duas formas dependendo da localidade de acesso. Todas as escolas do campo têm seu calendário escolar organizado pela Secretária Municipal de Educação, se diferenciando das escolas urbanas, na antecipação e término do ano letivo. Essa posição vai de encontro a LDB, quando diz que.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – **organização escolar própria**, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – **adequação à natureza do trabalho na zona rural** [grifos nosso] (BRASIL, 1996).

A legislação educacional assegura organização escolar própria, calendário escolar adaptado, conteúdos curriculares e metodologias apropriadas que dialogue com o trabalho e a dinâmica da realidade camponesa. Na Resolução Nº 5 do Conselho Municipal de Educação, de 05 de maio de 2016, estabelecerá normas, diretrizes e princípios aplicáveis a Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Manaus a partir do regime instituído pela Lei Nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN.

Art. 57. A Educação do Campo compreende a Educação Básica e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Art. 58. A Educação do Campo no Sistema Municipal de Ensino, compõe-se da Educação Infantil e Ensino Fundamental, abrangendo a população rural de acordo com as peculiaridades das áreas rodoviária e ribeirinha.

§1º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos no Ensino Fundamental em idade própria.

§2º Assegurar aos estudantes com deficiência, público-alvo da Educação Especial, residentes no campo acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Art. 59. A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças.

§1º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma, crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

§2º Os anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, levando em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida, estabelecendo o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

Art. 60. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte dos alunos do campo para o campo.

Art. 61. O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito Brasileiro quanto aos veículos utilizados.

Art. 62. Para os anos finais do Ensino Fundamental, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura. Parágrafo único. Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito intracampo, evitando-se ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

Art. 63. Na oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental para a população rural, o Sistema Municipal de Ensino de Manaus, promoverá as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do Calendário Escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (MANAUS, 2016).

Na organização das ações devem-se considerar as diferentes formas de organização das turmas nas escolas do campo, tais como, as turmas do projeto de Educação Itinerante nos anos Finais, das turmas multisseriadas nos Anos Iniciais, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos além das turmas que atendem um ano/série tal como o modelo das escolas urbanas. Assim são necessárias várias categorias de ações para atender a diversidade de organização das escolas em áreas rurais (SEMED, p. 45, 2017).

- a) Turmas que atendem por ano/série separados;
- b) Turmas que atendem multisseriadas;
- c) Turmas que atendem sistema modular itinerante;
- d) Turmas que atendem Educação de Jovens e Adultos;
- e) Turmas que atendem estudantes da Educação Infantil.

A organização pedagógica das escolas do campo no âmbito dos Anos Iniciais e Finais adota a organização das escolas da área urbana no que tange aos componentes curriculares e modelo de avaliação que é realizada bimestralmente em todas as disciplinas em cada ano de ensino.

- Anos Iniciais (1º ao 5º ano) – ensino regular e multisseriado com Bloco Pedagógico no 1º ao 3º ano;
- Anos Finais (6º ao 9º ano) – ensino regular e projeto de Educação itinerante com ensino modular semestral, trimestral e anual das disciplinas;
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação Infantil.

O calendário diferenciado afirma a possibilidade de uma organização pedagógica que respeite a vazante e enchente dos rios que afetam diretamente o acesso a diversas escolas. As

escolas da área ribeirinha situadas no Rio Negro atendem com um calendário escolar específico que se inicia em janeiro e termina seus bimestres em outubro, devido as suas especificidades.

Apesar do que a legislação educacional municipal e a montagem de estrutura logística pedagógica para atendimento dos estudantes e suas famílias que moram nas comunidades ao redor de Manaus, a construção da Educação do Campo é um processo dialético de avanços e retrocessos, na qual os sujeitos da classe dominante querem o controle total, não aceitando que os movimentos sociais liderem essa caminhada, como aponta Yatim.

Es importante recordar que, en Brasil, las miles de escuelas ubicadas en el campo, en el interior del sistema de educación formal, mantienen todas las características de la educación rural. Son escuelas que, en la mayoría de los casos, cambiaron sus nombres, pero en su esencia no se apropiaron de todos los elementos que constituyen el llamado movimiento de la Educación del Campo. En ciertos casos, tales escuelas ni siquiera conocen el significado del cambio de término. Así, un primer desafío es, efectivamente, evidenciar el real significado del cambio de término, que también exige un cambio de postura ética, social, pedagógica y política en la realidad de la escuela. La superación de este desafío, muchas veces se limita por una barrera ideológica que se impone socialmente, en la cual la criminalización de los movimientos sociales es imperativa (2024, p. 39).

Um dos grandes desafios das escolas do campo de Manaus é a construção de uma concepção de gestão escolar que dialogue com os princípios da Educação do Campo. Para termos um melhor entendimento dos modelos de gestão escolar, pensados e executados nas escolas do campo da cidade de Manaus, recorreremos às normativas legais educacionais da rede municipal que estabelecem as estruturas administrativas de gestão escolar, no caso o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

Art. 103 A direção escolar será exercida por profissional efetivo do magistério em atividade, sendo responsável pela gestão das atividades administrativas, pedagógicas e financeiras na unidade de ensino.

Art. 104 A designação da função do diretor escolar se dará por ato discricionário do Secretário Municipal de Educação, destinar-se-á a servidores da educação que façam parte do Banco de Diretores Certificados da Rede Pública Municipal de Manaus.

§ 1º O Programa Municipal de Certificação e Composição de Banco de Diretores proverá os candidatos à função de Diretor Escolar conforme o ato normativo vigente do processo de certificação.

§ 2º O processo de seleção será coordenado por Comissão Interna, podendo recorrer a outros setores da SEMED ou de instituições afins.

Art. 105 A designação da função de diretor escolar obedecerá aos critérios do PROCERT e deverá preencher os requisitos abaixo:

I – ser servidor efetivo (professor ou pedagogo) em atividade da Rede Pública Municipal de Manaus;

II – ter experiência de no mínimo 03 anos em unidade escolar;

III – ter graduação em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, Inspeção Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional ou Gestão Escolar;

IV – ter disponibilidade para trabalhar 40 (quarenta) horas semanais, com dedicação exclusiva;

V – não ter sofrido nenhum tipo de sanção administrativa, nos últimos 3 (três) anos, comprovado pela Comissão Interna junto aos setores competentes da SEMED.

VI – não estar à disposição, em exercício de mandato eletivo sindical ou afastado em licença por período superior a 3 meses no momento da inscrição na presente seleção.

§ 1º Admite-se a formação em curso de licenciatura plena em qualquer área com pós-graduação em Administração Escolar, Inspeção Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional ou Gestão Escolar.

§ 2º O diretor escolar indígena terá até o ano 2022 para adquirir formação prevista no artigo 64 da LDB 9.394/96, conforme regulamenta o Decreto Municipal nº 1.394 de 29 de novembro de 2011.

Art. 106 A seleção interna e o processo de certificação não constituem concurso público para investidura em cargo ou função pública, e não assegura ao candidato direito à ocupação ou nomeação na função, limitando-se a credenciar, junto à SEMED, servidor certificado apto a assumir a função de diretor de escola.

Art. 107 Serão requisitos básicos para designação da função de diretor escolar:

I – integrar o Banco de Diretores Escolares que será constituído a partir dos resultados do processo de seleção interna;

II – acatar as condições constantes no Regimento Geral das Escolas do Município de Manaus em vigência ou outro instrumento legal que venha substituí-lo;

III – cumprir outras normas e apresentar todos os documentos que se fizerem necessários, na forma da lei, à época da designação para a função de Diretor Escolar;

§ 1º O servidor designado para a função de Diretor Escolar, e em pleno exercício, passará por avaliações periódicas com base em normas e mecanismos já vigentes e outros a serem criados. § 2º A remuneração do servidor, designado para a função de Diretor Escolar, terá como base as especificidades contidas no Plano de Cargos Carreiras e Salários (PCCS) dos profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino em vigência.

Art. 108 A função de diretor escolar tem como princípio assegurar o alcance dos objetivos educacionais definidos na Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e da unidade de ensino.

Art. 109 Compete à direção da unidade de ensino o desenvolvimento dos processos de gestão, de acordo com os princípios constitucionais contidos nos artigos 205 e 206 da Constituição da República Federativa do Brasil e dispositivos da Lei n. 9.394/96.

Art. 110 São atribuições do diretor da unidade de ensino:

I – coordenar a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno da unidade de ensino, acompanhando a execução e promovendo sua avaliação contínua;

II – coordenar a elaboração coletiva, a execução e a avaliação do Plano de Trabalho Anual (PTA) da unidade de ensino;

III – assegurar o cumprimento do Calendário Escolar, da legislação educacional vigente, e das diretrizes e normas emanadas da Rede Pública Municipal de ensino;

IV – responsabilizar-se, com o pedagogo e o corpo docente, pelos resultados do processo ensino-aprendizagem;

V – viabilizar condições adequadas ao funcionamento pleno da unidade de ensino quanto às instalações físicas, o bom relacionamento na unidade de ensino, à efetividade do processo ensino aprendizagem e a participação da comunidade;

VI – desenvolver o Plano de Ação da Unidade de Ensino, com a participação dos professores e demais membros da comunidade escolar para que as metas determinadas pela SEMED sejam alcançadas e os indicadores escolares sejam melhorados;

VII – coordenar, em parceria com os órgãos colegiados da unidade de ensino, o processo de estudo deste Regimento e da elaboração e divulgação à comunidade escolar, do Regimento Interno;

VIII – elaborar de modo participativo, o plano de aplicação de recursos financeiros da unidade de ensino, que deverá ser apreciado e aprovado pelo Conselho Escolar e pela Secretaria Municipal de Educação;

IX – responsabilizar-se pela gestão dos profissionais lotados e designados na unidade de ensino zelando pela segurança e bem-estar dos profissionais da educação e corpo docente;

X – manter atualizado o cadastramento dos bens móveis e imóveis (inventário), zelando, em conjunto com a comunidade escolar, pela sua conservação;

- XI – criar condições para a viabilização da formação continuada em serviço da equipe escolar;
- XII – responsabilizar-se pela organização dos processos e registros escolares relativos ao estudante, dos documentos referentes aos professores e demais funcionários;
- XIII – mobilizar a comunidade escolar para a avaliação, a adesão e a implementação de projetos e ações socioeducativas e culturais de iniciativa interna e de órgãos externos;
- XIV – monitorar sistematicamente os serviços de alimentação quanto às exigências sanitárias e padrões nutricionais oriundos do Programa Nacional de Alimentação Escolar;
- XV – interagir com a família do estudante, comunidade, lideranças, instituições públicas e privadas para a promoção de parcerias que possibilitem a consecução das ações da unidade de ensino;
- XVI – adotar decisões de emergência, em casos não previstos neste Regimento Geral, dando ciência, as esferas superiores às quais se subordina;
- XVII – participar de reuniões, cursos, seminários e encontros realizados pela SEMED;
- XVIII – instruir e emitir pareceres quando devidamente consultado e solicitado;
- XIX – viabilizar o planejamento e a implementação de avaliação institucional;
- XX – implementar programas, projetos e ações oriundos da Secretaria Municipal de Educação;
- XXI – zelar pelo crescimento contínuo dos resultados das avaliações externas (Prova e Provinha Brasil, ANA e outras);
- XXII – viabilizar as avaliações do servidor em Estágio Probatório e de Desempenho, seguindo as orientações emanadas da SEMED;
- XXIII – responsabilizar-se pelas soluções de todos os problemas apresentados e documentações pendentes da mesma;
- XXIV – garantir o uso adequado dos espaços de aprendizagem e dos recursos tecnológicos disponíveis na unidade de ensino;
- XXV – elaborar, coordenar, supervisionar, avaliar e executar atividades relativas ao pessoal, material, patrimônio, cálculos aritmético-estatísticos;
- XXVI – responsabilizar-se pela legitimidade dos resultados dos estudantes;
- XXVII – responsabilizar-se enquanto diretor da unidade de ensino, pela aprovação da prestação de contas dos recursos repassados pelo Governo Federal;
- XXVIII – executar outras atribuições que lhe forem conferidas.

Historicamente, a modalidade de escolha dos gestores escolares apresenta formas de clientelismo, baseado na política do favoritismo e, conseqüentemente, a marginalização das oposições. Desse modo, o papel do diretor nem sempre era respaldado pela proclamação da comunidade escolar, o que fazia com que a prática fosse permeada de autoritarismo e poder centralizado. Assim, essa modalidade de favoritismo, às vezes, está articulada com as correntes autoritárias e burocráticas, onde não permite à escola a transformação do seu espaço de modo que promova a democracia. Quando perguntados como foi o processo para se tornar diretor de escola, os sujeitos da pesquisa fizeram as seguintes declarações:

Gestor 1: A princípio, por indicação, né? Não fiz nenhum concurso. Foi indicação mesmo. Mas foi preciso eu fazer uma especialização em gestão escolar para poder assumir uma direção de escola. Sem contar também que eu precisava ter o curso de Pedagogia, do qual eu sou formado também atualmente. Então, eu tenho um curso de pedagogia na área da educação e mais especialização em gestão escolar.

O gestor confirma que a sua chegada na gestão da escola foi por indicação, sendo que depois foi necessário fazer o curso de Pedagogia e especialização em gestão escolar. Outra modalidade na escolha de gestores se dá pelo chamado “diretor de carreira”. Dessa forma, a função de diretor estava configurada ao seu tempo de serviço, porém essa prática de planos e carreira não prosseguiu devido à falta de incentivos, o que em sua forma, se fundamentava na manutenção do clientelismo, excluindo mais uma vez a comunidade escolar.

A modalidade para a escolha de gestores com maior força dentro da educação brasileira é a chamada “indicação política”, em que os gestores são escolhidos por meio de troca de favores e apadrinhamentos políticos (Veiga, 2020). Ocorre também a escolha dos gestores por meio do concurso público, mas muitos estudiosos condenam essa prática, pois acreditam que escolher um diretor é um ato político e não se remete apenas aos méritos intelectuais dos sujeitos. Consideram que o concurso público e a prova de títulos pode ser uma forma de ingresso para a gestão, mas que esses gestores também possam ser escolhidos pela comunidade desde que façam parte do corpo efetivo da escola.

Gestor 2: Bom, como eu tinha sido professor, trabalhei muitos anos na Zona Leste como professor dos Anos Iniciais em determinado momento eu recebi um convite para ser assessor pedagógico. E como eu ainda não conhecia muito bem da função, a minha Chefa da antiga Divisão Rural me orientou nesse sentido aí de me ensinar o que seria, como se comportar, além dos materiais de estudos que eu me baseei muito para que a gente se embasasse para que a gente pudesse dar um suporte enquanto assessor e a partir daí eu passei por outros sistemas da educação e eu me vi na condição de querer esse desafio escolar porque às vezes a gente conversa sobre educação mas a gente nunca passou por uma gestão escolar, por um assessoramento e às vezes a gente acaba que o professor acha que o que não acontece na escola a culpa é do diretor. O diretor acha que o que não acontece na sala de aula o problema é só do professor, ambos acreditam que quem tá na divisão não faz melhor por culpa dele e quem tá na divisão acredita que a sede não faz melhor por conta da escola. Então é importante a gente passar por etapa dessa, seria até uma sugestão minha que a cada um certo período tivesse um rodízio entre escolas entre o professor que nunca teve a oportunidade de ser gestor, ser assessor para que pudesse ter aquele olhar da educação não aquele olhar somente horizontal mas também tivesse um olhar de cima para que ele pudesse ver todo como funciona o sistema da educação. Isso me refiro ao sistema geral mas trazendo só para a SEMED/Manaus né que é o foco que eu estou.

O gestor reforça a observação pela passagem dos servidores pelos diversos setores dentro da Secretaria Municipal, como uma tentativa de entender o funcionamento da estrutura administrativa relacionada a educação. Uma visão apenas do setor em que trabalha não permite perceber uma estrutura complexa, em que todos são responsáveis pela melhoria do aprendizado dos estudantes.

De acordo com os depoimentos dos participantes da pesquisa, ainda há um longo caminho a ser percorrido para a compreensão de uma gestão democrática. Verifica-se que a modalidade que se apresenta nas escolas selecionadas é a modalidade de nomeação política. Os entrevistados

descreveram que a eleição dos gestores se dá pelo “apadrinhamento” político, que, segundo estudos, inviabilizam a formação da gestão democrática na escola, verificado pela fragilidade de conceitos relacionados à democracia e gestão democrática na organização do trabalho (administrativo e pedagógico) no interior da escola.

Na construção de uma gestão democrática nas escolas do campo, o Projeto Político Pedagógico-PPP como instrumento coletivo, com participação de todos os seguimentos do campo na perspectiva de transformação social é fundamental, haja vista sua construção e materialização efetiva, têm dificultado a gestão escolar na perspectiva da Educação do Campo (Moura; Neri, 2021).

No município de Manaus, o PPP é descrito como norteador das ações escolares que deve “ser elaborado de maneira coletiva, à priori envolvendo diretor, professores, pedagogos e demais segmentos da unidade de ensino, representação dos estudantes e dos pais e, quando possível, representantes das lideranças da comunidade local” (Manual de Gestão Escolar Semed/MANAUS, 2014, p. 21). Essa é uma questão importante, que trataremos no próximo tópico da Tese.

2.3. O Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo

Ao visitar as escolas e realizar a leitura do documento que norteia a organização pedagógica e administrativa da escola, o PPP nas duas instituições não aponta uma preocupação com as especificidades do campo nem aponta possibilidades pedagógicas e administrativas que ofereçam aos alunos matriculados não apenas a inclusão nas escolas, mas a oportunidade de permanência. Essa é uma questão importante na Educação do Campo, discutida por pesquisadores que apontam a constante evasão dessas escolas, dos jovens que preferem a cidade ao campo, em busca de uma formação mais consistente ao mercado de trabalho.

O que se encontra nos documentos legais, tais como a própria LDB, é restrito ao tratar da Educação do Campo, não trazendo um artigo específico que esclareça ao professor a estrutura de planejamento dessa Educação e do *locus* onde ocorre. Compreende-se que cada escola tem sua identidade e organização, e por isso, o PPP é o documento que apresenta a organização da escola e segue a legislação vigente, mas designa suas especificidades. Como todo projeto escolar depende do comprometimento dos sujeitos, do planejamento a execução dos registros, esse documento possui a

compreensão da realidade social, econômica, política, cultural e até ideológica, expressando intencionalidades da comunidade escolar, firmados por meio de decisões coletivas.

Na análise do PPP de cada escola, buscou-se compreender a organização do trabalho, principalmente em relação à gestão. Como ela acontece? Qual é o seu sentido na escola? Porém, os documentos analisados não apontam como acontece essa gestão nem se há uma gestão democrática. Ao contrário, no organograma evidencia-se a hierarquia da função do gestor em relação às outras funções. A leitura dos documentos da escola revela uma reestruturação constante, o que indica a possibilidade de repensar a escola em toda a sua dimensão. A necessidade dessa revisão constante representa a coletividade na organização do trabalho escolar. Cabe ressaltar que a organização das escolas localizadas no campo é complexa, pois, para além do ensino, é preciso pensar o contexto no qual estão inseridas. Para Caldart (2004, p. 157), “[...] a educação do campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais”.

Durante a pesquisa de campo tratamos sobre o assunto e a entrevistada disse:

Pedagoga 2: É porque geralmente trabalha em conjunto, a gente vai fazer uma ação, uma programação, por exemplo, dia das crianças, a gente já vem programando desde antes com os professores, pais dos alunos que são participativos, pelo menos alguns, então ele vão trazer ideias no momento da organização estão presentes, estão juntos. Você presenciou a Festa Junina, então eles estão sempre. Alguns vem na Formatura, então dessa forma a gente deixa aberta a escola para que não tenha nenhum tipo de desconfiança, ou então a gente consiga trazer eles e trabalhar em conjunto na escola.

Gestor 2: Na gestão democrática a gente destaca a questão participativa, muitas ações na escola seja eventos, avaliações, problemas, sempre reúne e registra em ata e discute a melhor forma, cada um dando opinião e constrói tudo, é como se fosse uma democracia centralizada onde o centro dela é todos, e todos são centro.

A pedagoga relaciona a participação democrática dos pais na escola pelas “aberturas” que a instituição oferece no apoio e presença deles nos eventos escolares. Ela reconhece que não consegue atingir o total de pais na presença dos eventos, mas que aqueles que aparecem dão uma contribuição forte no sucesso das atividades.

Não há menção a outros elementos que possam indicar a gestão democrática, nem tampouco a menção da participação da comunidade na condição de propor diferentes configurações democráticas na escola, principalmente aquelas pensadas pelos movimentos sociais do campo. Para os gestores das escolas pesquisadas, a ideia de democracia está em construção, apontando questões importantes, tais como: compartilhar ações coletivas, planejamento em conjunto, tomada de decisões compartilhadas, que são ações que revelam indícios de uma gestão em construção.

