

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO  
EDUCACIONAL – ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**Ana Lise Barbosa Soares**

**GESTÃO ESCOLAR EM COMUNIDADES QUILOMBOLA,  
INDÍGENA E DO CAMPO**

Santa Maria, RS

2022

**Ana Lise Barbosa Soares**

**GESTÃO ESCOLAR EM COMUNIDADES QUILOMBOLA, INDÍGENA  
E DO CAMPO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Gestão Educacional.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte

Santa Maria, RS

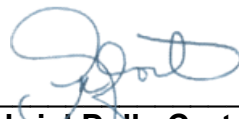
2022

**Ana Lise Barbosa Soares**

**GESTÃO ESCOLAR EM COMUNIDADES QUILOMBOLA, INDÍGENA E DO  
CAMPO**

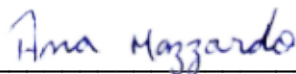
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Gestão Educacional.

**Aprovado em 25 de fevereiro de 2022:**



---

**Marilene Gabriel Dalla Corte, Dra. (UFSM)**  
(Orientadora)



---

**Prof<sup>a</sup>. Me. Ana Lúcia da Luz Mazzardo(IEEVD)**



---

**Prof<sup>a</sup>. Me. Angelita Tatiane Silva dos Santos Perin(FASA)**



---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Elisiane Machado Lunardi(UFSM)**

Santa Maria, RS

2022

## **AGRADECIMENTOS**

**Aos meus pais e a minha irmã:** Pelo apoio, paciência e ajuda para me organizar durante todo o curso de especialização.

**A minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte:** Por seus conselhos para a metodologia da pesquisa e orientação durante as etapas da elaboração da monografia.

## RESUMO

### GESTÃO ESCOLAR EM COMUNIDADES QUILOMBOLA, INDÍGENA E DO CAMPO

AUTORA: Ana Lise Barbosa Soares

ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte

Este estudo monográfico decorre de trabalho de conclusão do curso de Especialização em Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, e se insere no bojo de estudos do Grupo de Pesquisa Gestar/CNPq da UFSM. Tem como objetivo geral compreender características presentes em comunidades escolares quilombolas, indígenas e do campo, tendo em vista sua influência na interatuação dos gestores. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando-se de estudo bibliográfico exploratório – para a revisão da literatura – e do estado de conhecimento de produções científicas – baseado nos estudos teóricos de Morosini e Fernandes (2014). A revisão da literatura foi focada na identidade e perfil do gestor – pela teoria sociológica de Hall (2011), Bauman (2005) e Ciampa (1984) e teorias pedagógicas de Libâneo (2015) e Lück (2010) –, nas concepções de administração e gestão da educação e nas comunidades escolares e sua diversidade. O estado de conhecimento priorizou a análise de dissertações produzidas no Brasil no período cinco anos (2016 a setembro de 2021), obtidas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), trazendo uma análise na gestão escolar das comunidades quilombola, indígena e do campo. Foram utilizadas dezessete dissertações selecionadas para o estado de conhecimento: três dissertações relacionadas a comunidade quilombola – Silva (2016), Santos (2018) e Cunha (2018), duas relacionadas a comunidade indígena – Gomes (2016) e Maciel (2017), e 12 dissertações relacionadas a comunidade do campo – Ferreira (2018), Gonçalves (2017), Vieira (2016), Justino (2016), Goulart (2018), Moura (2019), Teixeira (2019), Gusmão (2017), Carmo (2020), Perin (2017), Andrade (2016) e Stefanello (2017). O estudo também focou no ensino remoto realizado no período pandêmico de 2020 e 2021. Conclui-se que ter os conhecimentos sobre a história das comunidades quilombola, indígena e do campo é de suma importância para a gestão escolar. É necessário o gestor se atentar aos aspectos que ligam a comunidade com a escola, para um bom vínculo com a comunidade é necessário haver diálogo, conhecer as lutas da comunidade e introduzir sua cultura no currículo escolar.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar. Comunidade. Educação Quilombola. Educação Indígena. Educação do Campo.

## **ABSTRACT**

### **SCHOOL MANAGEMENT IN QUILOMBOLA, INDIGENOUS AND FIELD COMMUNITIES**

**AUTHOR:** Ana Lise Barbosa Soares

**SUPERVISOR:** PhD. Marilene Gabriel Dalla Corte

This monographic study stems from the conclusion work of the Specialization Course in Educational Management, of the Postgraduate Program in Public Policies and Educational Management, and is part of the study of the Gestar/CNPq Research Group at UFSM. Its general objective is to understand characteristics present in quilombola, indigenous and rural school communities, in view of their influence on the interaction of managers. This is a qualitative research, using an exploratory bibliographic study – to review the literature – and the state of knowledge of scientific productions – based on the theoretical studies of Morosini and Fernandes (2014). The literature review was focused on the identity and profile of the manager - by the sociological theory of Hall (2011), Bauman (2005) and Ciampa (1984) and pedagogical theories of Libâneo (2015) and Lück (2010) -, in the conceptions of administration and management of education and school communities and their diversity. The state of knowledge prioritized the analysis of dissertations produced in Brazil in the five-year period (2016 to September 2021) obtained from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), bringing an analysis of the school management of quilombola, indigenous and rural communities. Seventeen dissertations selected for the state of knowledge were used: three dissertations related to the quilombola community - Silva (2016), Santos (2018) and Cunha (2018), two related to the indigenous community - Gomes (2016) and Maciel (2017), and 12 dissertations related to the rural community – Ferreira (2018), Gonçalves (2017), Vieira (2016), Justino (2016), Goulart (2018), Moura (2019), Teixeira (2019), Gusmão (2017), Carmo (2020), Perin (2017), Andrade (2016) and Stefanello (2017). The study also focused on remote teaching carried out in the pandemic period of 2020 and 2021. It is concluded that having knowledge about the history of quilombola, indigenous and the field is of paramount importance for school management. It is necessary for the manager to pay attention to the aspects that link the community with the school, for a good bond with the community it is necessary to have dialogue, to know the struggles of the community and to introduce its culture in the school curriculum.