Percebe-se que o conceito de democracia e suas formas de articulação na escola apresentam olhares distintos referentes à temática, mas que se aproximam: “trabalhar com a comunidade”, “liberdade de participar”, “o compartilhamento das decisões”; o mesmo processo de “dar voz a todo mundo”, “organizar a gestão” e “ouvir a opinião de todos”. Observa-se a fragilidade do assunto, porém o exercício da democracia não é apenas um assunto frágil especificamente no contexto escolar, mas também social, uma vez que abrange todas os âmbitos da sociedade. Há indícios de que a democracia pode ser o caminho para alcançar a autonomia no interior das escolas, ou seja, a possibilidade de tomar decisões em conjunto e de organizar melhor o trabalho do gestor.

Ressalta-se que a democracia não representa uma tarefa simples, requer conhecimento histórico e social de como ela foi concebida. Paro (1992, p. 43) corrobora afirmando que uma escola hierarquizada “[...] centralizava o poder e a autoridade e fazia do diretor o único responsável pela tomada de decisões, exercendo o papel de preposto do estado e da comunidade”.

A seguir, abordaremos sobre a questão do Grêmio estudantil nas duas escolas pesquisadas como elemento fundamental da consolidação democrática, e nesse caso, se ocorre uma efetiva participação estudantil.

2.4. O Grêmio Estudantil na Escola do Campo

No mês de Março, na escola municipal da rodovia AM 0-10, participei da reunião do grêmio estudantil na biblioteca da escola, que estava sendo conduzida por um professor. Fiquei na Biblioteca observando a construção do plano de ação do grêmio estudantil, sendo mediado pelo professor. As demandas foram conduzidas pelo professor (que participou de formação sobre as atividades do Grêmio Estudantil, oferecida pela SEMED): “o que é um grêmio estudantil?” “O que faz?” “Como participar?”

Durante o intervalo dos estudantes, a escola estava organizada com os corredores bem limpos. Após o recreio, o Grêmio Estudantil se reuniu com a pedagoga para mostrar o esboço do seu plano de ação pensando no início da tarde. A pedagoga conduziu a reunião, explicando a questão da antiga diretoria do grêmio estudantil, da desistência da antiga presidente e dos problemas acarretados pela sua decisão. A pauta discutida foi a comemoração em alusão ao Dia Internacional da Mulher na escola, e o combate ao caramujo africano. Sobre o Grêmio Estudantil na escola municipal do ramal do Pau-rosa, o gestor disse que tem, mas eu não pude ver nenhuma reunião, nenhuma ação dos estudantes com relação a isso.

Professor 4: A escola também tem um Grêmio Estudantil, tudo feito na parte de eleição, tudo conforme manda o regimento. Ele é ativo na escola, fala dos problemas que ele os alunos tem, qualquer coisa assim. O Grêmio estudantil participa bastante das reuniões escolares, reunião de pais, fala na última reunião que teve, na primeira reunião que teve desse ano foi convocado o Grêmio estudantil. E eles falaram a importância de ter o Grêmio na escola, do papel que eles fazem, porque muitos pais falam: *Ah, tem o Grêmio estudantil, meu filho é o presidente do Grêmio, mas não sabe o que o mesmo faz, não sabe porquê, a importância.* Então foi falado lá, os componentes do Grêmio estudantil pegaram, foram lá a frente, aí cada um falou o seu nome. E falou a sua função, o que faria na escola, responsável pelo que. Então já é um ato de ter voz, de dar voz, porque essas crianças, quando passa do sexto ano em diante, até o nono, já começa a ter pensamento crítico, sabe o que é certo e errado, vai falar para quem? Então se eu tenho esse problema, eu posso falar de tal pessoa. Se eu tenho esse problema para falar tal pessoa, direcionando sempre o problema dele para alguém resolver, ou pelo menos ouvir. Ouvir problema às vezes nem tudo a gente pode resolver, mas ouvir a gente poder fazer isso dá. É de saber ouvir, que é a parte democrática, saber ouvir e tentar levar alguma solução, mesmo que a gente não consiga.

A Secretaria Municipal designa uma professor para fazer o acompanhamento discente das atividades do grêmio na escola, sendo ele o líder que conduzirá num primeiro estágio os estudantes até se consolidar a autonomia democrática estudantil. Por isso, a fala do professor nas descrição das atividades realizadas pelo grupo estudantil.

O grêmio estudantil é um órgão colegiado que faz parte da gestão democrática, o seu funcionamento está definido na legislação federal específica (Lei no 7.398, de 04 de novembro de 1985, e a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990), formaliza a atuação dos estudantes nas atividades escolares visando à melhoria na qualidade educacional e contribuindo para a democratização do espaço escolar por meio dos decretos:

Art. 1º – Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1o e 2o graus fica assegurada a organização de Grêmios Estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais.

§ 1º – (Vetado.)

§ 2º – A organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em Assembleia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino convocada para este fim.

§ 3º – A aprovação dos estatutos, e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante observando-se no que couber, as normas da legislação eleitoral (BRASIL, 1985).

Art. 77 A organização das unidades de ensino da Rede Pública Municipal deve atender às necessidades socioeducacionais, bem como outras pertinentes aos estudantes, com estrutura física adequada, recursos materiais e humanos, nas diferentes faixas etárias, etapas e modalidades, podendo funcionar nos turnos diurno e noturno.

Art. 79 A organização pedagógica e administrativa da unidade de ensino abrange:
I – órgãos colegiados: Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil;

Art. 82 A unidade de ensino deve incentivar a organização do Grêmio Estudantil.

Parágrafo único. O Grêmio Estudantil é Órgão máximo de representação dos estudantes da unidade de ensino, com o objetivo de defender interesses coletivos, incentivando a cultura literária, artística e desportiva dos associados. (Manaus, 2015)

Ao associar o grêmio estudantil a potencialidades políticas, possibilitando a este coletivo pautar demandas estudantis, tem-se como referência Boutin (2021), a autora aborda em seus estudos a dimensão política desse mecanismo da gestão garantido por lei, e considera o desenvolvimento do estudante por diversos aprendizados e experiências.

A participação de jovens em grêmios estudantis possui uma dimensão política, a qual se evidencia enquanto eles compreendem o papel do grêmio na luta pelos interesses da maioria dos estudantes e não apenas de um grupo restrito de alunos, professores, gestores ou demais funcionários ligados a escola. Quando a participação contempla as demandas dos discentes, o grêmio se fortalece e ganha representatividade junto aos demais estudantes, pois as ações desenvolvidas são baseadas nos interesses coletivos (BOUTIN, 2021, p. 85).

As mutações no capitalismo reclamam novas estratégias de governo, como o gerencialismo, que intenta a participação de todos. “O desenvolvimento de um gerencialismo na educação é reflexo dos desdobramentos do neoliberalismo global que reconfiguram as sociedades e demandam outras formas de gestão na educação” (Laval, 2019, p. 239). Isso exige que a escola produza esse sujeito participativo das ações da escola somente.

A análise revelou que o Grêmio Estudantil tem pouco poder de decisão e/ou de voz ativa nos diferentes espaços da escola, o que representou um entrave para o funcionamento propositivo das agremiações. Assim, quando o jovem não tem a oportunidade de participar e/ou de deliberar, ele se torna um mero cumpridor de tarefas, com pouca ou quase nenhuma consciência sobre sua representatividade política. É muito difícil mensurarmos todas as influências das ações desenvolvidas por essa Diretoria para os estudantes, para os professores e para os gestores, assim como as implicações subjetivas dessa experiência para os gremistas e para a comunidade escolar como um todo. Todavia, foi essencial podermos verificar que essas ações instigaram reflexões acerca de questões fundamentais na escola, como a representatividade política dos estudantes e a descentralização da gestão escolar. (Oliveira, 2022)

Pedagoga 1: O trabalho pedagógico é a alma da escola, eu não tive esse problema porque eu e o gestor sempre fomos muito parceiros. Como eu falo com as professoras: vocês são minha equipe, se você não trabalhar direito vai dificultar o meu trabalho. Eu acho que um líder que trabalha dentro do setor público não pode ser autoritário, tem que ficar sempre conversando, tem que ser democrático. Ali ó Mesmo trabalhando com estudante, tenho que ouvir os do Grêmio da escola, orientar, dizer se vai ficar legal, porque eles ainda não tem

aquela maturidade fazer algo que esteja né, precisa de um adulto para orientar eles, né porque se deixar só eles fazerem, acaba que as coisas sai fora dos trilhos. Nós somos a primeira escola a ter grêmio estudantil na DDZ Rural. E a nossa escola se destacou muito, nossos três alunos se destacaram muito nos eventos, porque a gente tá o tempo todo orientando. Foi difícil implementar na escola, não por causa dos estudantes, mas sim dos professores, eles tinham dificuldade de entender a importância. Teve uma hora que me irritei, peguei a Lei e perguntei qual é o objetivo da gente colocar no nosso PPP que formamos o cidadão crítico, integral e tudo mais? E vocês estão criando empecilho porque os meninos participam, e eu quero deixar bem claro para vocês aqui vai continuar existindo o Grêmio Estudantil e não quero confusão com eles.

No Grêmio Estudantil na escola municipal da rodovia AM-010, as ações dos estudantes são dirigidas e controladas pela equipe gestora da escola, permitindo a discussão e organização de ações em determinadas atividades na escola. Analisando as reuniões do grêmio, percebe-se que os estudantes não tem uma cultura de movimento estudantil organizado, com as discussões focadas em situações pontuais na escola, em detrimento de pensar coletivamente as ações estudantis voltadas a um ambiente democrático na escola.

No momento em que as demandas estudantis começam a se contrapor aos interesses da gestão escolar, começam a criar dificuldades para as reuniões estudantis, imposição de pautas menos polêmicas para discussão, e pressão dos professores para esvaziar o movimento discente, através da notas e provas em salas de aula.

Fazendo uma comparação com outras pesquisas relacionadas ao Grêmio Estudantil, no estado de São Paulo, embora a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) incentive e comemore a existência de “4.713 escolas com grêmios atuantes, o que representa 92% do total das escolas estaduais”, Carlos (2006) afirma que a instituição de entidades estudantis possui um certo controle e manipulação, e, “caso os grêmios ousem ir além, outros aparatos externos são acionados, com vistas a dificultar sua ação” (CARLOS, 2006, p. 18). São vários os fatores que comprovam essa realidade: geralmente não há formação de um colegiado para coordenar o processo que antecipa a formação de comissão eleitoral, inscrição de chapas e eleição do grêmio (Carlos, 2006); os grêmios têm vida efêmera, com um ano de mandato, e calendário estipulado pela própria SEE-SP.

No estado do Amazonas, a pesquisa de Falcão *et al.* (2023, p. 19-20) sobre o funcionamento do grêmio estudantil no CETI (Centro de Educação de Tempo Integral) de Humaitá/AM, mostra que mesmo tendo realizado as eleições e o empossamento do Grêmio Estudantil, ainda há uma lacuna entre o cumprimento legal e os espaços de participação que continuam limitados aos estudantes. É necessário o acompanhamento por parte da equipe da gestão e dos professores para um melhor desenvolvimento das atividades que foram propostas no Estatuto do Grêmio, sem esquecer que o é

o coletivo dos estudantes, e não pode de nenhuma forma ser transformado em um preposto do poder centralizador da gestão.

O próximo tópico ajudará na compreensão de como o financiamento da educação impacta de maneira direta no trabalho do gestor/a escolar, no momento de contingenciamento de gastos pelo Estado Brasileiro visando um suposto gerenciamento do orçamento público.

2.5. Financiamento da Educação e Gestão Escolar

A participação e protagonismo dos sujeitos como um dos princípios da Educação do Campo promove a gestão democrática da escola do campo. Essa participação na gestão das políticas públicas, dependem de correlações de forças de cada época, em cada governo de plantão (Begnami, 2019, p. 14). A centralidade dos diretores escolares para a garantia de uma educação de qualidade para todos trouxe como prioridade para o debate a necessidade de parâmetros técnicos para selecionar e desenvolver bons candidatos à função (Simielli, 2023). Um dos grandes desafios das escolas do campo de Manaus é a construção de uma concepção de gestão escolar democrática que dialogue com os princípios da Educação do Campo.

A nova lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que inseriu a adoção de critérios técnicos na seleção dos diretores como um dos requisitos para a distribuição do Valor Aluno Ano Resultado – VAAR (Simielli, 2023).

O financiamento da educação no Brasil faz parte de um sistema complexo, em que a União, Estados e Municípios, em conjunto, compartilham a responsabilidade de oferecer a educação para mais de 48 milhões de estudantes, do infantil ao ensino médio, nas escolas públicas e privadas. É de competência dos governos estaduais e municipais a oferta de 80% das matrículas escolares e das respectivas despesas (RINALDI, 2022).

O FUNDEB foi criado através da promulgação da EC nº 53, de 19 de dezembro de 2006, em substituição ao FUNDEF, cuja finalidade era implementar alterações no financiamento da educação básica em nosso país, principalmente em relação à diminuição da desigualdade de recursos entre as redes de ensino, contemplando todas as etapas e modalidades dessa educação, envolvendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A proposta desse novo fundo inclui aumento do valor mínimo por estudante e o propósito de crescimento da participação da União no financiamento educacional, e dentro dessa perspectiva, o FUNDEB ampliou o financiamento

público para todas as etapas da educação básica, aumentando o volume de recursos para os sistemas de ensino das redes estaduais e municipais (RINALDI, 2022).

Sobre as fontes de recursos, a nova legislação do FUNDEB de 2020 excluiu da base de cálculo os recursos da desoneração de exportações de que trata a LC nº 87/1996, conhecida como Lei Kandir. As verbas oriundas da desoneração estavam previstas na legislação do FUNDEB de 2007, mas não foram incluídos na revisão atual de 2020. Os demais impostos permaneceram da mesma forma que vinham sendo utilizados na legislação anterior. Além das verbas estaduais e municipais apresentadas no Quadro 2, existe a complementação de recursos federais na composição do Fundo, passando de 10% em 2020, para, gradativamente, chegar a 23% até 2026, porcentagem que será destinada a Estados, DF e Municípios, obedecendo aos seguintes critérios:

- Complementação do valor anual por aluno (VAAF) de 10%;
- Complementação do valor anual total por aluno (VAAT) de 10,5%;
- Complementação do valor anual por aluno (VAAR) de 2,5%.

O novo FUNDEB criou, dessa forma, as metodologias de complementação das verbas da União, através de um modelo híbrido, que leva em consideração os três critérios para a distribuição dessa verba complementar, com os recursos por intermédio do VAAF, VAAT e VAAR. A complementação pelo VAAF é constituída pela distribuição de 10% dos recursos que compõem os fundos, na esfera Estadual e no DF, enquanto o VAAT ocorre nas situações em que o ente estadual ou municipal não conseguiu atingir o valor mínimo estudante definido nacionalmente. Já a complementação do VAAR, ocorrerá apenas para aqueles entes que conseguirem atingir os critérios determinados na legislação, no que diz respeito ao nível a melhoria de desempenho dos alunos de suas respectivas redes.

A complementação pelo VAAR será destinada apenas às redes de ensino que cumprirem as condições apresentadas na Lei nº 14.113/20, relativas às melhorias nos indicadores determinados na legislação. As condições para o recebimento da complementação VAAR, são indicadas no art. 14 da lei, que estabelece:

- I – provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;
- II – participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;
- III – redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV – regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020;

V – referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2020).

A meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) aponta que a gestão democrática, para ser efetivada, deve estar “associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2014). O novo Fundeb, por sua vez, introduziu a complementação por meio do VAAR, que será distribuída de acordo com o cumprimento de condicionalidades e a evolução de indicadores de resultados, sendo um deles a adoção de parâmetros técnicos de mérito e desempenho para o provimento do cargo de gestor escolar (Simielli, 2023).

A centralidade dos diretores escolares para a garantia de uma *educação de qualidade*² para todos trouxe como prioridade para o debate a necessidade de parâmetros técnicos para selecionar e desenvolver bons candidatos à função (Simielli, 2023). Em 2020, o Censo Escolar registrou 188.361 gestores escolares em 179.533 instituições públicas e privadas de ensino que tiveram matrículas na educação básica e em 1.746 instituições que não tiveram matrículas no ano, mas tinham, pelo menos, um gestor registrado. Na maioria das instituições, a gestão escolar é exercida por um indivíduo com cargo de diretor (85,6%), mas há escolas em que um responsável legal ou jurídico que não é o diretor assume essa função (Simielli, 2023).

Cerca de 80% dos gestores atuam em uma escola, mas há casos de indivíduos responsáveis por mais de uma instituição da mesma rede de ensino ou redes distintas: 6,8% dos gestores exercem a função em duas escolas, 2,4%, em três e 10,8%, em quatro ou mais escolas. Há casos extremos de o mesmo indivíduo ser o responsável por dezenas ou até mesmo centenas de escolas. Isso ocorre principalmente quando a gestão escolar é exercida por um indivíduo que não é diretor, mas que se responsabiliza legal ou juridicamente pela instituição. No Brasil, gestores desse tipo estão vinculados a 11 escolas em média. Na região Norte, essa média é quase quatro vezes maior nas escolas municipais da zona rural, onde há muitos gestores que não são diretores. Na região Norte estão cerca de 40% das 10 mil escolas em localização diferenciada do País, a maioria em território

2 Qualidade Total: Trata-se da transposição de uma Teoria de Gerenciamento Empresarial para o campo da Pedagogia, onde na proposta da QTE, a alteração na forma de gerenciamento institucional possa ter um efeito de mudança no conteúdo da ação educativa. Sob a égide de um discurso que prega a descentralização administrativa aponta-se o diretor da escola como aquele que inicia e gerencia todo o processo participativo; portanto, nesta participação geral há um que manda.

Fonte: BARBOSA, Maria Carmen S., MOLL, Jaqueline. Escola de Qualidade Total: A consolidação do projeto neoliberal em educação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, jan./jun. 1995, p. 239-48.

indígena. Isso significa, na prática, que essas escolas não têm uma liderança administrativa presente no dia a dia (Simielli, 2023).

A maior parte dos gestores escolares estão lotada nas redes municipais (cerca de 60%), reflexo da obrigatoriedade da Pré-escola e do Ensino Fundamental no Brasil (cuja oferta é prioritariamente das prefeituras) bem como da quantidade maior de escolas pequenas na educação do campo, menos nucleadas do que nas redes estaduais. Entre os mais de 112 mil gestores de escolas municipais, 38% são responsáveis por escolas do campo, sobretudo no Norte e no Nordeste. As escolas do campo impõem maiores desafios: elas têm maior rotatividade de pessoal docente, menos professores com formação adequada, mais estudantes com distorção idade-série e a sua infraestrutura é, em geral, inferior em comparação às escolas urbanas (Simielli, 2023).

A região Norte se destaca pelo maior percentual de gestores em escolas públicas que ofertam mais de uma modalidade de ensino. Nessa região, a educação básica ainda tem muita dependência das escolas estaduais, especialmente no Amapá (51%) e em Roraima (47%), mais que o dobro da média do País (Simielli, 2023).

Nas escolas, o cargo de diretor é ocupado majoritariamente por mulheres (80,6%), característica que persiste na educação brasileira, sobretudo nas escolas municipais (83%), que oferecem a educação infantil (95%) ou a educação infantil e o ensino fundamental (81%). Entretanto, alguns estados do Norte apresentam mais diretores do sexo masculino: Acre (59%) e Amazonas (62%). Entre as escolas públicas, a rede federal é atípica, uma vez que, dos seus 688 diretores, 78% são do sexo masculino (Simielli, 2023).

Na rede pública, 77% dos diretores em exercício são concursados, efetivos ou estáveis. Mais da metade dos diretores das escolas públicas foi escolhida por meio de indicação ao cargo (54,9%), enquanto 26,7% passou por eleição com a participação da comunidade escolar, combinada ou não com algum processo seletivo ou de certificação. O critério de indicação é mais presente nas regiões Norte e Nordeste e nas escolas municipais: 90% dos diretores do Amazonas foram indicados, situação parecida no Amapá (86%), em Roraima (83%), Paraíba (89%) e Maranhão (81%) (Simielli, 2023).

O acesso à função de diretor escolar é antecedido pelo ingresso na carreira docente: a maioria (86%) informou ter mais de cinco anos de experiência como professor. A inexperiência na docência antes do cargo é maior nos estados do Norte, especialmente entre os diretores indicados, onde aproximadamente 22% possuíam menos de cinco anos de experiência em sala de aula antes de assumir a gestão das escolas. Como o acesso ao cargo por indicação e por eleição são os mais frequentes, é normal que grande parte dos diretores tenha menos de cinco anos de experiência no cargo de diretor (Simielli, 2023).

O questionário do Saeb 2019 aplicado aos gestores possui itens que tratam do quanto os profissionais se sentem preparados para diversas atividades relacionadas ao cargo. Isso inclui liderar a equipe, atender demandas administrativas da rede e da escola, garantir a manutenção, atender estudantes e seus familiares, mobilizar a comunidade para auxiliar a escola, coordenar a implantação do Projeto Político-Pedagógico, administrar conflitos, manter os professores motivados, avaliar os professores e melhorar o processo pedagógico (Simielli, 2023).

Em consonância com a CF/1988 e a LDB nº 9.394/1996, em 2014, foi criada a Lei nº 13.005 (Plano Nacional da Educação – PNE), que dedica a meta 19 à gestão democrática, com oito estratégias para a sua execução, e estipula o prazo de dois anos para que os sistemas de ensino assegurem condições para a efetivação da gestão democrática (Oliveira, 2023).

Assim, as práticas de gestão escolar introduzidas pelo PDE-Escola não causaram melhoria nos resultados escolares dos alunos das escolas públicas beneficiadas. Tais resultados podem estar associados ao próprio desenho do PDE-Escola, como a falta de mecanismos que obriguem as escolas a executarem o plano estratégico elaborado. Além disso, planos de melhoria escolar com baixa qualidade podem ter sido aprovados pelo programa. Ademais, o PDE-Escola pode ter causado uma pressão em gestores e docentes para a obtenção de melhores resultados, aumentando os níveis de ansiedade nos alunos, o que culminou em menor desempenho nos testes (Araújo, 2023).

CAPÍTULO 3: A GESTÃO DO TRABALHO DA ESCOLA DO CAMPO NA SEMED/MANAUS

A sociedade liberal consolida um modelo de gestão pautado em atitudes autoritárias, com decisões tomadas nos gabinetes sem consulta a comunidade escolar, almejando estudantes que se adéquem a lógica do capital, com a formação científica preparada aos anseios do mercado de trabalho, sem questionamento de mudanças dessas mesmas estruturas sociais.

É preciso admitir que não pode haver gestão educacional democrática se não se enfrentar a necessidade de mudanças imediatas no aparelho político administrativo-burocrático, transformando-o por meio de estruturas mais democráticas e participativas que permitam ações e decisões mais autônomas por parte das comunidades (Arelaro, 2012, p. 388).

O enfrentamento pelos movimentos sociais ligados a educação pública perpassa na pressão pela mudança de práticas de gestão antidemocráticas e sem vínculo com a realidade social que os estudantes e suas famílias estão inseridos. A escola pública que prepara estudantes para empregos de baixa remuneração e elevado nível de precarização social, enquanto para as escolas das elites sem emprega o conhecimento historicamente acumulado com utilização de modernas teorias pedagógicas que estimulem a criatividade e autonomia dos sujeitos deve ser encarado como lutas prioritárias para os educadores comprometidos com a emancipação social.

O processo decisório se estabelecerá a partir de uma ampla dinâmica de participação que recolha as opiniões de todas as pessoas que integram a escola. Como se trata de uma decisão que incide sobre o futuro de todo o grupo, então todos os interessados devem ser ouvidos e ter direito a voto. Caldart vai explicitar que tipo de gestão os movimentos sociais ligados à posse da terra no Brasil, buscam para as famílias camponesas.

A gestão é compreendida como uma forma de organização da coletividade escolar, em que estudantes e educadores passam a ser os próprios construtores e gestores, em uma combinação da dimensão educativa da convivência no coletivo com a consciência de que não se trata e nem se visa uma uniformidade cultural ou uma homogeneidade humana, que há diferença de papéis entre estudantes e educadores: os educadores, especialmente, não podem esquecer em nenhum momento de sua tarefa de educadores; e com a consciência também de que a sobrevivência da coletividade depende dos seus vínculos externos, vínculos de origem social e política e vínculos de circunstância geográfica ou territorial (2013, p. 174).

O processo decisório não se restringirá ao controle individual, ou de um pequeno grupo de pessoas, mas deve ser socializado entre todos que integram a organização escolar. Deve-se romper

com a existência de uma autoridade absoluta em torno do diretor e instalar a direção por meio de um poder coletivo. Torna-se óbvia a relevância da participação dos estudantes no processo decisório da escola. O discente deve, desde cedo, participar da organização da sua vida, e a escola representa uma parte central do seu desenvolvimento.

O professor servirá de parâmetro para a capacitação dos estudantes dentro do processo decisório da escola, desde que esteja formado e consciente da importância da educação para um processo de emancipação humana. O acúmulo de experiências dos professores como referência para a formação discente expurga o equívoco idealista de achar que já possuem capacidades e conhecimentos inatos para alcançar de forma autônoma os interesses sociais.

Se contrapondo a um coletivo organizado com base na perspectiva burguesa, em que a organização estudantil se limita a aspectos psicológicos como forma de esconder a conscientização política, dentro da gestão escolar voltada para a emancipação humana, além dos fatores psicológicos, o desenvolvimento das crianças também deriva da apreensão crítica das estruturas da realidade social na qual estão inseridas. De acordo com Caldart (*op. cit.*, p. 176), “está na base de nossa concepção de gestão, a aposta educativa na construção da coletividade, como forma privilegiada de educação das pessoas. A diretividade pedagógica principal está focada no desenvolvimento da coletividade”.

Neste contexto, a gestão pedagógica é percebida por diversos educadores e instituições como um componente determinante da qualidade educativa e formativa. Na América Latina, a gestão educativa iniciou nos anos 70, na lógica administrativa e centralizada, com o Ministério da Educação controlando, orientada ao cumprimento de objetivos. Se falava de administração eficiente e eficaz.

O conceito de gestão possui três grandes campos de significado e aplicação. O primeiro se relaciona com a ação, em que a gestão é um empreendimento de um ou mais sujeitos visando obter algo; é uma forma de atuar para conseguir um objetivo ou fim determinado por pessoas. A gestão está na ação cotidiana dos sujeitos, portanto se adotam termos como gestor para designar o sujeito que faz gestão, tanto como papel ou função, e a ação mesma de fazer a gestão. O segundo é um campo da investigação, onde a gestão trata do processo formal e sistemático para produzir conhecimento sobre os fenômenos observáveis no campo da ação, seja para descrever, compreender ou explicar tais fenômenos. A gestão é um objeto de estudo daqueles que se dedicam a investigar, a criar conceitos e categorias de análise. Investigar a gestão é reconhecer as pautas e processos de ação dos sujeitos, através da sua descrição, análise crítica e interpretação, apoiados em teorias e hipóteses. Se produziu termos especializados que classificam as formas de fazer e atuar dos

sujeitos; daí surgem as noções de gestão democrática, administrativa, institucional, estratégica, pedagógica, curricular, entre outras.

O terceiro campo é o da inovação e desenvolvimento, que se criam novas pautas de gestão para a ação dos sujeitos, com a intenção de transformá-la, utilizando melhor os recursos disponíveis; eficaz, porque muda os propósitos e fins perseguidos; pertinente porque é adequada ao contexto e as pessoas que a realizam. Considera a gestão pedagógica constituída estrategicamente pelo núcleo de todo sistema de gestão escolar, numa dinâmica holística de todas as dimensões da gestão, que fortalece de maneira contínua e dialética; com o principal agente de seu desenvolvimento o professor e seu desempenho pedagógico.

3.1 As Escolas do Campo em Manaus/AM

Enquanto unidade administrativa de um sistema de administração da educação, a escola pública deve-se pautar pelos princípios da legalidade (obediência ao que a lei prescreve), impessoalidade (atos voltados aos interesses do coletivo), moralidade (ética na administração), publicidade (divulgação ampla dos atos) e eficiência (uso eficiente dos recursos), que regem a administração pública (Castro, p. 5, 2020).

Todo ato educativo se consolida em um território determinado, neste sentido a escola é fundamental para o desenvolvimento local, por ser considerada um foco de referência para a aprendizagem, articulando-se a uma rede mais complexa, entre todos os componentes que integram uma organização territorial. Entretanto, este olhar em muitos casos é esquecido, criando barreiras físicas e mentais entre o território e a escola. Se criam processos similares entendidos como questões por separado, entre docentes, líderes comunitários e outros servidores públicos ou privados.

Na Educação do Campo em específico, esta situação de separação entre escola e território, se converte em uma debilidade grave. Se rompe com processos de ressignificação identitária, perda de línguas ancestrais e colonização do pensamento pela modernidade. É imprescindível que o território seja a fonte de conhecimento para a escola. As aprendizagens da vida cotidiana estão expostos na realidade local no dia a dia, precisando interatuar com ela para que a aprendizagem seja significativa e prática. A escola tem o papel de articular o conhecimento científico e o saber popular – ancestral, do abstrato até o concreto.

Seguindo nosso planejamento, a pesquisa de campo nas escolas começou em Março de 2024, após a autorização da chefia da Divisão Distrital Zona Rural e início dos contatos com os gestores das escolas, para a entrada nas escolas e combinados dos dias das visitas. No primeiro momento, fui em veículo próprio para as conversas iniciais na escola. No caso da escola municipal do ramal do Pau-rosa, ficou acertado que o pesquisador iria e voltaria com os professores no ônibus administrativo, em virtude da distância. Foi feito o mesmo combinado na escola municipal da Rodovia AM-010.

3.2. Escola Municipal do Ramal do Pau-rosa

A escola está localizada no km 21 da BR-174, no Ramal do Pau-Rosa, adentrando mais 16 km, num percurso total de 37 km, a partir do limite da área urbana de Manaus. Como apenas 1 professora efetivamente mora no Ramal do Pau-rosa, a SEMED/Manaus disponibilizou uma rota escolar administrativa de funcionários da escola, pois o restante dos professores, pedagoga, secretária e gestor da escola moram em Manaus. As condições da Rodovia Federal são satisfatórias, com asfaltamento e sinalização. Entretanto, a estrada do ramal não tem asfaltamento, fazendo com que o percurso demorasse um pouco mais. Outro fator ambiental que deve ser mencionado foi que a pesquisa ocorreu durante o período das chuvas, fazendo com que a estrada estivesse com muita lama no caminho, atrasando um pouco o início das atividades na escola, que normalmente se iniciavam às 07h30 e finalizavam às 16h00.

A Direção atual da escola começou a partir de 2021, cujo diretor mora na área urbana de Manaus (zona centro-sul). Durante o momento da entrevista e das observações do cotidiano escolar, foi possível conhecer as dependências, a história da escola, número de alunos matriculados, infraestrutura, quantidade de funcionários e demais informações sobre seu funcionamento.

Figuras 17 e 18. Prédio antigo da escola municipal do ramal do Pau-rosa



Fonte: Pesquisa de campo (2024).

Figura 19. Visão interna da escola municipal do ramal do Pau-rosa (prédio atual)



Fonte: Pesquisa de campo (2024).

O seu horário de funcionamento é das 7h00 às 17h15 e a escola dispõe das etapas de ensino: Educação Fundamental I e II, têm 7 salas de aula com 13 turmas perfazendo um total de 308 estudantes regularmente matriculados, distribuídos nos períodos da manhã e de tarde. As aulas das turmas da manhã ocorrem no horário das 7h30 às 11h30, e no período da tarde, as aulas acontecem no horário das 13h00 às 16h00. O número de professores lotados na escola é de 14.

A escola possui 22 funcionários, sendo 10 na função docente e 12 nas funções administrativas e operacionais. Em relação aos professores, apenas 1 reside no projeto de

assentamento do Tarumã-mirim e os demais, na área urbana. Entre os servidores administrativos, 6 residem nas comunidades do ramal do Pau-rosa e 6 residem na área urbana.

3.2.1. Projeto de Assentamento do Tarumã-mirim

A Política de Assentamentos Rurais deriva da Política de Reforma Agrária. Fabrini (2000, p.67), afirma que este termo, assentamento “surgiu no interior do Estado e refere-se às ações que tem por fim ordenar ou reordenar recursos fundiários com alocações de populações para solução de problemas socioeconômicos [...]”. Nesse conceito estão inclusos os projetos de colonização realizados principalmente na Amazônia.

Segundo Demétrio (2020), os assentamentos rurais são divididos em dois grandes grupos:

- Aqueles criados por meio de obtenção de terras pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), na forma tradicional, denominados Projetos de Assentamento (PA) da Reforma Agrária;
- Aqueles implantados por instituições governamentais para acesso às políticas públicas do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA).

O projeto de assentamento Tarumã Mirim está inserido no primeiro grupo citado. Os assentamentos rurais representam a democratização da terra, para atender ao princípio da justiça social (Estatuto da Terra), que preconiza “Doação de terras àqueles que não a possuem, provenientes de áreas improdutivas e desapropriadas”, para nela produzir, gerar renda e permitir a subsistência familiar.

O projeto de assentamento Tarumã Mirim foi criado pelo INCRA, através da Resolução nº 184, de 20 de agosto de 1992. O acesso ao referido assentamento pode ser realizado via terrestre, através do Ramal do Pau-rosa, estrada secundária, à altura do Km 21 da BR-174 (sentido Manaus – Caracarái), e via fluvial pelo Rio Negro através do igarapé Tarumã Mirim a sudoeste e a noroeste pelo Igarapé Tarumã Açú.

Limita-se ao norte e ao sul com terras da União de competência da Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA). O Projeto de Assentamento Tarumã Mirim possui uma área de 42.910,76 ha (429 km²), com capacidade para assentar 1.042 famílias (Pinto e Carvalho, 2007).

O nome que deu origem ao ramal principal (Pau-rosa) procedeu-se da atividade da retirada da madeira Pau-rosa para extração do óleo e da própria madeira, nativa e abundante na época da criação do assentamento, porém nos dias atuais encontra-se praticamente extinta, salvo poucas unidades em alguns lotes. Ainda há a usina (desativada), onde se extraía o óleo (muito utilizado na

indústria de cosméticos) e a madeira (de lei, nobre, devido à sua boa qualidade, aroma e beleza) (Demétrio, 2020).

O Projeto de Assentamento da Reforma Agrária Tarumã-Mirim, localizado na zona rural de Manaus carrega especificidades relacionadas a três fatores relevantes (Demétrio, 2020):

- a) proximidade da metrópole;
- b) natureza (ainda) exuberante;
- c) abundância de águas.

Esses fatores instigam à utilização dos lotes somente para o lazer, e não para produtividade agrícola, e tais fatos nos explicita a contradição existente onde normas jurídicas e leis específicas incompatibilizam-se com o cotidiano rural em muitos aspectos.

3.3. Escola Municipal da Rodovia AM-010

A escola se localiza no km 30 da AM-010, na rodovia mesmo, servida por uma linha de ônibus municipal de Manaus (linha 430). Por se tratar de uma escola cuja localização é relativamente de fácil acesso, uma boa parte dos estudantes moram na área de urbana de Manaus, nos bairros limítrofes da cidade. O transporte escolar atende tanto os estudantes que moram nas comunidades, dentro dos ramais da rodovia AM-010, assim como os estudantes que moram na área urbana. Também existe uma rota administrativa dos profissionais da escola, pois a grande maioria mora em Manaus (com exceção da pedagoga e de 1 professora).

Figura 20. Visão interna da escola municipal da rodovia AM-010



Fonte: Pesquisa de campo (2024)

A Direção atual da escola começou a partir de 2013, cujo diretor mora na área urbana de Manaus (zona norte). Durante o momento da entrevista e das observações do cotidiano escolar, foi possível conhecer as dependências, a história da escola, número de discentes matriculados, infraestrutura, quantidade de funcionários e demais informações sobre seu funcionamento. O seu horário de funcionamento é das 7h00 às 22h00 e a escola dispõe das etapas de ensino: Educação Fundamental I e II e EJA Noturno Multisseriado, possuindo 526 estudantes regularmente matriculados, distribuídos nas 7 salas de aula, com 21 turmas. As aulas das turmas da manhã ocorrem no horário das 7h30 às 11h30, e no período da tarde, as aulas acontecem no horário das 13h00 às 16h00. É preciso mencionar que a pedagoga da escola concluiu um curso de pós-graduação lato sensu da Especialização Educação do Campo ênfase no Projovem Campo Saberes da Terra, pela UEA e conhece alguns princípios teóricos da Educação do Campo.

Ambas as escolas possuem infraestrutura com muitos recursos pedagógicos, ambiente físico adequado, energia elétrica e internet constantes. As primeiras visitas buscamos realizar as tratativas da pesquisa, sobre o que iríamos fazer, as observações do trabalho relacionado a gestão escolar nesses espaços, a análise do projeto Político Pedagógico da escola e as entrevistas com o gestor, pedagogo e professores da escola.

Os estudantes das escolas em questão são pertencentes as classes trabalhadoras da sociedade, com muita carência material, vindos de famílias numerosas. Os gestores mencionam

várias situações vivenciadas por eles, que evidencia as contradições sociais existentes pelos povos que moram no campo. Apesar de estarem morando relativamente próximos a área urbana de Manaus, sua condição de vida é marcada pela instabilidade financeira, pobreza e vítimas de violência urbana.

Um ponto que chama a atenção, nas conversas pelos corredores com os professores, são as comparações que eles realizam com os estudantes das escolas públicas municipais da área urbana de Manaus. Eles relatam que apesar de toda carga vivenciada pelas dificuldades materiais dos estudantes e suas famílias, do ponto de vista pedagógico, eles preferem trabalhar na escola do campo, em virtude da questão disciplinar: as salas de aula tem número reduzido de estudantes, e eles obedecem mais a figura do professor, diminuindo a indisciplina.

3.4. Tensionamentos coletivos: a centralidade da gestão escolar

Depois do contato com os professores, pedagogos e gestores, foi lido o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para esclarecer todas as dúvidas que possam surgir, devidamente assinados e depois fizemos o combinado de qual dia poderia ser feito as entrevistas. Os professores optaram pelo horário da HTP (Hora do Trabalho Pedagógico), em que podiam realizar as tarefas burocráticas da escola, preencher diário de classe, correção de provas, entre outras tarefas. Por outro lado, os pedagogos e gestores levaram um tempo maior para as entrevistas, pois sempre estavam ocupados com alguma demanda.

Os gestores participam de muitas reuniões administrativas na sede da SEMED/Manaus com seus superiores, então quando não estão na escola, as pedagogas ou secretária assume o espaço escolar, fazendo com que não tenham tempo para entrevistá-las. Nesse período, os gestores pediram licença de férias e ficaram quase os 30 dias afastados. Para atender os questionamentos por meio das vozes dos participantes dessa pesquisa, buscou-se compreender inicialmente o que é apontado por eles sobre o conceito de trabalho docente, ser professor e, em sequência, o que é gestão democrática na escola do campo. As entrevistas foram iniciadas com os professores.

O bloco de respostas sobre as motivações para se tornar professor, ser um trabalhador docente na secretaria municipal de educação, teve algumas respostas que poderiam ser caracterizadas como fatores socioeconômicos de sujeitos que vivem no interior do Estado (e onde as oportunidades de qualificação profissional são escassas), assim como aquelas respostas que consideram o curso de Pedagogia mais fácil de concluir e arranjar emprego, e que não consideram o trabalho docente como algo permanente, mas passageiro.

3.4.1. O que leva a se tornar professor

Carvalho (2024, p. 10) considera a aprendizagem da docência como um processo complexo e multifacetado para além do “aprender a ensinar”. Desse modo, entende que o DPD (Desenvolvimento Profissional Docente) estaria voltado para a atuação realizada pelo professor na totalidade no decurso de sua carreira, isto é, ao longo de sua trajetória profissional e que perpassaria tanto pela bagagem teórica e acadêmica adquirida nesse ínterim quanto pelos conhecimentos gerados *a partir de e na* sua prática nas escolas. Ou seja, a aprendizagem docente, portanto, seria um processo interno dentro dessa concepção de Desenvolvimento Profissional Docente.

Quando perguntados sobre os motivos que levaram a se tornar professor, as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa (professores, pedagogas e gestores) desnudam os sentidos de práticas que envolvem a percepção e compreensão de uma complexa rede de indicadores e variáveis do seu processo formativo.

Professor 1: É assim, foi o destino que me conduziu a ser professor. Não foi uma coisa que eu quis e nem que escolhi. Mas na minha família nós temos duas pessoas que são professores. Eu mesmo me formei no Ensino Médio na área da contabilidade. Mas aí a gente vai se envolvendo com família, vai tendo filhos, vendo a importância da educação, querendo ficar próximo deles. E aí a gente vai gostando de educar. E a partir daí veio as oportunidades para se tornar docente. Por isso que eu disse, não foi eu que escolhi, veio conforme os acontecimentos que ocorreram.