**Keywords:** School Management. Community. Quilombola Education. Indigenous Education. Field Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Busca avançada da segunda etapa.....	15
Figura 2 – Categorias de Análise.....	47
Figura 3 – Autores abordados na categoria integração entre a comunidade e a escola.....	51
Figura 4 – Autores abordados na categoria preparação dos gestores e professores.....	58
Figura 5 – Autores abordados na categoria cultura da comunidade na escola.....	64

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Períodos e fases do contexto histórico brasileiro.....	18
Quadro 2 - Fases do movimento negro no brasileiro.....	31
Quadro 3 - Fases do movimento indígena no brasileiro.....	35
Quadro 4 - Fases do movimento camponês no brasileiro.....	38
Quadro 5 - Perfil das buscas na BDTD.....	45
Quadro 6 - Processo e quantitativo de seleção das dissertações.....	46
Quadro 7 - Dissertações selecionadas.....	48



## LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CCBE	Conferência Católica Brasileira de Educação
CF/88	Constituição Federal de 1988
COVID-19	Corona Vírus Disease de 2019
ENCCEJA	Exame Nacional pra Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Funai	Fundação Nacional do Índio
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Planos Nacionais da Educação de 2001
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional de 1997
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	14
<b>3</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	17
3.1	IDENTIDADE E PERFIL DO GESTOR ESCOLAR: fundamentação histórica	17
3.2	CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS: administração e gestão democrática .....	26
3.3	COMUNIDADES ESCOLARES: quilombola, indígena e do campo .....	31
3.3.1	Comunidade Quilombola .....	31
3.3.2	Comunidade Indígena .....	34
3.3.3	Comunidade do Campo.....	37
3.4	ENSINO REMOTO: tempos de pandemia da COVID-19 .....	40
<b>4</b>	<b>ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A GESTÃO ESCOLAR NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS, INDÍGENAS E DO CAMPO</b> .....	45
4.1	INTEGRAÇÃO ENTRE A COMUNIDADE E A ESCOLA .....	50
4.2	PREPARAÇÃO DOS GESTORES E PROFESSORES .....	58
4.3	CULTURA DA COMUNIDADE NA ESCOLA.....	64
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	73
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	76

## 1 INTRODUÇÃO

A gestão escolar constitui-se num sistema complexo, em que leis nacionais e medidas burocráticas abrangem uma organização macro e micro nas instituições educacionais brasileiras. Porém, quando lidamos com pessoas que, apesar da mesma nacionalidade, possuem etnias e culturas diferentes, não se pode ter uma visão simples e monocromática da gestão da educação. Nessa direção, este estudo monográfico aborda a influência da comunidade escolar na gestão escolar, especialmente no que diz respeito as percepções e atuação dos gestores.

A gestão escolar no Brasil começou a ser enunciada efetivamente como “gestão” na Constituição Federal de 1988 (CF/88); antes era denominada de “administração escolar”. Além disso, com a CF/88 a “gestão democrática” começou a ser assegurada como um princípio da educação nacional. Segundo Libâneo (2015), um dos principais meios de assegurar a gestão democrática na escola é por meio da participação, em que a comunidade escolar (docentes, técnicos, pais/responsáveis e estudantes) toma decisões quanto aos aspectos que envolvem a organização e gestão escolar.

Com o passar dos anos a gestão democrática, como pressuposto e princípio Constitucional, foi sendo subsidiada por marcos regulatórios da legislação nacional que complementaram e direcionaram na regulamentação dos mecanismos de democratização escolar entre outros espaços socioeducacionais. Assim, em 1996 com a promulgação da *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)*, Lei n. 9.394, apresentam-se novos dispositivos que passam a orientar e regulamentar a educação nacional e, neste caso, a gestão escolar, quanto a princípios de democratização da educação no Brasil, entre eles: participação, coletividade, autonomia, descentralização do poder e transparência. Tal perspectiva associada à necessária garantia do acesso à educação gratuita de qualidade e aos deveres da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública e de qualidade. Também, e não menos importante, os Planos Nacionais da Educação (PNE), de 2001 (Lei n. 010172) e o atual de 2014 (Lei n. 13.005), pontuaram diretrizes, metas e estratégias para a política e gestão da educação no Brasil embasados em princípios de democratização, acesso e permanência, sucesso, inclusão social, valorização à diversidade e qualidade educacional.

Nesse cenário de gestão educacional e escolar, é importante considerar que as instituições, os órgãos, entre outros espaços de gestão, são constituídas de pessoas que fazem acontecer o cotidiano das políticas e práticas administrativas, pedagógicas e financeiras. Nesse sentido, os gestores constituem peça chave na engrenagem da gestão escolar. Assim como um maestro na orquestra, o gestor é fundamental para a organização da escola, o qual possui perfis e características variadas que são reflexos de fatores tais como: a bagagem de experiências durante sua trajetória profissional, os conhecimentos construídos durante sua formação inicial e continuada, o conhecimento e contato com a comunidade escolar, entre outros.

Assim sendo, para este estudo daremos enfoque no conhecimento e contato com a comunidade escolar, justamente porque problematizamos acerca de: *quais características estão presentes em comunidades escolares quilombolas, indígenas e do campo, e qual sua influência na interação dos gestores?*

Considerando o problema de pesquisa pontuado, definimos como objetivo geral deste estudo *compreender a gestão escolar considerando as características presentes nas comunidades escolares quilombola, indígena e do campo*. E, por objetivos específicos, delimitamos:

- a) *Reconhecer os perfis e conceitos de identidade do gestor escolar;*
- b) *Identificar principais características presentes em comunidades escolares quilombolas, indígenas e do campo;*
- c) *Analisar a atuação do gestor escolar dentro da realidade das comunidades estudadas.*

A monografia está organizada em cinco capítulos. Divididos entre: introdução; metodologia; revisão de literatura; estado do conhecimento e considerações finais. No capítulo da metodologia, será discutido o método de pesquisa utilizado para o estudo bibliográfico exploratório realizado para esta monografia.

Para o capítulo de revisão de literatura, foi necessária uma divisão em quatro subcapítulos. Um focado na identidade e perfil do gestor escolar. Outro referente as concepções de administração e gestão da educação. O terceiro aborda a história e as conquistas das comunidades quilombola, indígena e do campo. E o último relata sobre o ensino remoto, destacados alguns desafios enfrentados pelos gestores e professores nos tempos da pandemia COVID-19, principalmente nos anos de 2020 e 2021.