Nesse fragmento, a história de vida do professor conduzido para a docência, visto que tinha a figura do professor na família, mesmo tendo trabalhando em outra área. Mas com o passar do tempo, a docência se tornou uma opção viável, a fim de garantir a existência da sua família. Há determinada semelhança com o próximo fragmento, quando o professor comunica que a docência não era a primeira opção dele, mas sim a Engenharia. Depois de várias tentativas frustradas de entrar numa Universidade pública através do vestibular, e o curso numa instituição privada é caro, ele opta por uma Licenciatura que seria a Matemática. Quando começa a trabalhar na docência, ele passa a gostar do seu trabalho, e continua lecionando.

Professor 4: Bom, primeiramente foi uma escolha, né. Por uma situação que aconteceu que seja irrelevante, digamos assim, porque a gente sempre tem um objetivo na vida. O meu sonho realmente era ser engenheiro, era fazer engenharia. Só que as minhas condições financeiras naquele tempo, o meu estudo também que eu tinha, que era um pouco mais difícil, não me favoreceu. Então, todas as as oportunidades que eu tive para fazer vestibulares das universidades públicas, eu não conseguia alcançar o êxito, não conseguia

passar no vestibular disso daí, então eu tive que, por vontade própria mesmo, pagar, bancar uma faculdade pra mim. E a de engenharia naquele momento era muito mais caro, digamos assim, então eu não tinha condições de pagar uma engenharia. Então eu pensei assim, de uma forma a longo prazo. Como a engenharia, ela envolve muita matemática, que também é uma matéria de disciplina que eu gostava. Aí eu resolvi entrar na licenciatura para poder fazer um degrau, né? Fazer licenciatura, aproveitava as disciplinas e aí fazia engenharia futuramente. Só que aí nesse caminho, a gente já começa a depois de formado, conseguir pagar com muito esforço a faculdade, fazer tudinho. E a gente começa a trabalhar, né? Começa a lecionar, começa a viver, digamos assim a profissão. Daí já não quer mais sair, né? Pega gosto pela profissão, aí também a questão do meu tempo, que eu já vejo uma coisa, como já iniciei nessa profissão, não que a engenharia ficou para segundo plano, mas é uma coisa que já deixei para para mais tarde. Aí como eu já comecei, já investir realmente nessa profissão, já comecei a ficar e continuei nessa área. E agora é só aprimorar o conhecimento. Então foi uma coisa assim, não era o que eu queria, mas ele veio pela necessidade, digamos assim, de ter uma profissão realmente.

Gestor 1: Bom, na verdade, parceiro, a minha formação é de técnico em agropecuária, então desde lá eu trabalhava em sala de aula com alunos para iniciante na aula de agrotecnia e acabei indo para a área da educação por uma necessidade documental, porque eu não podia ficar em sala de aula sem magistério. Então isso me conduziu de fato para uma sala de aula de fato e direito, né? Fazer o magistério para trabalhar com os alunos da área rural.

Pedagoga 2: Na verdade, eu nunca fui para sala de aula entendeu, eu comecei a minha carreira no Ensino Privado, na Escola Denizard Rivail fui ser auxiliar da coordenação pedagógica no estágio lá e de repente eu passei a ser pedagoga, coordenadora lá e daí só quis isso entendeu, não quis ir para sala de aula. Se for necessário eu vou né, eu já dei aula até na Faculdade Anhanguera, porque como eu tenho formação de Metodologia do Ensino Superior, e sou psicopedagoga também, já trabalhei em sala de aula mas não dito normal, na escola normal eu não se assumi turma, para dizer que não assumi, uma vez peguei uma turma do segundo ano por 6 meses, só. E aí sempre meu foco foi coordenação mesmo. Na verdade não teve algo que me levou, o que me levou a fazer Pedagogia foi a minha mãe, porque ela tinha sido professora, não conseguiu se formar porque naquela época era muito difícil né mas ela gostava da área. Aí eu fico meio que fui fazendo a vontade dela né para fazer aquele Ensino Médio que era o Magistério, fiz o primeiro e segundo ano aí no terceiro ano queria trocar. E aí eu parei um ano quando eu continuei já continuei com Normal Superior né mas fui fazer a faculdade para Pedagogia até hoje estou aí né, gosto muito de fazer o que eu faço.

Nos processos de exploração capitalista em que nos encontramos, esses movimentos acabam por situar todos, os colonizados e os colonizadores, em estado também de permanente incerteza sobre o mundo do trabalho. O desejo de estudar determinado curso esbarrará na falta das condições objetivas e subjetivas para esse professor, o que vai lhe trazer no futuro para a docência. Já na fala da pedagoga, sua pouca experiência como professora na sala de aula se relaciona com a vivência na gestão escolar, trabalhando como auxiliar da coordenação pedagógica numa escola privada de Manaus, e numa faculdade particular. Enfatiza que o fator motivador para se tornar professora foi a sua mãe, que a convenceu a fazer o curso técnico de Magistério, e depois a licenciatura em Normal Superior. O gestor vai relatar que atuou na docência sem ter uma formação

específica na área da Educação, e por isso, depois vai estudar o magistério, no intuito de regularizar sua situação dentro da SEMED/Manaus. Sua formação inicial é Técnico nível Médio em Agropecuária (e depois o curso de Engenharia de Pesca), e finalmente a Licenciatura em Pedagogia e assumir a gestão de uma escola do campo, em Manaus.

O trabalhador e seu trabalho, pressionado pelos determinantes impostos de modo externo e interno, iniciam em si um exercício de reflexão sobre a ordem social que os oprime, e no convívio social vão se constituindo noções de como o seu trabalho está enraizado na totalidade do sistema. As próximas falas relatam um entendimento mais sistematizado e identificado com o trabalho docente, como meta pessoal para entrada no mundo do trabalho.

Professor 3: É, tem mais a ver com vocação. Na verdade, desde a adolescência tem um princípio evangélico da escola dominical, na parte de ensino, então essa parte de ensino chama muita atenção. Então eu já tinha em mente que quando eu terminasse o Ensino Médio, fizesse faculdade seria para licenciatura, dar aula. Então hoje é um sonho que se tornou realidade. Gosto do que faço, estou fazendo aquilo que faço. Embora tenham alguns obstáculos que desanimam a gente, mas a força e a vontade de dar aula é maior.

Pedagoga 1: Na verdade assim, desde criança, nas brincadeira de criança eu sempre tive a postura de professora. O pessoal brincava de casinha, eu de professora. Então eu tinha essa vontade, é uma coisa muito presente principalmente em que mora nas comunidades rurais, como eu sou nordestina então na minha cidade, que é no interior do Ceará, a gente acaba tendo esses pensamentos de ser professora e aí eu já tinha esse comportamento. Depois na minha adolescência, quando eu fui fazer o Ensino Médio, na época que era magistério no IEA, que eu fiz em 1996. Então eu fiz Magistério, depois eu consegui contrato de trabalho como professora e essa vontade foi amadurecendo. Quando fui fazer faculdade, eu optei pela Pedagogia, então na verdade é um sentimento que vem desde criança e que hoje eu faço porque eu gosto né. Infelizmente muitos colegas nosso optam pelo magistério pelo uma questão de ser mais fácil, tem mais trabalho. Rubem Alves fala sobre isso, que existe professor de vocação e o professor que é só... ele define essa diferença né. O professor que é o profissional e aquele da vocação porque ele tem um gosto, ele gosta, quer fazer esse trabalho porque ele gosta então ele estipula assim, tipo não é que é uma vocação mas é fácil porque eu gosto né minha profissão é algo que eu gosto de fazer, não sou um tipo de profissional que questiona meu salário achando que é pouco. Não aceito ninguém tipo a pobrezinha professora, não me aceito dessa forma, chegar no local e falar assim: me dê um desconto porque eu sou professor/professora. Como qualquer outro profissional, como médico, advogado, a minha profissão tenho muito respeito, apesar de que muita gente coloca na sociedade que a gente, por manter o respeito da sociedade, como se a gente fosse um pobre coitado, então vejo que somos profissionais como qualquer outro. Nesse sentido que me intitulo como professora, não me permito que alguém me intitular menor do que o outro, entendeu. Ele pode ser em forma de salário mas o meu profissionalismo pode ser até melhor do que o dele.

Gestor 2: “Bom, eu posso dizer que foi uma influência familiar né, porque a minha irmã mais velha ela é pedagoga, meus tios foram professores no interior de Manacapuru né então uma certa forma isso acaba vindo com a gente né, de uma forma sem que se perceba, uma forma intrínseca. Então eu quando eu fui prestar vestibular o meu primeiro vestibular foi para área de Administração mas logo eu percebi que eu gostava de ensinar. Foi nesse nesse ensinar que eu fui me construindo na educação, na SEMED eu entrei a partir de 2005 mas eu já era antes da SEDUC e já passei por algumas etapas da Educação Básica, também em diferentes etapas, já dei aula para o Ensino Fundamental, no Ensino Médio, ministrei aula no Ensino Fundamental 2, fui professor de sala de aula, assessor

pedagógico da Zona Rural dos Anos Finais, trabalhei com a merenda escolar na Zona Rural, fui da gestão GIDE, e hoje tive a oportunidade de passar pela experiência de ser gestor escolar onde eu tô desde 2015 nessa função e a gente tá aprendendo um pouco a cada dia porque cada escola tem uma realidade totalmente diferente anteriormente eu estava trabalhando numa escola Ribeirinha, a gente vivia muito em função do rio, da enchente e vazante, toda vez que o rio secava, tinha que nos reinventar, nesse sentido aí com o calendário, proposta pedagógico tudo para quem a gente não tivesse aquela carga pedagógica para o aluno e cumprisse aquela carga horária mínima de 800 horas, assim como os dias letivos. Mas a partir desse olhar que a gente vem tentando se reinventar, nos reinventando porque a zona rural vive muito na questão do tempo mental e nós sabemos que a mudança climática ela vem mudando a cada dois, três anos, a gente não consegue mais escrever quando é um tempo de chuva, de sol, então cada ano para a gente é um desafio mas é um grande prazer estar na zona rural e trabalhar, não vivo sem isso.”

A fala do gestor comunica a inspiração que houve dentro da sua família para seguir a profissão, da irmã e tios que são professores, inspirando na escolha da docência para seu trabalho. Suas experiências com as escolas do campo se dá numa escola ribeirinha, e depois assessor escolar no acompanhamento de algumas escolas pela GIDE, se aproximando cada vez mais realidade, que no futuro, será o seu lócus de trabalho. A escola como espaço de disputa, campo de forças intencionadas para cotejar conhecimento e deixar os sujeitos do campo arraigados na condição de subalternidade, lutando contra aqueles que desejam uma educação visando a emancipação humana e capacidade de enfrentamento numa sociedade de classes.

Na fala da pedagoga, o sonho de ser professora transparece nas brincadeiras infantis relacionadas à docência. Persiste um compromisso na questão do ensinar na escola pública, se opondo a alguns discursos inclusive feito pelos próprios colegas professores da desvalorização em relação a outras categorias de trabalho. Mesmo no fragmento do professor, que considera a docência como uma vocação, não deixa de considerar o trabalho na escola ou para a escola como ponto central, seja nos meios ou nos fins. Estando intrinsecamente ligados no processo formativo, em todos se forjavam o compromisso político no trabalho docente.

Figura 21. Identificando os alunos com necessidade do reforço escolar – escola municipal da rodovia AM-010



Fonte: Pesquisa de campo (2024)

3.4.2. O trabalho docente na escola pública do campo de Manaus/AM

Na produção material de sua existência, na construção social de sua história, o ser humano produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o *saber* historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subsequentes. Essa mediação é realizada pela *educação*, entendida como a apropriação do saber produzido historicamente. Disso decorre a centralidade da educação enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem (Paro, 2023, p. 34).

O próximo depoimento acerca do trabalho docente na escola pública do campo em Manaus, evidencia a percepção de desvalorização do trabalho docente, a partir do momento que o professor narra a questão de direitos adquiridos pelos estudantes, de suposta “proteção” em detrimento do desestímulo em estudar. O professor sente que pela perda do poder de reprovar, os

estudantes não tem mais interesse no estudo, aguardando serem aprovados para as etapas seguintes sem se dedicarem aos estudos.

Professor 2: É assim, não achei dificuldade. Do interior de onde trabalhava para cá, não mudou nada, só mudou os alunos. Mas o aprendizado é o mesmo e o interesse pela educação cada vez cai mais, porque a gente observa nos alunos. Os alunos não são mais interessados e não querem saber mais de estudar devido a lei que inventaram pra ele que criaram essa lei no caso deles e essa lei no meu ponto de vista ela só piorou a educação por causa que hoje em dia você não pode chamar atenção mais de um aluno que você tá como é que dizem, é bullying, é constrangimento, né? Então aí o aluno tem tudo pra não fazer nada, você fica amarrado ali sem fazer nada. E aí a cobrança, o professor não pode reprovar aluno, tem que o aluno tem que ter nota boa sem que o aluno não está nem aí para estudar. Então a cobrança cai em cima de nós. É isso que faz com que o desmotivo nosso da educação, a gente não são valorizados. Em vez de criarem lei para ajudar nós, criam leis para forçar nós trabalhar mais e ganhando menos. Faz com que muitos professores estão saindo da educação e partindo para outros concursos devido o não reconhecimento do nosso trabalho.

A função do ser professor, trabalhador da educação na escola do campo não é idílica, há uma dialética entre discordâncias e concordâncias no pensamento que entrelaçam a luta travada pela categoria trabalhadora, repletos de contradições, afinal o trabalho que forma o próprio ser humano é dialético. O papel do trabalho era indagado e expresso nas antagonias e no ato de consumir a força humana para a produção do ensino/aprendizagem tendo ainda que seguir de acordo com as metas estabelecidas pelo sistema capital, (demonstrada na indignação do professor pelo “excesso” de diretos dados aos discentes).

O próximo professor relata a busca por um olhar voltado ao modo de vida dos estudantes do campo, a fim de motivá-los para o estudo. Suas famílias vivenciam superações diárias, das formas naturais de como produzir sobrevivência e recursos, de se educar no interior dos níveis de florestas – seja nas florestas de igapó, de várzeas ou florestas de terra firme.

Professor 4: Eu tenho mais tempo de área rural do que de cidade. De cidade trabalhei só 2 anos. O restante era para área rural, trabalhei em outro município também, trabalhava na área rural. Então já tem mais essa vivência, já sei como o aluno vai chegar.

Pesquisador: Qual era o município?

Resposta: Estava em Presidente Figueiredo, não trabalhando na cidade, mas no interior, nos ramais. Então a gente já espera que o aluno venha assim. A gente não espera que seja o melhor, né? A gente espera que o aluno ele venha trazendo alguma dificuldade, quando não traz é ótimo, excelente. E as metodologias que a gente tem é justamente para sanar essas situações. Eu estava comentando no café das dificuldades que tive ano passado, porque essa região aqui é movimentada. É chegando aluno novo no meio do ano, não tem período para entrar e sair aluno. Então ano passado, que era de provas externas, do SAEB, tivemos muita dificuldade com os alunos do 9º ano, que chegava e saía alunos. A gente começava a ter uma situação mais específica para cada um deles, foi para cada um que realmente fizemos um trabalho diferenciado, nós conseguimos o objetivo, que é elevar

a nota da escola. Mas foi um trabalho de formiguinha, porque a gente pegava um aluno aqui, trabalhava com ele, pegava outro aluno, trabalhava com ele. Esse aqui já sabe, mas precisa também de atenção, não mais do que os outros, então deixava eles um pouco mais à vontade. A questão deles fazer a questão do ensino, têm uma linguagem própria deles mesmo, que eles mesmo se entendem ali, mas sempre eu pego algum deles para fazer um monitor. Qualquer coisa pergunta do aluno que eles sabem que eles têm essa interação entre eles. Então a Educação do Campo é muito diversificada, não tem um tipo de aluno, como na cidade tu tem 2 tipos de alunos: aqueles que sabem e os que não sabem, tu pode fazer uma seleção ali. Mas aqui não, é totalmente particular mesmo, é de cada aluno. Não sei se é problema familiar, não sei o que eles trazem de diferente, aqui a situação é um pouco mais... Então a gente tem que ter um cuidado muito especial mesmo com esses alunos, porque começa pela dificuldade de chegar na escola, situação totalmente diferente aqui, área de rural. Tem os ramais, que são ruins, mas quando eu trabalhava no rio, era pior ainda. No entanto, no rio o calendário é diferenciado, por conta da Seca. Tem lugares que não afeta tanto porque ainda fica pra ti andar. Mas tem lugares que não fica, onde o rio passou e fica aquele manguezal, tu pisar e afundar. Então aí começa a dificuldade dos alunos, por isso essa particularidade. E no rio ainda tinha outra agravante, porque antes da seca, tinha um período de colheita, eles plantavam no início do ano, aí depois do meio do ano tinha colheita, os alunos sumiam da escola. O que tá acontecendo com esse aluno? Como não sabia, depois foram explicar para mim que agora tá no período de colheita, aí toda a família vai para ajudar, entendeu? Então por isso que a área rural tem umas particularidades. Para eles mesmo é muito difícil, esse período que eles se ausentam para ajudar a família, quando voltam, tem que ter esse acolhimento, eu falo para eles assim: não é a questão da falta, a falta a gente pode recompensar, pode abonar a falta. A questão é o conteúdo, porque tem que fazer essa reposição para eles, porque é uma coisa que como eles estão no sexto ano, não vão ver mais aquilo daquela forma, vão passar para frente. Eu costumo dizer que tem muita gente mais velha, o pessoal mais idoso, até da nossa idade mesmo, que chega ao ponto de falar: Ah, eu odeio a matemática, eu odeio quem inventou a matemática. Aí eu falo que não é bem assim, não é questão que tu odeia, é porque chegou em um determinado ponto ali que tu não entendeu mais. E se tu não sanou aquela dificuldade, tu passa para frente, não entendendo o resto, porque tudo é acumulativo. O que tu aprende aqui, vai usar no próximo, no próximo, no próximo. Então se reteu aqui, o próximo não vai entender. Aí começa a dizer que é chato aquilo lá, porque não entende. Essa situação que a gente tem que repor realmente esses conteúdos para eles, independente de passar um tempo sem vir por conta de qualquer coisa. Acontece que na área rural, sempre vai ter essa particularidade. Como eu falei, tem o período da Seca, aqui o ramal é ruim, mas quando eles chegam na escola tem que ter esse acolhimento.

O trabalho educativo na escolarização formal exige além de força física, mais resistência cognitiva, subjetiva e objetiva dos trabalhadores e estudantes para enfrentarem as intempéries naturais do bioma amazônico. A relação entre ser humano e natureza está presente na Amazônia, apesar de todo avanço tecnológico.

Figura 22. Semana do Meio Ambiente na escola municipal do ramal do Pau-rosa



Fonte: Pesquisa de campo (2024)

As próximas falas do gestor e pedagoga traduzem espectros de pertencimento coletivo, com a expectativa de mudanças nos desafios enfrentados na gestão da escola do campo. A pedagoga fala com nostalgia do tempo em que ela estudou na escola do campo, enfrentando as adversidades do meio ambiente buscando sua escolarização formal. Ela faz o contraponto quando, na condição de pedagoga de uma escola do campo, ela escuta dos discentes atuais as dificuldades enfrentadas por eles. No momento seguinte, ela na condição de assessora pedagógica, escutava as reclamações dos professores sobre as turmas multisseriadas nas escolas do campo. E que era contra essa perspectiva, pois acredita que as classes multisseriadas são transformadoras para as escolas do campo.

Pedagoga 1: É uma felicidade, porque eu sou filha, vim de uma escola do campo, então a minha vida de formação foi uma escola do campo. Eu estudei do primeiro ao quinto ano, tive uma professora maravilhosa, além de ter estudado no Nordeste, quando eu vim para cá eu tava no terceiro ano e aí eu fui estudar numa escola e km 3, minha professora era japonesa e essa professora era maravilhosa, ela tinha muito orgulho de mim porque ela viu que segui a profissão dela. Como eu cheguei a trabalhar no setor da secretaria, ficou super feliz de saber que eu tinha conseguido chegar lá porque a gente como professor tem muito orgulho dos alunos que passam pela gente, que ele chega e reconhece que você contribuiu para isso né. Eu me sinto orgulhosa porque pelo fato de ter estudado numa escola do campo, tenho que fazer o que eu aprendi na minha formação acadêmica, procuro valorizar tudo. É tanto que as meninas quando me falam assim: ah professora, eu não vi ontem porque o ramal tava cheio de lama. Aí eu costumo dizer para eles: vocês estão falando isso

para mim? Eu cansei de ir para escola no meu pé numa sacola de plástico, para mim chegar lá fora para pegar o ônibus, porque de lama eu entendo, eu sou moradora da zona rural, caminhava mais de 1 km com o pé cheio de lama, estudava na escola e eu não podia chegar uma gota de sujo, minha meia tinha que ficar branca da cor de leite, botava o pé dentro de uma sacola e ia todo dia. Vocês não podem, andam apenas 50 metros, muitas vezes pode até dar 1 km e vocês colocam empecilho. Tem aluno que ônibus para na porta de casa e ele não pega. Então pra gente você vê a realidade, como eu falo para eles que eu trabalhei também na área ribeirinha, e na época da seca, os alunos andam 1 km no meio da lama, porque quando o rio tá cheio, tem muita facilidade, mas quando o rio seca tem muita dificuldade. Então existem pessoas que tem muita dificuldade para chegar na escola, então valorizem tudo que vocês tem disponibilizados: um excelente professor, transporte escolar que vocês pegam, então me sinto muito orgulhosa da área rural de ser professora do campo, sempre falava isso com professores no momento das formações e assim eu procurei orientar os professores e que eles tinham muita dificuldade quando se falavam em escola multisseriada. Quando um professor novato chegava lá, eles ficavam desesperados. Tinha professor que falava assim: não tenho essa experiência, como vou trabalhar com uma turma de tem 3 séries diferentes, 3 anos diferentes, ? É muito difícil, como vou fazer, vou partir a lousa? Como eu pude me aprofundar muito, estudando, quando trabalho no Distrito nas formações e eu sou defensora da escola multisseriada, sabe porque, eu brigava com qualquer pessoa que tinha lá da SEMED quando falavam mal da escola multisseriada, eu aprendi muito, ela contribuiu muito na formação da gente porque você não aprende só que é da sua turma, mas da outra turma, você aprende tudo, é uma formação integral porque numa escola homogênea, não terá um aluno que domina tudo.