No capítulo de estado do conhecimento abordamos uma pesquisa feita sobre a gestão escolar nas comunidades quilombola, indígena e do campo com base na metodologia de estado do conhecimento, aprofundado em três subcapítulos que relatam alguns aspectos presentes na gestão escolar das comunidades citadas anteriormente. Já no último capítulo apresentará a conclusão da monografia, expondo alguns pontos marcantes e considerações finais a serem apontadas.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

O campo acadêmico da educação apresenta uma grande quantidade de produções acadêmicas focadas em relatos de projetos e debates de teorias pedagógicas. Porém, outra parte importante dentro do campo acadêmico da área educacional, são os estudos bibliográficos exploratórios.

O estudo bibliográfico exploratório apresenta características específicas para ser desenvolvido. Gil (2002) enfatiza que dentro dessas características está a base da pesquisa, que são os materiais já publicados, sejam eles: artigos; livros; teses e demais trabalhos acadêmicos. Outra característica marcante deste estudo exploratório é sua contribuição para a escolha e delimitação do tema e da problemática, justamente porque serve de guia para lapidar o estudo e se apropriar das bibliografias escolhidas.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (GIL, 2002, p.45)

Esta cobertura maior, que o estudo bibliográfico oferece, traz um benefício mútuo para o pesquisador e para os profissionais e alunos que possam usufruir desta pesquisa. Ou seja, o pesquisador consegue atingir de forma mais ampla sua problemática ou temática, e o “futuro leitor” de seus estudos consegue obter de forma mais concentrada o conhecimento de tal temática ou problemática.

Para o desenvolvimento deste estudo exploratório foi realizada uma pesquisa do estado do conhecimento. Morosini e Fernandes (2014) reforçam que o estado de conhecimento busca encontrar apontamentos através de análises e reflexões sobre produções acadêmicas de determinada temática. As autoras destacam que:

Para além da fase exploratória, o estudo, a análise e o cotejamento dos resultados e das análises que emergem dos trabalhos selecionados ajudam a orientar a construção do nosso modelo de análise e nos inspiram também para a organização de possíveis categorias, que representam algumas de nossas hipóteses a priori, elementos que serão necessários tanto na construção da problemática quanto na coleta e interpretação de dados. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 161)

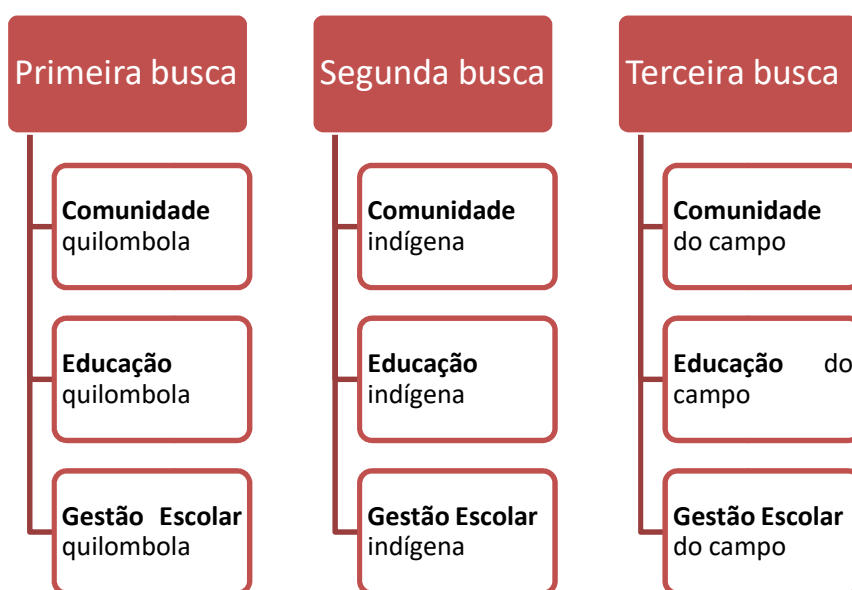
Ou seja, o estado de conhecimento traz uma análise mais profunda dos resultados encontrados nas produções científicas, instigando uma reflexão mais completa do tema escolhido.

O estado de conhecimento deste estudo monográfico foi realizado em cinco etapas inspiradas na abordagem do estado de conhecimento das autoras Morosini e Fernandes (2014). A pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A primeira etapa consistiu na escolha dos critérios de seleção das bases gerais da pesquisa, entre eles: publicações acadêmicas do tipo dissertação, produções científicas defendidas no período de 2016 a setembro de 2021 e limitados a publicações da área da educação e em língua portuguesa do Brasil.

A segunda etapa está relacionada a escolha do tema durante as buscas das dissertações. O sistema de busca avançada da BDTD apresenta três escolhas para aprofundar o aprofundamento da busca e esta ferramenta aprimorou o olhar na conjuntura das produções acadêmicas. Como o tema do estudo está relacionado a três comunidades diferentes – comunidade quilombola, comunidade indígena e comunidade do campo –, a finalização da segunda etapa foi dividida em três buscas avançadas utilizando os descritores (comunidade, educação e gestão escolar) para aprofundamento da busca, conforme demonstra da Figura 1.

Figura 1 - Busca avançada da segunda etapa



Fonte: Elaborada pela autora.

Ao final das buscas avançadas, foi encontrado um total de 177 dissertações. A partir deste resultado foi dado início a terceira etapa do estado de conhecimento, considerando a necessidade de leitura eliminatória. Pela leitura do resumo, introdução, conclusão e análise do sumário de cada uma das dissertações, foram descartadas as produções acadêmicas que não possuíam aderência com o tema, problema e objetivos deste estudo monográfico.

Durante este processo foi observado que uma parte das dissertações relacionadas a busca da “comunidade do campo” estavam interligando a palavra “campo” com “estudo de campo” ou “campo científico” e, por isso, o resultado da busca gerou 167 dissertações na terceira busca. Dissertações que não traziam aspectos da gestão escolar dentro da comunidade escolar foram descartadas nesta terceira etapa. Ao final do processo, somente 17 dissertações foram selecionadas para dar sequência ao estado de conhecimento.

Na quarta etapa foi realizado um aprofundamento quanto a gestão escolar nas comunidades quilombola, indígena e do campo. Este aprofundamento resultou em três aspectos relacionados à gestão escolar nestas comunidades e estes aspectos serviram de base para a análise mais específica de cada dissertação. Nesta etapa, cada dissertação foi explorada por completo, fichada e analisada mediante três categorias escolhidas na etapa anterior.

A análise do conteúdo foi “[...] constituída pelo tratamento, inferência e interpretação dos dados” (GIL, 2002, p.89). Ou seja, as 17 produções acadêmicas selecionadas foram analisadas e fichadas, e o resultado deste estudo gerou dados qualitativos relacionados à temática escolhida e respectivas categorias que demonstram elementos recorrentes entre si e de aderência a este estudo monográfico. Estes dados contribuíram para uma proveitosa discussão dos aspectos presentes na gestão escolar das comunidades quilombola, indígena e do campo.



### 3 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo visa trazer uma análise geral dos conceitos de gestão escolar e comunidade escolar. Organizado em quatro subcapítulos, a revisão da literatura conta também com uma breve explanação sobre o ensino remoto. O primeiro subcapítulo está focado na visão de identidade e perfil do gestor escolar, abordando aspectos sociológicos e históricos do gestor escolar brasileiro. O segundo subcapítulo aborda o conceito de gestão escolar desde a origem da terminologia e das teorias administrativas que precederam a gestão escolar. O terceiro subcapítulo apresenta um breve histórico das comunidades escolares quilombola, indígena e do campo. Já o último subcapítulo conta com panorama geral sobre o ensino remoto, destacados alguns desafios enfrentados pelos gestores, professores e alunos.

#### 3.1 IDENTIDADE E PERFIL DO GESTOR ESCOLAR: fundamentação histórica

Neste subcapítulo, priorizamos atender ao objetivo específico referente aos conceitos de identidade e caracterização de perfis do gestor escolar. Nessa perspectiva, entendemos que os aspectos identitários de um gestor são indissociáveis à docência e, sobretudo, à profissão professor, seja exercendo múltiplas funções, entre elas a de diretor da escola, coordenador pedagógico ou de professor (como gestor da sala de aula), entre outras.

O conceito de identidade é complexo e, segundo Wonsoski e Domingues (2015), requer ser estudado com base em dois aspectos: definição e interdisciplinaridade. O aspecto de definição se refere ao estudo mais literal de identidade, apesar de não haver uma definição consensual sobre ela. Já o aspecto de interdisciplinaridade remete a algo não pré-moldado, ou seja, um conjunto de formulações psicológicas e sociológicas sobre a identidade.

Para Hall (2011), o processo de globalização influencia muito a identidade, gerando uma “homogeneização cultural”. No entanto, para Bauman (2005) a identidade é influenciada pela “modernidade líquida” que tem o sentido de não se manter da mesma forma por muito tempo. Já Ciampa (1984) acredita na identidade como consequência das relações, ou seja, ela seria processual e contínua.

Com base nos pressupostos dos autores, podemos compreender que a identidade do gestor se constitui pela inter-relação de tais fatores e que, na medida

em que o gestor entra em contato com experiências de gestão em diferentes contextos de atuação profissional, investe em sua formação continuada, entra em contato com produções científicas e literárias de diversificadas naturezas, entre elas teses e dissertações relacionadas à temática de gestão escolar, passa a construir conhecimentos que contribuem para ressignificação sua interatuação na gestão.

Quando analisamos a temática da gestão escolar durante os diversos períodos históricos do Brasil, podemos ver a identidade segundo Bauman (2005). Pelo convívio do gestor com a comunidade escolar como um todo, vemos em prática a identidade segundo Ciampa (1984)

Sob a visão de Bauman (2005), com relação a identidade, é possível analisar alguns aspectos presentes em cada uma das fases do contexto histórico brasileiro. Nessa direção, é válido ressaltar que o termo “gestão escolar” só foi oficialmente utilizado após a Constituição Federal de 1988, porém para esta breve discussão teórica será considerada a influência do contexto histórico na identidade do gestor desde antes do conceito “gestão” ser utilizado, ou seja, as ênfases aqui dimensionadas contarão com períodos de antes da Constituição Federal de 1988.

A vinda dos portugueses, devido à fuga da família real para o Brasil, a república, o regime militar, a abertura política e a pandemia de 2020 caracterizam alguns momentos históricos marcantes no contexto social e histórico brasileiro. Estes momentos foram divididos em períodos que, para facilitar as reflexões propostas acerca destes contextos na identidade do gestor, os períodos foram divididos em quatro fases, conforme demonstra o Quadro 1.

Quadro 1 – Períodos e fases do contexto histórico brasileiro

<b>Períodos históricos</b>	<b>Ano</b>	<b>Fase</b>
<i>Período Jesuítico</i>	(1549 – 1759)	Fase Inicial
<i>Período Pombalino</i>	(1760 – 1808)	
<i>Período Joanino</i>	(1808 – 1821)	
<i>Período Imperial</i>	(1822 – 1888)	
<i>Período da Primeira República</i>	(1889 – 1929)	Fase de Modernização
<i>Período da Segunda República</i>	(1930 – 1936)	
<i>Período do Estado Novo</i>	(1937 – 1945)	
<i>Período da Nova República</i>	(1946 – 1963)	
<i>Período do Regime Militar</i>	(1964 – 1985)	Fase oscilante
<i>Período da Abertura Política</i>	(1986 – 2003)	
<i>Período de Desenvolvimento</i>	(2004 – 2015)	
<i>Período das Mudanças</i>	(2016 – 2019)	
<i>Período Pandêmico</i>	(2020 – 2022)	Fase Pandêmica

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora, com base em Bello (2001).