Gestor 1: Bom, trabalhar numa escola pública é no meu caso, especificamente da área rural, são desafios, né? Desafios que você tem que enfrentar, que você tem que solucionar os problemas, porque é por estarmos numa área rural. E ser escola pública são vários desafios que nós temos que enfrentar.

A competência técnica/científica/prática no ato de escolarizar é um compromisso político como é o ato de problematizar suas lacunas. Para os trabalhadores docentes do campo, a “competência” estava em conseguir romper antigos paradigmas, refletindo a questão da multisseriação, que denota o caráter multidiversificado da multisseriação, quando pensada em suas múltiplas questões relativas ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes presentes nas turmas seriadas.

Na fala a seguir, o envolvimento de todos os sujeitos envolvidos nas etapas formativas – famílias, profissionais, entidades locais – pensando o presente, repensando alternativas e se formando ao mesmo tempo. Tratava-se ali de construir uma hegemonia contrária ao modo hegemônico do sistema vigente. Segundo Paro (2023, p. 113), “mas, como os indivíduos não podem prescindir da vida em sociedade, não é possível conceber uma educação pública de qualidade sem levar em conta os fins sociais da escola, o que significa, em última análise, educar para a democracia.”

Gestor 2: A escola pública tem aquele compromisso social muito grande só que algumas vezes esse compromisso social acaba se enrolando com a questão pedagógica então a

função da escola é digamos assim, trabalhar o ensino secular: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia. E a família, que é a outra parte, pois a educação é dividida entre a família e escola, às vezes famílias deixam essa parte a desejar e o professor perde um pouco do seu tempo em dar aula ensinando o aluno a educação familiar, porque também não dá para continuar a educação em sala de aula se ele não tem a educação secular. Qual é essa educação secular? É o Com Licença, cuidar dos materiais, o ser educado, não trazer alguns materiais que não condizem com o ambiente escolar. Então tudo isso a gente acaba perdendo um pouco da carga horária do ensino aprendizagem do aluno e no final ele acaba percebendo essa defasagem, tudo que hoje nós temos, um grande gargalo na educação, não só na Zona Rural mas a educação a nível de Brasil que são alunos não alfabetizados no terceiro, quarto, quinto, sexto ano. Alunos que quando eles leem não sabem interpretar, conhecido como analfabeto funcional, está lendo e não interpreta.

Na fala do gestor, aparece uma menção a questão de valores, tão importantes quanto os conteúdos historicamente acumulados da Ciência. A relação é que as duas parecem ser interdependentes a ponto de serem importantes para garantir emancipação dos estudantes nas escolas do campo. Líderes comunitários, empresários, religiosos, funcionários públicos e profissionais liberais, entre outros, podem contribuir com a gestão da escola, desenvolvendo atividades e assumindo responsabilidades junto à comunidade escolar (Vieira, 2020, p. 95).

Figura 23. Culminância da escola municipal da Rodovia AM-010 (Dia Nacional Contra o Tabagismo)



Fonte: Pesquisa de campo (2024).

3.4.3. A Relação com a Equipe Escolar no dia a dia

Na coletividade dos trabalhadores da educação emerge a compreensão dos limites, possibilidades e direitos das populações desfavorecidas no Amazonas. Para tanto, é preciso ter conhecimento de como toda essa totalidade se materializa, para a luta por melhorias e direitos. Os depoimentos dos professores mostram uma certa união dos trabalhadores na escola quando são solicitados a realizar atividades pedagógicas, não transparecendo conflitos extremos no local de trabalho, que impediria o trabalho coletivo.

Professor 1: Assim, como em todo o segmento tem aqueles que estão mais envolvidos uns com os outros. Mas, de modo geral, a gente percebe a união na hora do fazer profissional. Quando tem as suas particularidades cada um fica no seu grupo é isso, nosso dia a dia, a gente une mais a parte profissional.

Professor 2: Estou aqui, tranquilo, sozinho. Eu me considero assim um cara normal e bom para todos. Nunca tive problema com nenhum colega aqui na escola. Me dou bem, graças a Deus, com o gestor, com o pedagogo, com o pessoal da secretaria. Graças a Deus, desde quando eu comecei a trabalhar aqui, me sinto em casa, tranquilo. Eles são bem compreensivos com nós também.

Pesquisador: O senhor já tá aqui há quanto tempo na escola?

Resposta: Eu entrei aqui em 2021, no segundo ano da pandemia. Eu entrei no meio do sistema remoto, que foi em outubro. Já foi o finalzinho já, e voltamos (no presencial).

Professor 3: “Tranquilo, eu tenho um relacionamento com a gestão escolar, profissional, além do profissionalismo, a gestão gestora e parte pedagógica, a gente tem um relacionamento muito bom de profissionalismo e também de amizade. As duas coisas não se separam muito não, mas assim, mantém o profissionalismo e o respeito sobretudo e a gente vai trabalhando. Eu faço a minha parte como professor, como docente, e a gestão faz a parte dela, que é a parte administrativa, gerenciar e comandar todo o corpo docente. E assim, me dou bem com a gestão escolar. A escola onde eu dou aula não tenho o que reclamar, a gente tem uma relação de comunicação muito boa, porque em uma gestão tem que ter comunicação. Então, se não houver comunicação entre gestão e docente, aí o negócio começa a desarticular. Então, é o caso daqui, que tanto a gestão como o corpo docente tem uma relação muito boa. Obrigado”.

Os professores informam que não possui relações conflituosas com nenhum colega de trabalho, tanto da parte dos professores como da equipe gestora. Indicam que gostam da escola, sentido-se acolhidos. Inclusive chegam a elogiar a gestão da escola pela questão de comunicação, resolvendo rapidamente os conflitos advindos do cotidiano. Para Vieira (2020, p. 85) “desenvolver relações de qualidade no ambiente de trabalho contribui não apenas para o rendimento e bem-estar dos envolvidos, como também para a melhoria da capacidade organizacional em termos de colaboração, coordenação, aprendizagem, adaptação e compromisso de todos”.

Gestor 1: Hoje eu não tenho o que reclamar da minha equipe escolar, eu tenho uma equipe escolar bem coesa, né? É uma equipe maravilhosa, lógico que cada um tem seus pensamentos, mas quando a gente une, junta, a gente tem aí o resultado muito bom. Então assim, da minha equipe escolar eu não tenho nada a reclamar. Uma equipe maravilhosa mesmo.

Gestor 2: A nível geral, descrevo uma relação boa porque a gente avalia uma equipe também e principalmente pelos resultados que ela traz, então nos outros anos fomos submetidos a avaliações externas em nível nacional, e a gente teve um ótimo desempenho nessas avaliações externas: SAEB, Prova Brasil, então a gente avalia que a equipe vai bem também nos resultados, a gente tem uma equipe que constrói resultados eu acho que esse é o parâmetro que a gente acaba tendo do nosso trabalho.

A percepção dos gestores sobre a relação com a equipe escolar está atrelada aos resultados obtidos na escola no IDEB em muitos casos, pois havendo avanço na nota, se credita ao relacionamento entre os professores, seu comprometimento com as atividades. Essa aproximação torna possível observar as condições e contradições mais aparentes do trabalho escolar na atualidade. Sabe-se que devemos confiar, ao mesmo tempo entendendo que tais informações podem distorcer a realidade, assim é o sistema, dificilmente exporá suas fragilidades.

Pedagoga 1: A minha experiência começou em 2003, quando estava concluindo o curso de Pedagogia. Eu fui convidada para trabalhar na SEMED, então já comecei a ter essa relação com os gestores escolares. Então quando eu sai do setor da SEMED, que era o distrito, eu vim para escola, eu com experiência de duas escolas como pedagoga, eu nunca tive problema com gestores porque eu vejo que a gestão tem que haver o respeito do gestor, que é o administrador, e o pedagogo. Então eu faço para fazer meu trabalho tipo parceria, hoje por exemplo eu tô aqui na escola, a gente trabalha junto, decide as coisas juntos, procura não fazer sem consultar. O mesmo ritmo de trabalho que eu tenho com ele, eu tinha com a antiga diretora, não sei se era por causa do meu perfil que já me conheciam, nunca tive problema com eles, porque numa escola, os professores me olhavam diferente. Trabalhar com o professor de sexta ao nono ano é um pouquinho diferente, pois é uma área que eu não domino, então eu vejo que os professores não me conheciam, achavam que o assessor do distrito é o que persegue, então quando cheguei lá, foram receosos comigo, não me receberam bem, então comecei a construir essa relação com eles e vejo que o pedagogo nessa relação precisa dominar. A gente chega na escola, precisa se apropriar do conhecimento pedagógico para ter o respeito da equipe, porque se você chega e deixa o professor tomar a frente de tudo, eu vou confessar, cheguei aqui e a pedagoga não sabia fazer horário, quem fazia era um professor/professora que faz os horários aqui de acordo com a carga horária. Então eu tenho que distribuir todos os horários, todos tem que ter 20 horas na semana. Eu tenho um evento na escola e eu tenho que orientar o professor, tenho que explicar o planejamento de professor, aí quando o professor vê que não domina, fica muito à vontade as coisas né. Então quando eu cheguei lá, disse que eu não tô aqui para agradar de ninguém, fizemos uma banca examinadora, que é responsável pela situação do aluno, selecionei cada professor conforme sua disciplina que vai ficar responsável pela aprovação, então uma professora e disse que eu não pedi para colocar meu nome, então eu disse que não preciso da permissão, pois você fez um concurso, é professora da escola, especialista na área e vai ficar na banca. Ela calou a boca e não falaram mais nada. Assim, se você não faz esse trabalho, não chega e procura, a mesma coisa é o diretor, se eu chegar na escola e eu tenho um diretor que deixa

eu fazer o trabalho dele e o meu, não vai dar certo né. Então a minha experiência com dois diretores foi ótima, não tive problemas com eles, porque eu procuro me organizar bem, fazer um trabalho.

O trabalho pedagógico envolve uma relação recíproca de confiança e delimitação dos campos de trabalhos de cada um dos sujeitos. Na perspectiva do capital, assenta-se num tecnicismo determinado e determinista, utiliza meios e ferramentas de controle que subordinam o tempo de produção da escolarização como tempo do trabalho no modelo fabril, pois, trata-se de um conceito da administração empresarial. A fala da pedagoga indica um profissional se qualificando para saber o que deve fazer sobre o seu trabalho, evitando os conflitos que podem se avolumar.

Figura 24. Preparação da Festa Junina – escola municipal do ramal do Pau-rosa



Fonte: Pesquisa de campo (2024)

3.4.4. As dificuldades em relacionamento com os professores

A individualização forjada nas relações sociais pelo modo capitalista de produção introjeta e normaliza nos sujeitos o egoísmo social, o isolamento coletivo, fragiliza a unidade e combatividade em relação às demandas sociais impostas. Nas falas, apesar de não mencionarem problemas de relacionamento com os colegas na escola, a posição de cumprir atribuições exigidas pela Secretaria e evitar ser chamado a atenção pela equipe gestora por algo não feito ou incompleto visibiliza a sujeição dos trabalhadores ao silenciamento. Eles observam que a postura do gestor na escola é a ideal, não colocando obstáculos no trabalho do professor, mas querendo em troca o cumprimento das atividades exigidas.

Professor 1: *Não, se alguém tem comigo eu não sei. Mas eu com alguém não tenho, até porque o meu dilema é sorrir para quem te olha com cara zangada, né? Você devolve um sorriso para ele para ver se ele melhora. O diretor tem um lado profissional daquele que espera o resultado. Ele não espera, não fica no caminho cobrando o resultado, ele espera o resultado, então com isso facilita muito o nosso entendimento profissional, porque tem profissional que não gosta de, cada um, todo mundo é adulto, não precisa estar aqui, cadê o teu trabalho, ele espera, está fazendo, vai dar resultado, então tá bom, esse é um ponto bom do diretor, ele espera o resultado e trata as pessoas como adultos responsáveis.*

Professor 3: *Dificuldade não, nunca tive problemas assim com o colega, com a gestão escolar, é como eu falei, se numa gestão houver relacionamento, respeito, então, não tem que haver dificuldade ou problema, né? É claro que todo setor tem as suas dificuldades, os seus problemas. Mas não problema pessoal, geralmente se trata mais de problema mesmo do ofício, né? Assim, questão pessoal, isso não. É mais uma questão burocrática, uma cobrança tanto parte do docente como parte da gestão tem que ter cobrança, mas são detalhes que acontecem em todo grupo, não tem nenhum grupo que não tenha nenhuma dificuldade, mas as dificuldades são superadas. Entendeu? Pelo compromisso, pela responsabilidade dedicação, e é isso.*

Professor 4: *Não, particularmente não com professores, eu tive um problema uma vez, mas não foi um problema com relação a parte pedagógica. Já foi uma situação pessoal."*

Pesquisador: *Foi aqui?*

Professor 4: *Não foi aqui, foi na outra escola. É porque assim lá na área ribeirinha que eu te falei e trabalhei lá, aqui a gente vai e volta todo dia, né. Na área ribeirinha? Não, a gente vai, passa a semana aí, volta no final de semana e isso quando tu pega uma escola mais próxima. Eu tava trabalhando lá no Tupé, na Escola Municipal São João. Só que eu tava numa escola mais longe ainda, que era lá no Arara, mais pra cima. E tem gente que trabalha mais para cima ainda, na última escola (EMEF Estrela da manhã) no rio Negro. Do Rio Amazonas eu não conheço. Era o convívio pessoal mesmo, não a parte de pedagógica, do trabalho, era de convivência, que cada pessoa é diferente uma da outra. Então, quando tu trabalha com a pessoa aqui, tu vai te embora para tua casa. O convívio aqui é uma coisa. Agora, quando tu tem que permanecer com aquela pessoa, é diferente. Tinha alojamento, todo mundo dormia no alojamento, em quartos separados, aí teve umas confusãozinha assim, mas foi por conta de alojamento que a pessoa queria um quarto, aí eu também queria. Aí o pessoal chegou querendo mandar, sempre tem o mais autoritário, só que eu também não relevei. Eu falei: não quer ficar, fica aí, se eu quiser eu vou pra outro lugar ou alugo uma casa, algo assim, não vou fazer questão por causa disso. Foi coisa pessoal mesmo, não parte pedagógica. A gente era tranquilo, até fazia trabalho junto, trabalho interdisciplinar fazia junto também, mas a questão da convivência era ruim de morar junto, entendeu. Essa também é uma particularidade da zona rural, porque tem muito professor que chega em lugares mais longe. Aí quando se depara com essa situação, a gente vai ter que ficar aqui a semana toda, ou então o mês todo, e voltar para casa só no final do mês, só no final de semana. Aí parece que dá um choque assim. Tem gente que chega que já sabe do jeito que é, procura um lugar para ficar longe, separado, porque esse alojamento ele é 2 professores, o professor pode ficar lá, mas quando o senhor for solteiro. Se ele for com família, aí tem que alugar uma casa para ele ficar, entendeu.*

O professor 4 relata um problema de relacionamento interpessoal com um colega de trabalho, envolvendo a questão de uma realidade típica de escolas ribeirinhas da SEMED/Manaus: quanto mais afastadas da área urbana, o professor não encontra alternativa a não ser dormir na comunidade, passando de 1 a 2 semanas no alojamento cedido pelos comunitários. A questão de

conviver com outras pessoas pode ser uma experiência educativa, mas também desafiadora para ambos. Isso denota o quanto a Educação do Campo, por suas características em cada bioma, encontra dificuldades de se encaixar nos modelos tradicionais de organização escolar e, por isso, precisa de políticas educacionais que possibilitem sua atuação conforme a realidade.

Pedagoga 1: Eu vejo que tudo depende do outro, não tem aquele ditado que fala se dois não quiser brigar, não briga, então assim eu procuro usar a ética, meu profissionalismo, nunca cheguei a discutir, eu posso discutir com outra pessoa de forma colocar ele no trabalho dele né. Então assim, nunca cheguei a me exaltar, discutir, tem uma professora aqui da escola que a minha relação com ela é às vezes ela fica muito chateada comigo, ela pede desculpa porque normalmente eu não sou grossa com ela. Aqui eu recebo professor que o pessoal começa a dizer, tanto do Distrito como e outras escolas, e no final essa professora é excelente, ela me demonstra uma pessoa dinâmica. Professor novato eu observo e depois vou tirar minhas conclusões sem precisar ninguém tá me dizendo, porque eu tenho uma coisa para mim, se tu chegares num ambiente você se adapta aquele lugar, tu vê que as pessoas te ajudam, dão orientação, a gente fica junto até quando ele quiser sair, a gente não pede remoção de professor.

A relação da pedagoga com os professores é de respeito, onde ela não permite os problemas serem resolvidos através de discussões e brigas. Dentro da escola, o ambiente deve ser baseado no profissionalismo dos trabalhadores, em prol do aprendizado dos estudantes. Como a percepção das pessoas difere de uma para outra, existe a possibilidade de que aspectos elementares e corriqueiros do dia a dia despertam eventuais ruídos de comunicação e transformem-se em dificuldades, a ponto de gerar desavenças e contribuir para a deterioração do bom clima de uma organização (Vieira, 2020, p. 87).

3.4.5. As ações garantem que a escola tenha uma identidade democrática

A gestão educativa se constrói desde uma perspectiva holística e comunitária, onde todas suas áreas convergem num ambiente integrador e vivencial. A escola como espaço potencializador de uma autêntica comunidade intercultural, defensora e protetora da vida, da água, da terra e todos os seres entendidos em um sistema complexo de convivência. Este ponto de partida possibilita criar forma de organização institucional no campo.

Ao falar de comunidade neste contexto, se compreende diversos vínculos e tecidos sociais que se conectam entre as diversas pessoas e seres, que convivem e compartilham um mesmo

território. Esta inter-relação se articula em função de aspectos culturais, sociais, econômicos e ambientais, que coexistem e são interdependentes entre si.

Pensar e sentir a educação na conexão do território implica que os processos de planejamento, execução e avaliação educativa, com relação a distribuição de papéis, gestão de recursos econômicos e a tomada de decisões, sejam realizados de forma participativa, em permanente diálogo com os atores sócio-políticos que fazem parte de cada localidade. Portanto, a escola cumpre a função de ser um motor de articulação e intercâmbio de sinergias, para a transformação comunitária e socioambiental. Contudo, Castro lembra que a gestão das escolas públicas está baseada numa perspectiva tecnicista e individualista.

Sabe-se que há rejeição por parte de muitos gestores à realização de um trabalho democrático (como resquício do modo de gestão individual que perdurou por muito tempo) pois esse tipo de gestão envolve diversidade de ações que asseguram direitos, estabelecem deveres, indagam sobre como ocorre a participação dos envolvidos, ajudando-os a desenvolver novas capacidades e habilidades para a construção da democracia e, muitas vezes, o autoritarismo impede todo esse processo democrático na escola (2023, p. 8).

A fim de se contrapor a perspectiva hegemônica nas escolas públicas, a participação se configura como um fator *sine qua non* da gestão escolar, sendo compreendida como um valor potencializador da ação coletiva. A participação implica ceder o poder com perspectiva autocrítica, democrática e solidária na tomada de decisões. É uma ação de reconhecimento pessoal e coletivo sobre a importância de cada sujeito na composição complexa da comunidade e portanto, reconhecendo em cada pessoa a capacidade de decidir sobre os processos educativos de seu território.

Nesse sentido, uma liderança de tipo participativo da pessoa diretiva da instituição é chave, tanto no interior da escola como no contexto comunitário. Este tipo de liderança é fundamental para o desenvolvimento territorial, já que a educação não é um processo que envolve somente os meninos, meninas e adolescentes, mas também, e com maior relevância todas as famílias, jovens, adultas e idosos que moram no mesmo espaço, na mesma comunidade.

As falas dos professores apontam que a identidade democrática nas escolas do campo será expressa a partir das atividades de trabalho docente, então se subentende que o trabalho docente desembocará na coletividade da comunidade, sem passar por uma reflexão sobre que tipo de cidadão a escola do campo busca formar para a sociedade.

Professor 1: *Sempre a gente procura, principalmente na sala de aula, explicar aos alunos sobre determinado evento, determinada ação e o que aquilo ali vai influenciar para eles para a família deles. Sempre a explicação política mesmo, dos fatos, né? Por exemplo, o*

aluno que chega para escrever com letra de forma. Eu orientei, olha você precisa escrever com letra cursiva, porque hoje em dia a letra cursiva vai te garantir uma posição melhor no seu cenário. Há estudos sobre isso então a partir daí vai levando ele, às vezes na sala de aula por exemplo eu digo assim olha eu sou o banco, vocês são os clientes, a nota é o dinheiro então quem tiver me devendo aqui vou colocar no SPC, SERASA, então você não pode ficar devendo, a gente vai sempre trabalhando nesse ponto, para mostrar para eles que a democracia depende, o bom desenvolvimento depende da ação de cada ser, mesmo que ele seja o pequenino da sociedade mas eles já tem que entender, é um pouco de educação financeira, vou explicar para eles sobre o PIX, essas coisas que são importantes também.

Professor 2: A forma que eu faço assim, no meu dia a dia, não só aqui na escola, mas em todas as escolas que eu trabalho, sempre digo para os alunos que o professor e não é só um professor, mas é um pai, uma mãe, um colega, um amigo, ele é tudo, ele é um psicólogo, Então ele é tudo na sala de aula. Então eu dou aula. Tem dia que eu dou aula, tem hora que eu paro aula e aconselho. Eu mostro os caminhos certo ou errado para eles. Então eu tento fazer com o aluno conforme o filho mesmo, aconselhar ele no dia a dia. Às vezes conversa com os pais. O pai pergunta se meu filho tá bem na escola, não tá faltando isso...Então a gente tenta fazer essa união, como eu digo me ajudem para mim ajudar seus filhos, porque se você não me ajudar, eu não consigo ajudar seu filho. Então aí a gente consegue fazer um trabalho fluir, junto com a comunidade.

Quem já atuou como docente em escola pública ou privada na educação Básica, certamente experimentou o estigma de subserviência presente em muitos desses ambientes – a direção ou gestão escolar reproduz o mandonismo de seus superiores. Enquanto o professor demonstra a questão dos valores na sala de aula, onde ensina os conteúdos cientificamente acumulados pela humanidade; ele trabalhará com os estudantes a questão dos valores necessários a formação de determinados sujeitos para uma determinada sociedade. Nesse sentido, não se percebe a discussão de formação do homem/mulher do campo amazônico.

Professor 3: “A questão da gestão democrática na escola, a gente percebe, digamos assim, essa unidade entre comunidade e escola. Mas sempre que a gestão escolar convoca, solicita a participação dos pais, os pais vêm para reunião, os mestres, professores, alunos. Então, existe essa abertura da fala da gestão escolar, dando uma certa liberdade para que os pais possam perguntar, dar sugestões. Então eu vejo no Abílio, essa liberdade, essa democracia, esse espírito democrático. Não é aquela coisa autoritária, tudo gira em torno de um relacionamento democrático entre gestão e comunidade, assim como professor, gestão escolar, os demais profissionais que trabalham na escola. Então não existe aquele autoritarismo. Ao contrário, existe uma ação democrática dentro da escola e isso faz com que a escola caminhe bem. A gestão, docência, os funcionários andam bem, até mesmo a comunidade se sente satisfeita com a transparência da escola. Hoje eu vejo a escola e comunidade numa convivência agradável, respeitosa e democrática.”

O professor relaciona a abertura da escola para escutar as vozes e permitir a participação dos pais e comunidades como um movimento democrático por parte da gestão escolar. Entretanto, não há menção do modelo de sujeito do campo vinculado as intencionalidades dos movimentos

sociais amazônicos na escola da SEMED/Manaus. O professor não menciona nenhum modelo de formação para os estudantes da escola, na perspectiva crítica, o que corrobora com Medina-Arévalo (2021), quando afirmam “son múltiples los estudios que refieren la baja participación de los padres de familia en los procesos educativos de sus hijos y casi nulos los que establecen su rol de agentes en la gestión que se implemente desde los centros de formación, máxime cuando se trata de contextos rurales”.

Figura 25. Dia da Família na Escola – escola municipal da rodovia AM-010



Fonte: Pesquisa de campo (2024)

O professor relata que as condições ambientais interferem na participação da comunidade escolar, do ônibus escolar aos animais da floresta. Ele relaciona que a gestão democrática se materializa na formação do grêmio estudantil, em dar voz aos estudantes num grupo organizado, porém, mesmo alguns pais tem dificuldades em entender o papel do grêmio estudantil. Nessa fala, não há menção sobre a formação do sujeitos, pela escola da SEMED/Manaus.

Pedagoga 1: Tudo que eu vou fazer, eu procuro conversar com minha equipe. Na outra escola, quando sai de lá até hoje quando eles me encontra eles falam assim: professora, a gente tá sentindo a sua falta porque quando a gente tem evento na escola a senhora costumava direcionar todo mundo. Aqui na escola, por exemplo, para facilitar a semana da literatura, o professor de português tem que trabalhar uma semana de literatura na escola, só que eu vejo que não é o professor de português, é toda escola, um trabalho de todos. Desde quando eu vim para cá a gente fez que cada turma tenha um professor conselheiro, responsável de me ajudar na questão pedagógica daquela turma. Ele me ajuda nos eventos

na escola, para não ficar os alunos tudo soltos aí, o professor conselheiro que vai ficar com aquela turma naquele dia. Porque se eu não tiver aquela organização, as coisas você não vai funcionar né, quem que vai ficar doida é eu, então cada turma tem um professor conselheiro, um representante de sala, ele é a pessoa que tem um intercâmbio comigo e os professores, e eles também são orientados, também tem a parceria do grêmio estudantil e eu tenho uma ata de eleição, eles assinam. Tem todo trabalho primeiro com eles pra eles entenderem, eu sempre falo, você elegeu o prefeito e cobre Prefeito. No caso da Semana de Literatura Amazonense, não ficou pesado para o professor de português porque o trabalho é de todos.

A pedagoga da escola relaciona as ações da escola dita “democráticas” com a questão da atuação do professor como “conselheiros” das turmas da escola, orientando os estudantes das turmas e fazendo intermediação com os demais professores e equipe gestora. Outro fator mencionado é a existência do Grêmio Estudantil na escola, com os alunos escolhidos por votação direta, realização de campanha nas salas e refletir sobre o que significa participar das ações estudantil no Grêmio Estudantil. Nenhuma menção a formação do sujeito do campo baseado nas intencionalidades dos movimentos sociais.

3.4.6. As influências da política partidária na SEMED

São muito frequentes as reclamações sobre a formação de grupos de influência, a ocorrência de protecionismo por parte da direção, do aliciamento de pessoas para apoiarem determinadas causas, da prática de clientelismo e até de corrupção. Quando isso acontece, não é difícil surgirem argumentos contra a democratização da gestão, com a alegação de que essas medidas só tumultuam a escola ou de que as pessoas não estão preparadas para agirem democraticamente (Paro, 2023, p. 138).

A fala do professor abaixo, aponta a questão da governabilidade, onde os líderes precisam fazer determinadas concessões aos grupos dominantes para fazer o trabalho na gestão do Estado Brasileiro. Não se menciona rejeição ou aceitação sobre a situação posta na SEMED, mas apenas uma racionalização dos motivos para acontecer isso. Aparece a questão do processo sócio histórico de construção do Estado Brasileiro, a partir de práticas vinculadas aos interesses das elites nas estruturas de poder.

Professor 1: Aqui é uma parte histórica porque você vê que o Brasil ele tem raízes em que a política dele ainda não foi corrigida, da época do império e aí vem com a corrupção ali entranhada, nepotismo, depois chega com a burocracia, que tenta pegar todo mundo, aí não é burocracia, agora é gestão, mas sempre tentando melhorar, agora a forma política é

gestão. E a SEMED sendo um órgão público, ela tá nessa mesma linha aí, ainda sofre os efeitos da história do povo brasileiro. E tem ainda essa dificuldade porque tem uma palavrinha que eu acabei esquecendo, estava estudando outro dia, é sobre a popularidade do governador ou prefeito, aí a gente chama de governabilidade. Aí tem a governança e a governabilidade: o Brasil nunca teve governança, tem a governabilidade que é a popularidade que o pessoal chama. O administrador perde a popularidade, não se reelege mas a governança, que é aquele governo ideal, que a gente sonha o Brasil nunca teve. Por isso que é dito que a SEMED mas não só ela mas todo órgão público tem essa, por causa da história do Brasil.

Para o professor, a política partidária fica bem expressa na escolha de determinados sujeitos em detrimento de outros, dentro desses espaços. Não há uma definição de critérios claros baseados na meritocracia e eficiência, mas sim voltados a relações de compadrio e troca de favores. Como forma de encarar essa situação injusta, o professor busca se esforçar na escola, demonstrando sua competência aos líderes escolares, e que por isso, não precisa ficar pedindo favores em troca de determinados benefícios para consigo.

Professor 2: A política partidária ter tem, isso sempre vai existir a política partidária. Todo setor de serviço tem. Tem os queridinho, tem os que tem que se esforçar para alcançar o objetivo. E tem os caras que só enrolam e são bem vistos. Mas eu não me preocupo muito com isso porque acho que, como meu pai me ensinou desde criança, faça o seu trabalho e não carece você estar puxando saco de ninguém para subir na vida, né. Deixe que as pessoas vão te enxergar pelo que você faz. Então, sempre eu faço isso, aonde eu estou, faço meu trabalho, não precisa estar puxando saco de pedagogo, nem de gestor, nem de ninguém para me enxergarem no meu trabalho. Então a política partidária para mim não influencia nessa situação.

O professor comenta que na configuração do Estado Brasileiro a influência política é uma marca decisiva para a situação atual nos diversos níveis da administração pública, trazendo para a escola pública essa reflexão sobre a política partidária. Uma questão que o professor coloca, é que na escola municipal da rodovia AM-010, ele observa um ambiente de pluralismo partidário, onde a gestão escolar não impõe uma corrente política para a comunidade escolar pensar para a escolha nas eleições.

Professor 3: Bom, essa questão aí de influência política, isso sempre vai ter, isso aí faz parte de uma organização de entidades da sociedade, sempre vai ter. Mas a gente tem que aprender a lidar com isso em qualquer situação, entendeu? Você não pode é claro, se deixar influenciar por mal. Mas influência sempre vai existir, eu particularmente tenho minhas convicções, minhas ideias, então cada um tem a sua forma de pensar, a gestão tem uma forma de pensar, e não é errado a gestão expor suas ideias políticas. Assim como também não é errado o docente expor também essas ideias, entendeu? Agora, falando aqui da escola não vejo nenhuma influência política fortemente imposta pela gestão escolar. Ao contrário a gente vê aqui uma gestão escolar democrática, deixando livre qualquer ideia política ou partidária como queira. Claro que existem escolas que a gestão escolar tenta influenciar fortemente as decisões políticas da docência, não é o caso daqui.

O professor encara essa questão do ponto de vista de qualquer apoio para a Educação Pública é algo bem-vindo, então não enxerga como nocivo a política partidária nos espaços escolares. É necessário pra obter recursos para a escola, melhorar os ramais das comunidades, reforçar a alimentação escolar, então é legítimo buscar o apoio desses candidatos se for para melhorar a qualidade do ensino para os estudantes das escolas do campo.

Professor 4: Bom, isso aí acho que é uma coisa que já não é surpresa para ninguém, você já sabe que acontece algumas situações assim. Mas aí depende do envolvimento de cada pessoa, aquela pessoa tem a sua situação, digamos assim, tem umas pessoas que são contrárias, umas pessoas que são a favor. Tem gente que não gosta realmente, não se envolve, que só quer saber do salário no final do mês. No meu caso, eu vejo que se for uma situação para melhoria, a gente apoia. No entanto, tem aquele movimento da escola ser não partidária, não é aquela situação todinha lá que é somente somente questão de papel, não está só no papel. A gente fala sobre isso, parece que está cutucando alguma coisa que eles não gostam, mas sabemos que não acontece dessa forma, então assim. Até é difícil falar sobre isso, porque é meio político, ele tá em todas as esferas, tudo o que tu faz sempre tem alguma coisa política envolvida. Nas coisas certas e erradas, a gente sabe que tem, só que ao meu ver, se for uma coisa para melhoria, até vale a pena. Agora, se for somente para ter aquele embate político, o outro não libera, porque é contrário. E tem toda essa situação, aí atrapalha bastante.

A pedagoga da escola informa que o gestor tem um posicionamento político, mas evita impor sua visão e seus candidatos a comunidade escolar (professores, pais, técnicos e estudantes). Algumas vezes as reuniões políticas acontecem e ele comparece para fazer seus acordos, uma vez que o cargo de gestor escolar na SEMED/Manaus é indicação, então não pode fugir do que os líderes da Secretaria querem impor como candidato a todos. Mesmo com todas as pressões, o gestor cria um ambiente de pluralismo partidário.

Pedagoga 1: Aqui isso não é mais forte isso porque nosso diretor é muito discreto, ele não é o tipo lá na sala nesses anos que trabalhei aqui, nunca o vi falar assim, ele conversa muito comigo, fala que vai numa reunião de política, ele é sincero eu vou na reunião de política. Essa é uma questão política, meu cargo aqui é de confiança, então eu vou trabalhar porque se eu quiser permanecer, tenho que fazer esse trabalho.

A pedagoga da escola afirma desconhecer atividades político-partidárias na escola, por parte do gestor ou de algum professor. Afirma não se envolver com campanhas na escola, e não menciona se pode ocorrer benefícios ou malefícios dentro da escola do campo, com mais recursos para ser colocados à disposição da melhoria do aprendizado dos estudantes.

Pedagoga 2: Bom, na verdade alguns professores comentam, mas eu acho que por eu não ter cargo indicado, não me envolvo na política, deixo acontecendo aí, eu não me envolvo então. Por eu me envolver, acaba que eu não consigo ter essa percepção, se realmente tá todo tempo aqui dentro, eu acho que nosso gestor costuma separar muito isso aqui na escola. Geralmente quando ele vai para a política, ele costuma entrar de férias. E aí a gente não tem muito essa visão da política feita aqui, eu tô falando por mim né.

O gestor da escola relata que o apoio de políticos a melhoria dos espaços escolares seria benéfica, na garantia de melhoria da qualidade do ensino dos estudantes nas escolas do campo. No caso das escolas do campo, o apoio vai além do espaço escolar, mas também significa melhoria das comunidades rurais ao redor da cidade de Manaus, requalificação dos ramais e ampliação de escolas e postos de saúde nesses locais.

Gestor 1: Bom, o nosso trabalho como diretor ou até mesmo como professor, ele já é um trabalho político, né? Mas na questão política partidária, eu procuro não trazer essa política partidária para dentro do espaço escolar, mas sim, ajuda muito, porque querendo ou não, a gente precisa é de um representante que nos ajude, é dar continuidade nesse trabalho, principalmente nas escolas do campo. Se você não tem uma referência lá fora, é mais difícil você chegar às autoridades. Então tu precisa que alguém nos ajude, faça essa ponte entre escola e os órgãos competentes que respondem com as nossas escolas. Então, esse trabalho político é importantíssimo sim para nós. Mas eu como diretor de escola procuro não trazer essa questão da política partidária para dentro do espaço escolar. Mas após o nosso horário, a gente procura da melhor forma possível ajudar aqueles políticos que a gente acredita que nos ajudarão no dia a dia da escola.

O compromisso dos gestores para com as escolas públicas se expressa na busca por recursos para a melhoria dos seus espaços, e nesse ponto, o apoio dos políticos eleitos é um caminho para a busca de recursos.

Gestor 2: A política partidária versus escola. A política é uma coisa muito boa, deixada pelos gregos, agora a politicagem dentro da Secretaria não surgiu na secretaria, pois é um ambiente mais amplo que vem das próprias universidades quando você concorre a uma vaga de Mestrado alguns conseguem por mérito e outros foram de casa. Assim é na Secretaria, muitos gestores após o momento da indicação ocorre aquele comprometimento e a partir daí eu creio que a politicagem cai um pouco por terra, porque ninguém consegue se sustentar muito tempo se não tiver o comprometimento, se não tiver busca daquela situação né mas assim ainda é um ponto que todos tem que superar, não só na Educação Municipal, Educação Estadual mas também na Federal, pois ainda temos muito essa questão, quem sabe um dia a gente não consegue usar a política em prol do próximo e não para os próprios interesses. É um sonho eu acho de todos nós.

O papel histórico das lutas dos trabalhadores não pode esquecer da correlação de força política partidária ou de um sistema de metabolismo social entre os poderes. Se a gestão do ato pedagógico não se aparta de outras dimensões que formam o corpo gestor das escolas, nem das

estruturas financeiras, morais, estéticas e éticas do sistema vigente, há que se ver como inerentes na mediação e na expansão do controle.

3.4.7. As dificuldades ou desafios enfrentados em gerir a escola do campo

Sabendo-se da gravidade dos problemas e contradições sociais presentes na sociedade brasileira – injustiça social, violência, criminalidade, corrupção, desemprego, falta de consciência ecológica, violação de direitos, deterioração de serviços públicos, dilapidação do patrimônio social, etc. –, que só se fazem agravar com o decorrer do tempo, e considerando que uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se pode contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos (Paro, 2023).

De acordo com os depoimentos dos gestores, pouco se sabe sobre de que forma a gestão democrática pode contribuir para a escola do campo. A inserção da escola do campo é algo novo e está em frequente luta para sua existência, já que muitos documentos dessa escola são os mesmos constituídos na escola urbana, portanto, ainda apresentam um caráter “urbanocêntrico”, que perpassa no material didático, às metodologias utilizadas e as dificuldades dos professores em planejar e organizar o ensino em salas multisseriadas, assim como a nucleação das escolas, fato que não fortalece a identidade cultural e social da escola do campo.

Gestor 1: Hoje eu posso dizer que as escolas do campo, se comparando há 15, 20 anos atrás, que eu já estou nessa, na luta pela educação do campo há muitos anos, praticamente há 32 anos. Então, há 20 anos atrás, a dificuldade era muito grande na questão de você chegar à escola. Nós não tínhamos transporte escolar, condução escolar. Então nós temos que estar pedindo carona para chegar o seu destino de trabalho. Hoje? Não. Hoje nós temos toda oportunidade, temos todas as melhorias possíveis para você ter uma logística melhor para se chegar a uma escola do campo. Então assim, eu não vejo mais a escola do campo tão distante da área urbana. Já não vejo mais assim, mas antes nós tínhamos muita dificuldade. Era na questão da merenda escolar, do diesel para movimentar os geradores, do transporte escolar por conta das nossas vicinais, todas esburacadas, tudo isso atrapalhava muito na escola do campo. E hoje ainda temos essa dificuldade, mas é bem menos do que tempos atrás.

O gestor relembra das dificuldades de anos atrás sobre a manutenção da escola do campo, da falta de transporte escolar ao deslocamento até as escolas. No momento atual, ele considera que houve avanços na permanência dos estudantes nesses locais, em garantir o direito desses sujeitos a uma educação pública e de qualidade.

Gestor 2: A escola do campo na verdade tem algumas dificuldades, a nossa maior dificuldade hoje se chama infraestrutura mas quando a gente fala em infraestrutura a gente não se refere somente no caso dos materiais da Secretaria a gente se refere à questão dos ramais na estrada, muitos são de difícil acesso. Hoje, a gente vê um trabalho sendo realizado porém ainda falta muito para ele chegar naquele sonho, da escola real que nós temos que está longe da ideal, que sonhamos. Então a gente tem a questão dos ramais, a gente tem um público de pais que são um pouco carente na questão educacional, não apenas de recursos financeiros, que esse todos temos as dificuldades mas a questão de muitos não terem tido a oportunidade de estudar, concluir o Ensino Médio, fazer uma faculdade e isso acaba refletindo nos alunos porque acabam não vendo sentido em estudar, a não ser que fosse visto um resultado imediato então assim eu creio que no currículo da Secretaria poderia ser incluído a questão da escola do campo voltada as atividades do campo, uma escola quase que profissionalizante, seguindo aquela Pedagogia da França que tem como representante Freinet: a Pedagogia da Alternância. Essa alternância trabalha em sala de aula e à tarde no contra turno ele trabalha a parte real, a plantação, trabalha com palavras do dia a dia dele que vai unir essas palavras fazendo sentido na vida trabalhando no campo essa Pedagogia da alternância.