Para começar o *tour* na história da educação brasileira, voltamos ao ano de 1549, onde começaremos a Fase Inicial. Padre Manoel da Nóbrega comanda os primeiros Jesuítas nas terras brasileiras, e poucos dias após sua chegada já inaugura a primeira escola no Brasil. Neste período, podemos identificar que tanto o gestor da escola como o professor da sala de aula mantinham certa “padronização” nas suas identidades: ambos tinham perfil eurocentrista balizado por costumes e formação européia; foram educados da mesma forma e mantinham uma organização rígida baseada nos preceitos do *Ratio Studiorum*<sup>1</sup>. Bello (2001) relata que além da moral, costumes e religiosidade os Jesuítas também adotaram métodos pedagógicos que perduraram por 210 anos no Brasil.

Quando Marquês de Pombal chegou ao Brasil, em 1760, além de acabar com as estruturas organizacionais jesuíticas, tornou quase nulas as práticas pedagógicas que por anos haviam sido ministradas no país. Em 1808, algumas coisas começaram a mudar com a vinda da Família Real com o surgimento da Imprensa Régia, a criação da Biblioteca Real, a inauguração da Academia Militar, a criação da Escola de Direito e de Medicina, entre outros fatos e exemplos desse contexto. Porém, percebemos que não se tinha nenhum planejamento político e de gestão da educação neste período, afinal a Família Real saiu de Portugal fugindo de Napoleão Bonaparte e a “Colônia” servia como um lugar seguro e profícuo de riquezas naturais para serem exploradas. Nesse sentido, podemos inferir que a identidade do gestor neste período está relacionada ao cumprimento de ordens, de inflexibilidade e hierarquia imperial.

No final da Fase Inicial, podemos ver no Período Imperial a primeira Constituição Brasileira (1824) que determina a gratuidade das escolas primárias a todos. Nesse contexto, Bello (2001, p.5) afirma que “[...] na tentativa de suprir a falta de professores instituiu-se o Método Lancaster<sup>2</sup>”, e isso nos dá um vislumbre acerca da identidade do gestor com a característica de delegar e ordenar. Além de identificar e instruir os alunos com maior desempenho, o gestor como autoridade

---

<sup>1</sup> Era um livro que continha observações pedagógicas de diversos colégios. Esse livro tinha o objetivo de instruir de forma rápida todo o jesuíta docente sobre os objetivos e deveres do seu cargo.

<sup>2</sup> Método que utiliza alunos que tem maior desempenho nos estudos como alunos monitores, responsáveis por orientar os demais alunos, com a supervisão do professor.

máxima transmite para eles a responsabilidade de monitorar outros alunos. É possível ver uma organização escolar diferente da atual.

A criação de exames para selecionar professores e a inauguração das primeiras escolas para meninas mostra as sutis mudanças que vão ocorrendo com o passar dos anos, influenciado aos poucos a identidade do gestor. Apesar de D. Pedro II demonstrar, assim como sua mãe, um grande apreço pela ciência e pesquisa, não se viu muito progresso na educação básica brasileira durante seu império.

Com a instauração da Primeira República, em 1889, dá-se início a Fase da Modernização. Esta fase traz muitas mudanças na política educacional, todas em prol de uma necessária modernização do país. Ghiraldelli Jr. (1986) afirma, divisões ideológicas trazem à tona perfis diferenciados sobre a educação, gerando duas identidades com ideais bem distintos. O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico formam duas motrizes fortes que resultaram em reformas e movimentos populares. Ainda neste período o aspecto identitário do gestor permanece autoritário, centralizador do poder e de transmissão do conhecimento.

A Revolução de 1930 dá início a um novo capítulo da Fase da Modernização. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), esse novo capítulo da história da educação brasileira traz consigo uma ideia de Estado nacional e centralizado, e a educação servia para propagar essa ideologia. O governo sentia uma necessidade de modernização nas políticas educacionais, a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e a reestruturação do ensino<sup>3</sup> são exemplos dessa tentativa de modernização no país. Essas mudanças na política educacional resultaram em algumas discussões entre a Igreja Católica e os novos conceitos educacionais. Novamente vemos uma ruptura da identidade do gestor com os preceitos da Educação Nova, proposta em 1932, fazendo o grupo católico abandonar a *Associação Brasileira de Educação (ABE)* e fundar a *Conferência Católica Brasileira de Educação (CCBE)*.

Porém o clima entre a *Associação Brasileira de Educação (ABE)* e o grupo católico já estava estremecido a algum tempo. A modernização da educação que foi marcada pela Reforma Francisco Campos (1931) que trouxe para o Brasil alguns decretos marcantes como: a criação do Conselho Nacional da Educação; a

---

<sup>3</sup> Ensinos comerciais, normais e superiores tiveram modificações em suas estruturas graças a *Reformas Francisco Campos*, primeiro Ministro da Educação.

organização do Ensino Superior através de um Regime Universitário e o Ensino Religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país. A implementação do Ensino Religioso nas escolas, de forma facultativa, foi conquistada devido à pressão que o grupo de Amoroso Lima, junto de outros intelectuais católicos, fez sobre o Governo Provisório (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). A Igreja Católica e os novos conceitos educacionais não estavam se entendendo, e a chegada do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, resultou na saída do grupo católico da *Associação Brasileira de Educação (ABE)*.

O documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) apresentava certa ambiguidade teórica, porém mantinha uma ideia firme sobre o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Esta ideia culminou em um perfil de gestor receptível e adaptável as mudanças políticas impostas neste cenário de tentativas de modernização educacional. Enquanto os grandes intelectuais com cargos burocráticos ligados as reformas educacionais do Governo Provisório encaminhavam suas propostas, cabia aos professores e gestores das escolas brasileiras se adequarem ao novo cenário político educacional.

A década de 1940 é marcada pelas reformas no ensino que foram chamadas de *Lei Orgânica do Ensino*, que tinham como principal objetivo valorizar o ensino profissionalizante. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 27) “[...] interessa assinalar que tais leis completaram o processo político aberto com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930”. Como exemplo o *Decreto-lei n. 4.073* de 1942, cria o *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)*, que é organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria. Podemos ver que a intenção do Estado era moldar um gestor focado mais na formação geral e profissional básica e menos na preparação para o ensino superior.

Iniciando a Fase Oscilante vamos para 1964, um dos períodos mais difíceis da educação. O Regime Militar apresenta um aspecto antidemocrático para a educação brasileira, em que gestores e professores que não seguiam a ideologia do governo eram presos, perseguidos e/ou demitidos; neste período os estudantes não podiam ter opinião própria e a *União Nacional dos Estudantes* foi desativada. Em fevereiro de 1969 o *Decreto-lei n. 477* proibiu qualquer manifestação política de professores, alunos e gestores. Foi um período em que não só a educação, mas, também, a cultura e a imprensa sofreram muita censura e desrespeito. Não havia

mais a liberdade para o gestor trazer seus princípios e ideologias na gestão escolar; foi um tempo em que muitos gestores apresentaram “práticas autoritárias” que corroboravam a concepção de governo militar, ou tiveram que “camuflar” suas identidades para sobreviver e sobrepor as adversidades da ditadura.

Neste período de regime militar a tendência pedagógica tecnicista imperou no Brasil, a qual pressupunha que a escola seguia uma racionalidade tecnocrática (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Podemos resumir que neste período a identidade do gestor estava relacionada a uma estrutura de formação prática dos alunos, assim os cidadãos já saíam da escola para o mercado de trabalho. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) lembram que o Poder Executivo do país exercia um regime de extrema censura que controlavam organizações estudantis e sindicatos, portanto o gestor que não se adequasse ao perfil “sugerido” sofria consequências.

Com o fim do Regime Militar, na década de 80, a educação nacional teve que repensar os aspectos de gestão. Segundo Bello:

Neste período, do fim do Regime Militar aos dias de hoje, a fase politicamente marcante na educação, foi o trabalho do economista e Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Logo no início de sua gestão, através de uma Medida Provisória extinguiu o Conselho Federal de Educação e criou o Conselho Nacional de Educação, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Esta mudança tornou o Conselho menos burocrático e mais político. (BELLO, 2001, p.11)

As mudanças tiveram o intuito de trazer a educação brasileira, que havia sido podada durante todo o Regime Militar, em seu ápice o mais rápido possível. Assim, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a década de 1990 trouxe consigo muitos debates e reformulações na educação. Pode-se trazer como destaque desta década a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996, que desde sua elaboração – entre as décadas de 1980 e 1990 – era alvo de disputas de projetos divergentes relacionados a educação e propostas que refletiam a defesa ética da igualdade e justiça social (BOLLMANN, 1996).

Alguns pontos interessantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394) de 1996 (BRASIL, 1996) são:

- Responsabilidade da União na coordenação da política nacional de educação;

- Liberdade de organização, dentro dos termos da LDBN, para os sistemas de educação;
- Oferta de educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas, com o apoio de programas integrados de ensino e pesquisa;
- Sistema burocrático mais completo para uma solicitação de fechamento de escolas quilombolas, indígenas e do campo.

Com a LDBN/96 é possível ver uma séria tentativa de organizar a educação brasileira. Outro destaque deste período foi a *Conferência Mundial de Educação para Todos*<sup>4</sup>, na qual o Brasil fez alguns compromissos de melhoria na educação até o ano de 2000. Em decorrência deste prazo de dez anos, o governo iniciou uma série de reformas educacionais e elas tinham como objetivo trazer o resultado esperado dentro do prazo. O *Plano Decenal de Educação*<sup>5</sup> para Todos foi um marcante posicionamento político relacionado a educação brasileira, pois apresentou um cuidado com as diversas localidades do país, valorizando a posição de cada instituição de ensino (LUCE; SARI, 1993).

O Plano Decenal de Educação para Todos tinha como objetivo suprir as necessidades de aprendizagem de nível básico de todos os brasileiros, ampliar e equilibrar as oportunidades de estudo fortalecendo instituições e projetos em prol da educação (MENEZES; SANTOS, 2001). As metas do Plano Decenal de Educação para Todos são reforçadas na LDBN de 1996, e com o passar do tempo outros projetos governamentais foram surgindo, como o Programa Aceleração da Aprendizagem (1997), o auxílio financeiro a famílias de crianças matriculadas na escola, além de programas de informatização implementados pelo governo como o ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional de 1997).

Oliveira (2014) comenta que foi a partir da *Constituição Federal de 1998* que se redefiniu o conceito de educação básica como nível de ensino englobando as etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, além de abordar de forma oficial o conceito de gestão escolar.

Uma nova realidade organizacional na educação brasileira estava se formando neste final de década. O compromisso assumido pelo governo de uma educação básica para todos estava às vésperas de seu prazo final. Paralelo a isso,

---

<sup>4</sup> Realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia.

<sup>5</sup> Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos.

o nível de proficiência de alunos da 4ª série do ensino fundamental do ano de 1997 ainda estava abaixo da metade nas disciplinas de Português e Matemática. Outro dado alarmante disponibilizado pelo Ministério da Educação foi o grau de formação docente dos professores do ensino fundamental do ano de 1998: 11,9% dos professores da 1ª a 4ª série do ensino fundamental não tinham o ensino médio completo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002). Isso mostra que quase chegando ao ano 2000, o Brasil ainda tinha muito que melhorar para atingir a meta de educação para todos.

Ao longo dos anos foram sendo criadas avaliações educacionais de larga escala como: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 1998, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) de 2000, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) de 2002, a Provinha Brasil de 2008, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2013 além de sistemas de avaliação para alunos do ensino superior. Diante das diversas formas avaliativas, os professores e gestores escolares tiveram que preparar seus alunos para o melhor desempenho nestas provas.

Podemos resumir que neste período a identidade do gestor estava relacionada a resultados quantitativos devido a busca incessante por resultados que os levassem a altas pontuações. Por isso o desafio do gestor estava em rever suas concepções de metas escolares, sem deixar de lado a democratização na sua gestão. As exigências se ampliaram para além da formação profissional, considerando o pressuposto Constitucional e na LDBN/96 de qualidade da educação. Essa realidade passou a requer uma escola com baixa porcentagem de evasão e repetência, alunos com bons resultados nos exames nacionais; tudo associado à concepção de uma escola com uma boa gestão. O gestor, nesta perspectiva, além de assumir uma identidade mais democrática e humanizadora, se deparou com as influências da globalização<sup>6</sup> e da performatividade<sup>7</sup> interinstitucional.