O gestor considera que a maior dificuldade das escolas do campo está na infraestrutura, de garantir o acesso dos sujeitos do campo a escola pública. Por outro lado, não há menção aos aspectos pedagógicos e recursos humanos nesses locais, assim como a responsabilidade da Secretaria no aumento de investimentos nas escolas do campo. Quanto a Pedagogia da Alternância, não há um aprofundamento na fala do gestor sobre essa temática, além da confusão conceitual.

A Educação do Campo vem conquistando espaço em instâncias políticas apenas nos últimos anos, fruto das demandas de movimentos sociais. O camponês ou o trabalhador rural luta pelo fortalecimento da educação, porém a visão do rural considerada arcaica e atrasada permanece consolidada nas percepções das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar nas escolas do campo continua como um campo emergente de estudos na área da Educação do Campo. No caso das escolas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus

situadas fora da área urbana são consideradas como escolas do campo pela referida instituição. A dinâmica existente nesses espaços se diferenciam em determinados pontos do que acontecem nas escolas urbanas.

A localização geográfica das escolas do campo, distante da Sede da secretaria promove certa autonomia dos gestores na tomada de decisões sobre a gestão. O cotidiano da escola, carregado pelas contradições sociais existentes, na qual as comunidades existentes nessas áreas sofrem de carência de serviços que são direitos dos cidadãos brasileiros.

A escola pública para os filhos das famílias do campo amazônicas, na perspectiva da Educação do Campo é fundamental para a formação de sujeitos críticos que buscam a superação da sociedade excludente atual, suas mazelas sociais aprofundadas na etapa atual do Capitalismo, de precarização do trabalhador e diminuição dos gastos sociais pelo Governos Neoliberais.

A gestão escolar pensada e desenvolvida pela SEMED/Manaus carrega muitas contradições no seu funcionamento. Os documentos oficiais da Secretaria focam a gestão democrática, a participação da comunidade escolar na atividades escolares, fortalecendo o aprendizado dos estudantes numa perspectiva democrática.

Entretanto, a ausência de consulta da comunidade para a escolha dos dirigentes escolares demonstram que práticas autoritárias e centralizadoras estão consolidadas, sem direcionamento para mudanças a médio e longo prazo. O controle dos dirigentes para o planejamento e execução das ações na escola, sob olhar tecnicista e tradicional é um procedimento padrão no Amazonas, e em particular, na cidade de Manaus.

A gestão escolar nas duas escolas pesquisadas possuem realidades diferenciadas, com demandas que ocorrem de maneira frequente, e que os gestores estabelecem estratégias de resolução parecidas para tratar desses fenômenos. Por outro lado, existem as que são mais presentes em uma determinada escola do que em outra, pois as necessidades individuais e coletivas dos sujeitos trabalhadores da educação e famílias do campo são diversificadas.

O sistema centralizador da SEMED/Manaus, baseado na contenção de gastos, sucateamento dos serviços educacionais e falta de valorização do magistério considera a gestão escolar fundamental para a materialização dos interesses dos grupos dominantes, que controlam as instituições públicas da cidade de Manaus.

Os movimentos sociais ligados a luta pela posse da terra e melhores condições de vida através do fortalecimento dos serviços básicos do Estado, como Educação e Saúde, pressionam através da luta coletiva para aumentos dos investimentos no atendimento as famílias do campo. Por isso, a divergência com a gestão escolar pensada e executada em prol dos interesses dos grupos

dominantes da sociedade, com um estudante preparado para vender sua força de trabalho ao capital, contribuindo no fortalecimento desse sistema econômico excludente e autoritário.

O gestor busca resolver as situações de conflito advindas tanto das famílias dos estudantes com a comunidade escolar, como também entre os próprios sujeitos que trabalham na escola (professores, pedagogo, técnicos-administrativos). Sua visão de mundo se explicitará de acordo com os meios que ele busca a resolução desses problemas.

A práxis dos gestores nas duas escolas da pesquisa convergem para o modelo exigido pela SEMED/Manaus de controle e fiscalização dos recursos materiais ao aprendizado dos estudantes, passando pelo trabalho docente. Nos documentos oficiais (o Projeto Político Pedagógico) há uma breve menção sobre as escolas situadas no campo, suas singularidades, mas não relata a modalidade da Educação do Campo, suas finalidades e legislação nacional que ampara sua implementação nas escolas. Nas tabelas relacionadas a linha de gestão no referido documento (Gestão Pedagógica, Gestão de Resultados Educacionais, Gestão de Pessoas e Gestão Participativa) não apontam para as singularidades das escolas inseridas no campo, a partir da questão da distância dos locais onde as famílias moram até a escola, os processos de deslocamento, o currículo adotado pela SEMED/Manaus para as escolas urbanas e do campo.

A participação das famílias e estudantes nas atividades da escola é permitida de maneira controlada, sem contestação da programação que foi pensada na burocracia da Secretaria Municipal e executada pela gestão escolar nas escolas. Reuniões de pais, culminâncias escolares sobre determinadas datas comemorativas, gincanas, feiras científicas e competições esportivas são adotadas em todas as escolas da Rede, tanto as urbanas como as do campo.

A padronização de ações e atividades permitidas nas escolas municipais se refletirão na conduta dos gestores escolares na condução das atividades cotidianas, tanto administrativas como pedagógicas e como solucionar os conflitos existentes nesses locais. Casos de indisciplina, violência escolar, ausência dos responsáveis dos estudantes permitem observar a conduta desses profissionais na resolução desses problemas, identificando posturas democráticas ou autoritárias.

Os índices de rendimento escolar são trabalhados de maneira única, sem distinção das escolas urbanas e do campo, praticamente organizando as mesmas ações e atividades em todos os ambientes. Esse controle facilita o trabalho burocrático em quantificar os dados e estabelecer metas, visando a questão da contenção de gastos públicos com diminuição de investimentos na educação pública municipal.

Os movimentos sociais da luta pela pessoa da terra no Amazonas estão desarticulados, e nesse caso, não se vivencia os momentos da organização interna, formação de militantes, trabalho coletivo e luta política. A gestão da escola se adapta legalmente às designações oriundas do espaço

urbano. Entre os profissionais pesquisados, apenas uma pedagoga compreendia os fundamentos teóricos da Educação do Campo e se comprometia com as atividades realizadas, sem que esse comprometimento se convertesse necessariamente em adesão concreta à luta pela posse da terra. Uma vez que não pertencia ao movimento, nem a referida pedagoga e os demais sujeitos da pesquisa dispunham da leitura teórica necessária para atuar de forma política e revolucionária.

Acerca da gestão na escola municipal do campo, o professor na condição de gestor concentra um poder de decisão grande em relação aos demais membros da comunidade. As decisões do gestor fere a autonomia dos demais membros dessa comunidade, sendo possível classificar essa relação como vertical. O fato dos alunos terem mecanismos para se organizar de forma semi-independente (o grêmio estudantil), não permitiu a consolidação da gestão democrática, nem se tornou participativa. A cisão proporcionada pelo conflito ideológico nos projetos de educação entre a escola da cidade e a escola do campo evidenciou um modelo de gestão na qual a falta de identificação dos profissionais que moram na cidade não possibilita uma integração resultando em práticas de gestão iguais as escolas urbanas.

A legislação educacional apresentam orientações gerais sobre a atuação dos gestores nas escolas. As determinações mais específicas se dão através da comunicação interna entre a Secretaria Municipal de Educação e as escolas. Por outro lado, os gestores e pedagogos guardam uma certa autonomia dentro das escolas para promover órgãos internos que possibilitem uma maior participação dos membros da comunidade escolar, através do regimento interno e do projeto político pedagógico.

A escola como espaço de reprodução social, permeada de ações passivas que legitimam ideologias da classe dominante, assentadas em discriminação social, desigualdades, hegemonia do capital e divisão de classes, refletem esses impasses quando se trata da escola do campo. Essa escola é considerada um lugar de qualidade educacional inferior, portanto, a democracia nesse espaço é ainda mais difícil de se consolidar.

A gestão democrática na escola pública, seja urbana ou do campo é algo recente no âmbito nacional, e que esse regime está em constante movimentação, tensão, contradição e construção. A legislação brasileira contempla a gestão democrática e reconhece as especificidades da educação do campo dentro da Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96. No projeto político pedagógico das escolas da pesquisa, percebe-se uma dicotomia estabelecida numa permissão para a participação, apresentação de um organograma, onde o gestor está acima das demais funções, com destaque na condução dos processos de organização da escola, evidenciando a relação de hierarquia nessa organização.

O PPP das escolas aponta uma reestruturação constante do documento, indicando a possibilidade de repensar a escola em toda a sua dimensão, permeando a organização do trabalho escolar. Um ponto que devemos mencionar são as pressões do Estado ao gestor, por ser o responsável por todas as demandas da escola, demonstrando a ação contrária à perspectiva de tomada de decisões coletivas. Dessa forma, a materialização do processo de gestão escolar da escola pública, a partir do conselho escolar fica esvaziada de sentido, impedindo a descentralização, de fato.

Nas escolas pesquisadas, apesar da participação e espaço para debate de decisões, a comunidade escolar na escola se configura em confraternizações e reuniões para entregas de notas, o que não denota a presença da democracia na escola e a participação em sua organização. Observando o interesse da comunidade em participar, compreendemos que há possibilidade de democracia na escola, mas ela não está expressa de forma concreta e efetiva.

Enfatizamos que discutir ideias democráticas no espaço escolar e gerir uma gestão democrática não cabe apenas aos professores, gestores, estudantes e suas famílias, pois a escola é formada também pela comunidade no seu entorno. Porém, nessa pesquisa foram os professores, pedagogos e gestores que foram ouvidos, então suas falas podem representar os anseios de outros sujeitos, assim como outras escolas do campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002) afirmam que a gestão democrática consolida a autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam um modelo de desenvolvimento que permita à população do campo viver com dignidade. Esse caminho leva a uma abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas nas escolas.

A gestão democrática na escola do campo fortalece as relações sociais e avança na coletividade, questão necessária para quem vive e trabalha no campo, na luta constante da falta de perspectivas de desenvolvimento. Gerir processos democráticos em uma escola do campo é um dos caminhos para o reconhecimento das diversidades desse espaço, dos conflitos e contradições que permeiam a luta dos trabalhadores que vivem e trabalham no campo.

Pensar uma gestão democrática na escola do campo é ampliar a ideia de participação, pois nesse processo é fundamental o envolvimento de todos que estão na escola e em seu entorno. É conceber a mudança de um paradigma autoritário e centralizado, para um espaço de emancipação humana e reconhecimento de identidades de grupos sociais.

Refletir sobre gestão escolar democrática e escola do campo é compreender que os espaços do campo apresentam singularidades e a maior delas é que a escola do campo não possui o caráter

apenas de instituição educativa, mas ela é também cultural, pela presença da coletividade e laços expressivos de participação que solidificam o processo de democracia.

A efetivação do processo de democratização da escola do campo reside na gestão democrática da escola do campo contribuindo para a melhoria do processo de organização do trabalho na escola, permitindo a valorização das relações sociais, políticas e culturais dos sujeitos do campo. É criar um ambiente articulador de desenvolvimento de políticas sociais, contribuindo a para melhoria desse contexto.

Conclui-se que o mapeamento das produções realizadas apresentam poucos resultados sobre a temática da gestão escolar na escola do campo. Os resultados apontam que ainda há muito que avançar no conceito de democracia e na proposta de gestão democrática na escola do campo. A análise dos Projetos Político-pedagógicos aponta a participação dos professores em sua elaboração e que eles buscam inserir ações que fortaleçam a identidade da escola do campo. Na mesma sintonia da educação ao longo da vida e na medida que a escola é um motor de mudança socioambiental, a formação de jovens e adultos do campo é relevante para garantir o fortalecimento e organização comunitária, assim como o empoderamento de seus membros.

Por fim, reafirmamos a Tese proposta na pesquisa de que apesar dos documentos oficiais preconizarem a gestão democrática, as estruturas administrativas e pedagógicas de gestão escolar pensada pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus para as escolas do campo são efetivamente trabalhadas numa perspectiva tecnicista e neoliberal, com espaço reduzido para a participação coletiva da comunidade escolar e os movimentos sociais do campo amazônico

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sara Ferreira de; BARCELOS, Daiane Cenachi; GOMES, Danila Ribeiro. Educação do Campo como Expressão do Legado de Paulo Freire: Educar para a Liberdade na Licenciatura por Meio da Pedagogia da Alternância e do Projeto de Estudo Temático. **Práxis Educativa**, [S. l.],

v. 16, p. 1–19, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.16624.016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16624>. Acesso em: 13 abr. 2023.

ARAÚJO, Ana Cléssia Pereira Lima de; SOBREIRA, Diogo Brito; COSTA, Edward Martins; IRFFI, Guilherme. Gestão Escolar e Desempenho Educacional: Evidências do PDE-Escola no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas: PPP**, n. 66, abr.-jun. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14755>.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Gestão Educacional. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

BEGNAMI, João Batista; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Gestão democrática na Educação do Campo: a organicidade como possibilidade de protagonismo dos estudantes. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, 4, e6139. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e6139>. Acesso em 01/06/2024.

BORGES, Heloisa da Silva. MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **Trabalho e Educação do/no Campo: Agricultura familiar, agroecologia e alfabetização ecológica**. Manaus: FUA, 2016, p. 141-152.

BORGES, Heloisa da Silva; SOUZA, Érica de Souza e. Os Movimentos Sociais na Construção das Políticas de Formação de Educadores/as do Campo. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade [online]**. 2021, vol.30, n.61 [citado 2023-04-12], pp.68-84. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v30n61/2358-0194-faeeba-30-61-68.pdf>

BORGES, Heloísa da Sila; SOUZA, Érica de Souza e; PETERNELLA, Alessandra; MOURÃO, Arminda Raquel Botelho. Políticas e Programas de Formação Continuada de Professores/as das Escolas do Campo em Parintins/AM: Avanços e Retrocessos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 13, n. 39, p. 248–268, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7747271. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/997>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona. A dimensão política do grêmio estudantil nas produções científicas dos professores da rede estadual de ensino do Paraná. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 9, n. 18, p. 80–99, 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12759-resolucoes-ceb-2008>.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)**, de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3.ed. Rio de Janeiro: LTR, 1987.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs.). **Por uma educação do campo** (pp. 147-158). Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a Escola: Concepção de Educação e Matriz Formativa. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. - 1 ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

CALDART, Roseli Salete *et al.* **Escola em Movimento no Instituto de Educação Josué de Castro**. - 1 ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CARLOS, Aparecida da Graça. Grêmios Estudantis e participação do estudante. 2006, 118p. **Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade)**. PUC-SP, São Paulo.

CARVALHO, Hamilton Cunha; MAFRA, José Ricardo e Souza; GHEDIN, Evandro Luís. Formação Inicial de Professores: Cinco Aprendizagens Docentes Essenciais. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, Brasil, v. 12, p. e24046, 2024. DOI: 10.26571/reamec.v12.16947. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/16947>.

CASTRO, Iná Elias. **Geografia e Política: Território, escalas de ação e instituições**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CASTRO, Lillianne Borba; RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves; CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza da; NUNES, Claudio Pinto. (2023). A Participação Social como Fundamento da Gestão Democrática da Escola: Confluências entre Princípios e Autonomia. **Educação**, 48(1), e17/1–19. <https://doi.org/10.5902/1984644464881>

COELHO, Maria Marly de Oliveira. **Formação de professor e o programa escola ativa: contribuindo para o processo ensino-aprendizagem em classes multisseriadas**. - Manaus: EDUA, 2017.

DEMÉTRIO, Águida Meneses Valadares; BARBOSA, Rita Maria dos Santos Puga. **Assentamentos rurais e dois Brasis bem brasileiros: uma pesquisa etnográfica no PA Tarumã-Mirim/AM**. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A Face Oculta da Escola. Educação e Trabalho no Capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da educação**. - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 351p., 1993.

FABRINI, João Edmilson. **A cooperação agrícola nos assentamentos: uma proposta política**. **Geografia**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 67-78, jan/jun. 2000.

FALCÃO, Nádia Maciel; CALDAS, Edla Cristina Rodrigues; FREIRE, Marta de Almeida (2023). Grêmios Estudantis e Participação Juvenil: um Estudo no Centro de Educação em Tempo Integral de Humaitá/AM. **Revista Contemporânea**, 3(12), 30470–30493. <https://doi.org/10.56083/RCV3N12-287>

FERNANDEZ, Alicia Gurdíán. **El Paradigma Cualitativo em la Investigación Socioeducativa**. Colección Ider: San José-Costa Rica, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. A Escola única do Trabalho: Explorando os Caminhos da sua Construção. In: CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. - 1 ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GRAMSCI, Antonio. A escola vai à fábrica. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. p. 58-59.

IBGE. (2022). **Censo Demográfico**. Séries Históricas e Estatísticas. Brasília. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>. Acesso em: 09 jul. 2023

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1ª. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

LÓPEZ, Juan David Sánchez. VILLEGAS, David Auris. **ENSAYO “Realidad y Retos de la Gestión Educativa Rural”**. Universidad Católica de Trujillo, Peru, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349153086_ENSAYO_Realidad_y_Retos_de_la_Gestion_Educativa_Rural.

MAKARENKO, Anton. **O estilo do trabalho com a coletividade**. In: FILINOV, G. N. Anton Makarenko. Recife: Editora Massangana, 2010. p. 65-69.

MANAUS, 2013. **Lei Delegada nº 13, de 31 de julho de 2013**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-delegada/2013/2/13/lei-delegada-n-13-2013-dispoe-sobre-a-estrutura-organizacional-da-secretaria-municipal-de-educacao-semed-suas-finalidades-e-competencias-fixa-seu-quadro-de-cargos-comissionados-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 14/07/2023.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Manual de Gestão Escolar**. Manaus: SEMED, 2014. 138 p: il. color.

MANAUS. Conselho Municipal de Educação (CME). **Resolução nº 38, de 3 de dezembro de 2015**. Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus. Disponível em: https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/RESOLUCAO_038_CME_2015_REPUBLICADA.pdf. Acesso em: 14/07/2023.

MANAUS. Conselho Municipal de Educação (CME). **Resolução Nº 005, de 05 de maio de 2016**. Estabelece normas, diretrizes e princípios aplicáveis a Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Manaus a partir do regime instituído pela Lei Nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN. Disponível em: https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/RESOLUCAO_005_CME_2016.pdf. Acesso em: 09/07/2023.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo na Rede Pública de Ensino**. [Manaus]: SEMED, [2017] Disponível em: <https://www2.manaus.am.gov.br/docs/portal/secretarias/semed/Nova%20Impress%c3%a3o%20Diretrizes%202017.pdf>. Acesso em: 14/07/2023.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Nossa História**. [Manaus]: SEMED, [2023?]. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/semec/a-semec/nossa-historia/>. Acesso em 14/07/2023.

MANAUS, Prefeitura de Manaus. **Escolas Municipais**. Departamento de Geoprocessamento e TI. [Manaus]: SEMED, [2023]. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNTkxMjk3ZjUtNGJhNy00ZjNmLWE4NzEtZjZlMGEyZGQ2Nzg3IiwidCI6IjI1N2NINzVkLTkwZWZmNGZmNy04MzBiLTkxYmI0YzUxYWQwOSJ9&pageName=ReportSection9ae0e8fa0165023d59d5>. Acesso em 10/07/2023.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**, 2013 (in press).

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Introdução de Eric Hobsbawm. Trad. João Maia. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEDINA-ARÉVALO, Adriana Del Pilar; ESTUPIÑÁN-APONTE, María Rosa. Padres de Familia en La Gestión Educativa de Escuelas Rurales. **Pensamiento Y Acción**, (31), 91–108. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.19053/01201190.n31.2021.12702>.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Apresentação. In: MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. (Orgs.). **Educação do campo**. DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011. p. 11-14. (Em Aberto vol. 24, nº 85). Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_24140877_PORTARIA_N_86_DE_1_DE_FEVEREIRO_DE_2013.aspx.

MOURA, Terciana Vidal; NERI, Juliane Queiróz Muniz. Gestão escolar, trabalho pedagógico e educação do campo: análise de um contexto. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 240-264, 2021. DOI: 10.22481/poliges.v2i1.8516. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8516>. Acesso em: 12 mar. 2022.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; MIRANDA, Maria Irene; SAAD, Núbia dos Santos. Metassíntese: Uma Modalidade de Pesquisa Qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.19, n.42, p.145-156/2020. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2299>. Acesso em: 13/04/2023.

OLIVEIRA, Ricardo Gavioli de; LUIZ, Maria Cecília; SILVA, Camila Perez da. Participação e protagonismo juvenil na perspectiva dos Grêmios Estudantis. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1415-1431, jul. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i3p1415-1431>.

OLIVEIRA, Larissa Maria da Costa Fernandes; MORAIS, Magnólia Margarida dos Santos; SOUZA, Claudenyce Dantas de; TERTO, Daniela Cunha. Os desafios da eleição de diretores na rede pública estadual de educação do Rio Grande do Norte-RN no contexto de reconstrução democrática. **Revista de Administração Educacional**. CE – UFPE: Recife-PE, v. 14, n. 2, p. 135 – 151, jul/dez 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/262063>. Acesso em: 12 de Junho de 2024.

PARO, Vitor Henrique. **O caráter administrativo das práticas cotidianas na escola pública**. Em Aberto. Brasília, n. 53, p. 39-45, jan/mar, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão, Política, Economia e Ética na Educação**. - São Paulo: FEUSP, 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, 27(2), 362-371., 2015.

PEREIRA, Marcelo Garrido. O imperativo situacional do ensino: em busca do lugar negado e do território perdido. In:_(Orgs.) CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; CAVALCANTI, Lana de Sousa; CALLAI, Helena Copeti. **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012, p. 173-185.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. - 1 ed. - Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

PINTO, Willer Hermeto Almeida. CARVALHO, Albertino de Souza Carvalho. **Geoprocessamento aplicado a análise físico-territorial da área do Tarumã – AM**. Anais XIII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto, Florianópolis, Brasil, 21-26 abril 2007.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. - 1 ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. - 4 ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2018.

RINALDI, Fernando César. O fechamento de escolas rurais do município de Limeira/SP: a negação do direito à educação aos trabalhadores do campo. 2022. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

SIMIELLI, Lara; MOTTA, Fabrício; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; ALMEIDA, Frederico; CARVALHO, José Maurício; FERREIRA, Bruna Du Plessis G. **Seleção e formação de diretores: mapeamento de práticas em estados e capitais brasileiras**. São Paulo: [s. n.], 2023. (Relatório de política educacional). Disponível em:

https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2305_selecao-formacao-diretores.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

SILVA, Micaelle Amancio da; OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. **Relações de Poder na Escola: Território de Conflitos**. In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos: A AGB e a Geografia brasileira no contexto das lutas sociais frente aos projetos hegemônicos. Vitória: ES. Anais do VII CBG. Vitória: 2014.

VIEIRA Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia; NOGUEIRA Jaana Flávia Fernandes. **Gestão escolar no Brasil**. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

YATIM, Leila; MARTINS, Fernando José. (2024). De la Educación Rural a la Educación del Campo: avances y desafíos en Brasil. **Emerging Trends in Education**, 6(12), 31-41.
<https://doi.org/10.19136/etie.a6n12.5699>

WELLEN, Henrique; WEELLEN, Hérica. **Gestão organizacional e escolar: uma análise crítica**. - Curitiba, Ibepex, 2010. (Série processos educacionais)

ANEXOS

ANEXO 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a).....,

O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Estar Gestor(a) numa Escola do Campo, na cidade de Manaus/AM: desafios e possibilidades”, que será desenvolvida pelo doutorando Gabriel Rodrigues do Nascimento (e-mail: gabriel.nascimento@semed.manaus.am.gov.br), discente do programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 – telefone: (92) 99231-3506, sob orientação da profa. Dra. Heloisa da Silva Borges (e-mail: heloborges@ufam.edu.br), endereço institucional: Av. General Rodrigo Octávio, 3000, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 – telefone: (92) 982117757. O objetivo primário do projeto consiste em compreender como se dá o trabalho do professor(a) da SEMED/Manaus na condição de gestor(a) numa escola do campo. Desse modo, aliam-se a este propósito os seguintes objetivos secundários: a) Investigar os processos da formação docente no estar na função de gestor(a) escolar numa escola do campo; b) Quais as percepções do gestor(a) sobre como a SEMED/Manaus lida com as questões administrativas e pedagógicas numa escola do campo; c) Entender quais práticas adotadas na gestão aproximam ou distanciam os professores da escola.

O(A) Sr.(a). está convidado(a) por que a partir do seu relato poderemos discutir as políticas públicas educacionais municipais voltadas a Gestão Escolar em Manaus. A relevância desta pesquisa consiste na obtenção de conhecimentos sobre essas políticas públicas no município de Manaus, uma vez que gestores, pedagogos, professores e famílias nessas escolas tem um importante papel na função e transformação social no meio social à qual estão inseridas. Como justificativa, a questão dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação, na condição de gestores escolares, e sua necessidade de formação contínua em serviço que sejam significativas ao seu desenvolvimento profissional, como forma de melhorar o aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, o conhecimento sobre quem são esses líderes escolares e como pensa a organização do trabalho pedagógico motiva a realização da presente pesquisa.

Sua participação é voluntária, com plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe neste serviço. Para maiores esclarecimentos segue o endereço do Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas: Rua Teresina, 495, Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus/Am, contato fone: (92) 3305-1181, ramal 2004 (e-mail: cep.ufam@gmail.com). Horário de atendimento ao público: Segunda - Terça - Quinta - 9:00-11:30h e 14:00-16:00. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Caso aceite participar, a etapa inicial da pesquisa consiste em, a partir da sua aceitação e assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Resolução CNS Nº 466-II.23), apresentar o Questionário do Gestor Escolar de escola pública do campo desse município, escolhida a partir de critérios estabelecidos no projeto de pesquisa – escola com presença de gestor, pedagogo e professores, e maior distância da cidade de Manaus. A partir da aceitação de participação da pesquisa como Gestor Escolar e conhecimento do teor desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, será solicitada a sua assinatura consentindo a participação, numa entrevista semiestruturada. Este TCLE prevê também autorização da gravação do áudio da entrevista e do processo de transcrição deste material, sendo seu uso restrito às análises da pesquisa de doutorado e as futuras publicações dela decorrentes e garantindo-se sempre a preservação da identidade dos(as) entrevistados(as). O registro servirá apenas para subsidiar a coleta de dados, sem sua divulgação, por quaisquer meios.

O(A) Sr.(a) não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa, assim como não terá despesas. O local, data e horário da entrevista serão combinados entre entrevistado(a) e pesquisador com antecedência. Obedecendo à Resolução CNS Nº 466-II.23 , será assegurada, durante toda a pesquisa bem como na fase de publicação dos resultados, a manutenção do sigilo e da privacidade de sua identidade e de suas colocações durante a entrevista.

Consideramos que a pesquisa se propõe a tratar diretamente com seres humanos está sujeita a ocasionar riscos àqueles que se voluntariam a participar e, assim, é crucial que a preocupação com tais riscos esteja presente desde o planejamento da investigação. A partir disso elencamos a possibilidade de alguns riscos existentes para os sujeitos da pesquisa: Emergência de dúvidas em relação ao que se propõe a pesquisa; insegurança referente a emissão de suas opiniões que denotem partido contrários as políticas das instituições as quais pertencem e como elas serão tratadas, vinculadas ou publicadas. A fim de minimizar esses riscos, apresentaremos anteriormente ao TCLE os objetivos da pesquisa, garantiremos o anonimato quanto suas declarações referentes ao trato e publicações científicas, resguardaremos o direito a desistência da pesquisa em qualquer momento por parte do entrevistado, sem necessária justificativa. Para lidar com estes e quaisquer outros riscos que possam surgir se materializar no desenvolvimento da pesquisa de campo, baseados na Resolução 466/12-CNS, pesquisador e orientadora responsabilizar-se-ão por encaminhar e acompanhar o (a) participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos pelo tempo que for necessário; ressarcir quaisquer despesas feitas por conta da pesquisa ou dela decorrente. Também estão assegurados ao (à) Sr (a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. Asseguramos ao (à) Sr (a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário. Garantimos ao (à) Sr (a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Enquanto benefícios da pesquisa assumimos que a) ela contribuirá no campo científico a construção de conhecimento sistematizado sobre as políticas públicas de gestão escolar na Educação do Campo no município de Manaus/AM; b) proporcionará aos sujeitos da pesquisa, uma melhor compreensão sobre o contexto em que ele se insere, seus direitos enquanto trabalhadores da educação e a própria reflexão sobre sua trajetória.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo (a) Sr (a), ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via como pesquisador e uma com o (a) participante.

Com relação as medidas de biossegurança que serão adotadas para a proteção da equipe de coleta de dados e dos participantes, enfatizaremos o uso obrigatório de máscaras de proteção facial, e disponibilização de dispensadores de álcool em gel, entre os participantes da pesquisa.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação nesta pesquisa e, após esclarecer todas as minhas dúvidas, estando consciente dos meus direitos, responsabilidades, dos possíveis riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, eu assevero que li o presente TCLE e concordo em participar da pesquisa, e para isso DOU MEU CONSENTIMENTO LIVRE E ESPONTÂNEO, SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO (A) OU OBRIGADO (A)

sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz

não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz

_____ (Local), ____ / ____ / ____

Assinatura do (a) Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura da Orientadora

ANEXO 2. Roteiro da entrevista dos professores e pedagogos das escolas do campo do município de Manaus/AM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO 2021/1

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS PROFESSORES

Estimado(a) professor(a), contamos com a sua colaboração para a pesquisa intitulada “Estar Gestor(a) numa Escola do Campo, na cidade de Manaus/AM: desafios e possibilidades”. Trata-se de uma pesquisa em nível de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. O objetivo geral dessa pesquisa consiste em compreender como se dá o trabalho do professor(a) da SEMED/Manaus na condição de gestor(a) numa escola do campo. Com certeza a sua opinião será muito importante para este estudo, pois a partir dos resultados obtidos nessa pesquisa será possível, dentro dos limites a que estamos nos propondo, contribuir com novas discussões sobre o tema investigado em Manaus; bem como com a própria luta da valorização do trabalho docente.

Agradecemos a sua colaboração

Doutorando: Gabriel Rodrigues do Nascimento.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloísa da Silva Borges.

Obs.: Os(as) professores(as) não serão identificados pelo nome, mas por números de 1 a 10, e no decorrer da pesquisa serão atribuídos nomes fictícios.

I. Identificação / Perfil profissional

Entrevista N^o: _____ Data: _____

Idade: _____. Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____

Local de residência oficial: zona urbana de Manaus () zona rural de Manaus ()

Formação acadêmica: _____

Instituição formadora: _____ Ano de Conclusão do Curso: _____

Possui pós-graduação? () Sim () Não. Pós-graduação em: _____

Instituição formadora: _____

Tempo de Atuação na docência: _____

Tempo de atuação na escola investigada? _____

Forma de ingresso no trabalho: () Concurso público () Contrato Temporário por Processo Seletivo

Modalidade do trabalho: () Educação Infantil () Anos iniciais do EF () Anos finais do EF () EJA

II. Sobre o Trabalho Docente

- O que te levou a se tornar professor(a)?
- Como é para você trabalhar numa escola pública na área rural de Manaus?

III. Sobre a Gestão Escolar

- Como você descreve a sua relação com a equipe escolar no dia-a-dia?
- Você já teve alguma dificuldade de relacionamento com os professores? E com o diretor escolar?
Se a resposta for não: “O que você faz para manter esse bom relacionamento?”;

Se a resposta for sim: “O que te dificulta? O que você faz para superar essa situação?”

- De que forma as suas ações garantem que a escola tenha uma identidade democrática em que se contemple a coletividade da comunidade?
- Há um senso comum, principalmente entre os professores, de que há muita influência da política partidária na SEMED. O que você pensa sobre isso?
- **No final da entrevista:**
 - 1. Perguntar se o respondente tem algo a mais, que ele(a) acredite ser relevante.
 - 2. Agradecer a entrevista e se colocar à disposição para eventuais dúvidas ou questionamentos, a partir dos contatos contidos no TCLE.
 - 3. Reforçar que as informações serão sigilosas e irá se manter o anonimato dos entrevistados durante toda a análise dos dados obtidos com as entrevistas.

Muito Obrigado!

ANEXO 3. Roteiro da entrevista dos gestores das escolas do campo do município de Manaus/AM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO 2021/1

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS GESTORES

Estimado(a) gestor(a), contamos com a sua colaboração para a pesquisa intitulada “Estar Gestor(a) numa Escola do Campo, na cidade de Manaus/AM: desafios e possibilidades”. Trata-se de uma pesquisa em nível de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. O objetivo geral dessa pesquisa consiste em compreender como se dá o trabalho do professor(a) da SEMED/Manaus na condição de gestor(a) numa escola do campo. Com certeza a sua opinião será muito importante para este estudo, pois a partir dos resultados obtidos nessa pesquisa será possível, dentro dos limites a que estamos nos propondo, contribuir com novas discussões sobre o tema investigado em Manaus; bem como com a própria luta da valorização do trabalho docente.

Agradecemos a sua colaboração

Doutorando: Gabriel Rodrigues do Nascimento.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloísa da Silva Borges.

Obs.: Os(as) professores(as) não serão identificados pelo nome, mas por números de 1 a 10, e no decorrer da pesquisa serão atribuídos nomes fictícios.

I. Identificação / Perfil profissional

Entrevista N^o: _____ Data: _____

Idade: _____. Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____

Local de residência oficial: zona urbana de Manaus () zona rural de manaus ()

Formação acadêmica: _____

Instituição formadora: _____ Ano de Conclusão do Curso: _____

Possui pós-graduação? () Sim () Não. Pós-graduação em: _____

Instituição formadora: _____

Tempo de Atuação na docência: _____

Tempo de atuação na escola investigada? _____

Forma de ingresso no trabalho: () Concurso público () Contrato Temporário por Processo Seletivo

Modalidade do trabalho: () Educação Infantil () Anos iniciais do EF () Anos finais do EF () EJA

II. Descrever a trajetória dos gestores escolares, a partir das suas experiências.

- O que o levou se tornar professor(a)?
- Como é para você trabalhar numa escola pública?
- O que te motivou a se tornar Diretor(a) de escola?
- Como foi o processo para você se tornar Diretor de escola?
- Quais eram suas expectativas, antes de assumir o cargo de diretor escolar?

III. Sobre a Gestão Escolar

- O que você entende sobre gestão?
- Que dificuldade(s) ou desafios(s) podem ser enfrentados em gerir a escola do campo? O que você fez a respeito?
- Como você descreve a sua relação com a equipe escolar no dia-a-dia?
- Você já teve alguma dificuldade de relacionamento com os professores?

Se a resposta for não: “O que você faz para manter esse bom relacionamento?”;
Se a resposta for sim: “O que te dificulta? O que você faz para superar essa situação?”

- De que forma as suas ações garantem que a escola tenha uma identidade democrática em que se contemple a coletividade da comunidade?
- Quais são as estratégias utilizadas para que o currículo, a avaliação e as metodologias sejam aprimoradas continuamente?
- Como você descreve a relação pedagógica e administrativa entre a sua escola e a Secretaria de Educação?
- Como você articula as necessidades da sua comunidade escolar com a Secretaria?
- Quando a SEMED/Manaus não consegue atender as necessidades da escola, o que você faz?
- Há um senso comum, principalmente entre os professores, de que há muita influência da política partidária na SEMED. O que você pensa sobre isso? Você acha que essa relação dificulta ou facilita o trabalho dos diretores? Por quê?

No final da entrevista:

1. Perguntar se o respondente tem algo a mais, que ele(a) acredite ser relevante.
2. Agradecer a entrevista e se colocar à disposição para eventuais dúvidas ou questionamentos, a partir dos contatos contidos no TCLE.
3. Reforçar que as informações serão sigilosas e irá se manter o anonimato dos entrevistados durante toda a análise dos dados obtidos com as entrevistas.

Muito Obrigado!

ANEXO 4. Questionário aplicado à Gestão da Escola do Campo

QUESTIONÁRIO PARA A GESTÃO ESCOLAR

Título do Projeto: ESTAR GESTOR(A) NUMA ESCOLA DO CAMPO, NA CIDADE DE MANAUS/AM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Pesquisador Responsável: Gabriel Rodrigues do Nascimento

CPF: 743.903.922-04

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas

Telefones para contato: 991973227

E-mail: gabriel.nascimento@semed.manaus.am.gov.br

Responsável pelo desenvolvimento da pesquisa: Gabriel Rodrigues do Nascimento

Município/UF: Manaus/AM

Escola:

Contato:

DADOS DA ESCOLA

1 – Nome da Escola:

2 – Dependência administrativa/financeira

Jurisdição:

Mantenedora(es):

Atos de Fundação:

3 – Localização geográfica da escola (bairro/distrito/comunidade/vila):

4 – Característica institucional

Escola nucleada	Extensão de escola urbana	Multisseriada	De assentamento	De zona de conflito	Itinerante	Outra

Distância média entre a escola e o domicílio dos alunos: _____ Km

5 – População atendida (comunidades, associações, localidades):

6 – Transporte escolar

Tipo de transporte utilizado por alunos/professores:

7 – Recursos financeiros (assinalar a fonte dos recursos financeiros)

12 – Número de Equipamentos/Recursos tecnológicos					
Televisores	Data-show	Vídeos	Outros	Pontos de internet	
				Uso administrativo	Uso pedagógico

13 – Número de Profissionais/Nível de formação							
Funções	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio	Graduação	Pós-Graduação	Outra (especificar)	Vínculo institucional (Estado/Município)
Diretor							
Pedagogo							
Professor							
Professor de Ed. Física							
Professor de Apoio							
Professor de Informática							
Cuidador de ANE*							
Bibliotecário							
Auxiliar Administrativo							
Merendeira							
Auxiliar Serviços Gerais							
Zelador							
Vigilante							

* ANE: Aluno com necessidades especiais.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA – IMPLEMENTAÇÃO

1 – Projeto Político Pedagógico/Plano Gestor				
Origem (escola; SME; outra)				
Conselho escolar	Número de membros	Efetivos		Suplentes
	Atuação do Conselho	Gestão financeira (ações)	Gestão administrativa (ações)	Gestão pedagógica (ações)

2 – Indicadores educacionais				
Escola	IDEB	Evasão escolar (%)	Repetência (%)	Ações de controle

3 – Características de vinculação às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo (Resolução CNE/CEB N°1/2002)

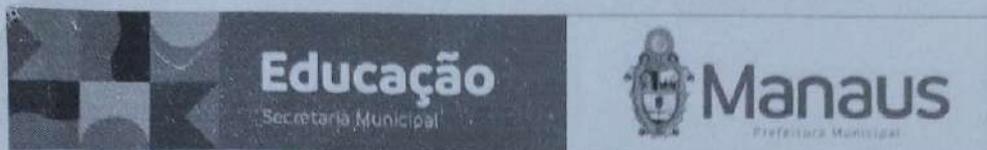
--

Participação dos profissionais da escola nos processos decisórios (gestores; coordenadores; professores; demais profissionais)	Ações da Escola (participante – tipo de participação)	Ações do Conselho Escolar (participante – tipo de participação)	Ações da Secretaria Municipal de Educação (participante – tipo de participação)	Ações do Conselho Municipal de Educação (participante – tipo de participação)

Observação(ões):

--

Local: _____ Data: ____ / ____ / ____



Subsecretaria de Gestão Educacional

Família e Escola, construindo a excelência na educação, em prol de uma Manaus melhor para se viver.

CARTA DE ANUÊNCIA

AUTORIZO a execução da pesquisa “Estar Gestor (a) numa Escola de Campo na cidade de Manaus/AM:Desafios e Possibilidades”, conduzida pelo **Profa. Dra. Heloísa da Silva Borges**, realizada por **GABRIEL RODRIGUES DO NASCIMENTO**, associada ao Curso de Doutorado em Educação, da Universidade Federal do Amazonas-UFAM.

A Instituição se compromete a solicitar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral, garantindo a utilização dos dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e assegurando a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, das unidades escolares e/ou comunidades.

Ressalta-se que devem ser obedecidos os protocolos de saúde como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Desta forma, evite-se expor os participantes a riscos de contaminação.

O Professor Doutor se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país e ao final da pesquisa deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de 30 (trinta) dias, um Relatório Final da atividade realizada.

Manaus, 10 de outubro de 2022.

(Assinatura digital)
Anézio Ferreira Mar Neto
 Diretor do Departamento de
 Gestão Educacional / DEGE
 Portaria nº 1826/2022
 ANEZIO FERREIRA MAR NETO
 Diretor do Departamento de
 Gestão Educacional / DEGE
 Matrícula: 11300648/C
 Portaria nº 1826/2022-SEMED/GS



DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: ANEZIO FERREIRA MAR NETO EM 10/10/2022 13:42:

VERIFIQUE A AUTENTIDADE DESTE DOCUMENTO EM <https://sistemamanaus.am.gov.br/verifica/verificacao.aspx> INFORMANDO O CÓDIGO: 588291