É em meio a este processo de amadurecimento da educação brasileira que iniciamos a próxima fase do nosso contexto histórico, a Fase Pandêmica. Em 26 de

---

<sup>6</sup>O fenômeno da globalização envolve muitas matrizes, dentre elas se encontra o incremento tecnológico, a importância do conhecimento e a influência das grandes corporações (LEÃO, 2004);

<sup>7</sup>A performatividade do professor seria o método de controle e compreensão dos aspectos funcionais da modernidade (BALL, 2005).



fevereiro de 2020 foi diagnosticado o primeiro caso de *covid-19*<sup>8</sup> no Brasil, e em março de 2020 a *Organização Mundial da Saúde* declarou estado de Pandemia de *Covid-19*. Essa realidade interferiu diretamente no mundo inteiro, mudando completamente o conceito de “normalidade”. Para evitar indicadores estratosféricos no número de infectados e mortes pela interveniência do vírus, houve medidas emergenciais como: o fechamento de comércio, universidades, escolas e áreas públicas por tempo real e indeterminado; a exigência do uso de máscaras e álcool gel se tornou um costume para todos, entre outras ações de biossegurança social e trabalhista. A quarentena que achávamos que durariam semanas acabou durando meses e ainda continua em muitas instituições e comunidades. As aulas presenciais se tornaram aulas virtuais e gestores e docentes tiveram que adaptar suas práticas de gestão administrativa, pedagógica e financeira.

Segundo Peres (2020), nenhum curso de magistério, pedagogia, licenciatura ou pós-graduação na área da educação havia desenvolvido conhecimentos referentes a atuação profissional durante uma pandemia e/ou quarentena. Nosso país também enfrenta um problema a mais, juntamente com outros países subdesenvolvidos e emergentes, que é a vulnerabilidade social. Essa “precariedade socioeducativa” (PERES, 2020, p. 21) expõe de forma acentuada a carência econômica que dificulta muitos alunos brasileiros a terem acesso às aulas virtuais.

Podemos perceber que nesta atual fase, o contexto social e histórico brasileiro traz consequências que marcaram uma geração de alunos, professores e gestores. A identidade do gestor foi abalada de forma diferente, uma vez que para além da interveniência de governo e políticas públicas, muitos gestores e professores tiveram se reinventar e aprender em tempo recorde a trabalhar em ambientes virtuais e a remodelar estratégias pedagógicas e administrativas nesta perspectiva. Além do stress e ansiedade que a pandemia vem ocasionando, a sobrecarga de trabalho passou a interferir na qualidade de vida pessoal e profissional; tudo junto e misturado em tempo real. Por exemplo, a sala da casa se tornou a sala de aula dos filhos, o escritório de algum outro integrante da família e, ao mesmo tempo, a sala do diretor ou do coordenador pedagógico e/ou a sala de aula do professor.

---

<sup>8</sup>A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Fonte: <https://www.paho.org/pt/covid19>

O desempenho dos professores e gestores diante do desafio do ensino remoto surgiu na busca de um perfil moldado na performatividade, que foi intensamente trabalhado para a busca de resultados positivos. Porém, para muitos profissionais da educação, compreender os aspectos funcionais da modernidade e inseri-los no seu perfil profissional foi um grande desafio.

Na visão de Bauman (2005) sobre identidade, podemos fazer uma breve inferência quanto a identidade do gestor desde o início dos registros educacionais brasileiros, mostrando que de fato a identidade pode ser influenciada pela “modernidade líquida”<sup>9</sup>, na qual não se mantém da mesma forma por muito tempo.

A partir da visão de Hall (2011), em relação à identidade, o gestor entra em contato com experiências e métodos de gestão também com base em preceitos da formação continuada, utilizando destes conhecimentos para qualificar sua própria gestão. A globalização está amplamente ligada com este processo de difusão e homogeneização – de forma positiva – deste conhecimento, através de publicações acadêmicas de cunho internacional, ligadas a educação e, principalmente, a gestão escolar. Essa “homogeneização cultural” observada por Hall (2011) pode ser um aspecto positivo quando relacionamos as trocas de conhecimento obtidas, a nível internacional, relacionadas a temática educacional.

### 3.2 CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS: administração e gestão democrática

A gestão é uma ciência presente e essencial no mundo em que vivemos. Segundo o dicionário Houaiss (2001) a palavra gestão vem de gesto, gesticulação, ou seja, de um modo simples, o gestor é aquele que gesticula como as coisas necessitam ser feitas. Mas como este significado entra na gestão escolar? Segundo o filósofo Menezes (2001) especialista em gestão da comunicação, a gestão escolar supera o limitado termo administração escolar. Lück (2009) aborda um termo ainda mais condizente para a educação, a gestão democrática e participativa, onde ocorre uma prática aberta, reflexiva e democrática de todo o corpo estudantil. Porém ao dar uma olhada na história da gestão, é possível observar que a forma de atuação dos gestores mudou muito com o passar do tempo, começando como termo “gestão”, que demorou a ser introduzido.

---

<sup>9</sup>Na modernidade líquida nada consegue se manter da mesma forma por muito tempo, as tecnologias, os mecanismos de comunicação e até a forma de aprender e ensinar vão evoluindo.

Na antiguidade o medo era a principal ferramenta utilizada pelos senhores de escravos, na gestão de seus servos e nas atividades que eram ordenadas. No século XVI, o famoso livro de Maquiavel intitulado “O Príncipe” defendia o uso do medo como uma forma de liderar as pessoas. Através dos estudos dos primeiros conceitos de administração, o gestor dá os primeiros passos para a formação de sua identidade como: administrador escolar. As teorias clássicas da administração elucidam as principais perspectivas de atuação dos gestores e principais estratégias neste cenário, as quais serão abordadas.

Segundo o estudo de Motta e Vasconcelos (2006), no século XX foi um período em que muitos estudiosos expuseram suas pesquisas e teorias sobre a administração. Um destes pensadores foi Frederick Taylor, um engenheiro mecânico responsável pela teoria da Administração Científica, que incentivava o caráter técnico e tarefas repetitivas, pensando sempre nos melhores resultados. Outro pensador foi o economista e jurista alemão Max Weber, e sua Teoria Burocrática da Administração que defendia uma ideia de hierarquia com diferentes níveis de Administração.

Explorando um pouco melhor este período de pesquisas teorias sobre a administração, encontra-se Henri Fayol, que foi responsável pela primeira teoria administrativa que foi publicada em 1916. Fayol dá ênfase na estrutura organizacional da administração, os separando em princípios. Dentre eles, são destacados:

O **princípio da estabilidade** do pessoal diz que mudanças nas atribuições dos empregados são necessárias, mas, se ocorrerem com frequência excessiva, prejudicam o moral e a eficiência.

O **princípio da cadeia escalar** diz que a linha de autoridade, partindo do principal executivo, desce, sem descontinuidade, até os níveis mais inferiores.

O **princípio da unidade de comando** diz que cada subordinado recebe ordens e presta contas somente a um superior. É indispensável seguir este princípio nos níveis inferiores da organização. Nos níveis superiores, pode haver algum conflito entre a autoridade de linha e a funcional, bem como entre estas e algumas solicitações de assessorias. Além disso, em organizações complexas, alguns executivos podem ter necessidade de prestar contas a mais de uma pessoa, embora tenham teoricamente um chefe de linha. (LACOMBE, 2009, p. 108)

Vemos que a forma organizacional de Fayol é focada em uma administração tradicional. Outra teoria que podemos destacar é a Administração Científica de

Frederick Taylor, que apresenta como princípio geral a administração das tarefas focadas na racionalização do trabalho e padronização dos princípios básicos da organização (TAYLOR, 2019).

Para fechar os estudos sobre a administração deste período, temos Max Weber e sua Teoria Burocrática da Administração. Que consistia em uma organização contínua e hierárquica dos cargos, normas técnicas oficialmente escritas e um sistema de meritocracia<sup>10</sup>, sempre visando características burocráticas como formalização<sup>11</sup>, divisão do trabalho e hierarquia (LACOMBE, 2009).

O termo administração escolar também era utilizado para definir as ações dos diretores das unidades escolares públicas. Esta terminologia dada aos diretores só foi oficialmente modificada na Constituição Federal de 1988, mais precisamente no Art. 206, inciso VI, utilizando o termo “Gestão Democrática do Ensino Público”. Por isso, estudos, sob o ponto de vista da administração, eram muito comuns nos períodos anteriores à Constituição Federal Brasileira de 1988, já que o conceito de gestão escolar ainda não era abordado e os estudos sobre a identidade do gestor não apresentavam um enfoque exclusivo para o gestor escolar.

Na visão de Libâneo (2001) podemos ver a gestão baseada em duas concepções: a técnico-científica e a sóciocrítica. A concepção técnico-científica está atrelada a uma visão mais racional do trabalho seguindo métodos de administração empresarial baseada na hierarquia de cargos, com o gestor, professor e demais funcionário seguindo uma comunicação linear<sup>12</sup> dando maior ênfase nas tarefas. Já a concepção sóciocrítica é uma visão voltada para a construção social a partir da cultura das pessoas tendo o gestor como mediador desta realidade sociocultural vivenciada dentro do convívio escolar.

Por muitas vezes, a gestão é confundida com administração, apesar de visarem a mesma coisa, são ciências diferentes que se complementam. A administração é um processo onde decisões são tomadas em prol de resultados, e podemos organizar essas decisões em: planejamento, organização e execução (MAXIMIANO, 2000).

Para Lück (2006) o conceito de gestão escolar supera significativamente a limitada visão da administração escolar. Devido aos complexos problemas educacionais, o estudo da gestão educacional observa de forma certa estas

---

<sup>10</sup> Promoções feitas com base no mérito de seus funcionários.

<sup>11</sup> Formalidade dentro do trabalho, seguindo as normas, a rotina e as regras estabelecidas.

<sup>12</sup> Comunicação de cima para baixo, baseada em normas e regras. (LIBÂNEO, 2001)

problemáticas. Porém a gestão escolar também envolve atribuições além das pedagógicas (LÜCK, 2010). A gestão, caracterizada por práticas de planejamento, execução e avaliação, é geralmente dividida em dimensões: a gestão administrativa e gestão pedagógica, “[...] a gestão administrativa zela pela parte física e estrutural da escola” (VIEIRA, 2019, p. 60) e a gestão pedagógica lida está relacionada ao sistema pedagógico da unidade escolar. Na gestão administrativa da escola, são trabalhados aspectos de organização e articulação de todos os aspectos da escola, como controle material e financeiro da escola, a relação escola-comunidade, os recursos humanos, formulação e regulação de normas e supervisão de todos os envolvidos no funcionamento escolar (LÜCK, 2000). Na gestão pedagógica situam-se os aspectos de ensino e de aprendizagem como mecanismos de assistência para que os professores consigam atingir os objetivos educacionais propostos, um sistema de cooperação e comunicação entre os membros do corpo estudantil, geralmente fica a cargo desta gestão o coordenador pedagógico (LÜCK, 2000).

Quando o gestor coloca em prática um novo conhecimento construído, seja no seu planejamento ou no acompanhar e sistematizar todos os aspectos da escola, visando sempre o melhor funcionamento de todos os setores, o gestor ressignifica sua identidade, segundo Hall (2011). E mais que aprimorar a si mesmo, o gestor precisa incentivar a participação da comunidade escolar, valorizando o conhecimento se expertises de cada um, pois, por exemplo, “[...] bons gestores compreendem que mudanças na prática docente não podem ser impostas, porque nem o professor, nem ninguém, muda a forma de pensar por decreto” (EDNIR, 2006, p.15).

Segundo Libâneo (2015), um dos principais meios de assegurar uma gestão democrática na escola é por meio da participação, em que a comunidade escolar toma decisões em todos os aspectos da organização escolar e se compromete com as prioridades definidas no coletivo, bem como a consecução das estratégias de ação. Ou seja, é essencial que o gestor escolar esteja em contato direto e estabelecendo vínculos de atuação com o conjunto de integrantes da comunidade. Uma das chaves do sucesso está no trabalho compartilhado, justamente porque quando se tem uma dinâmica boa com a equipe o trabalho se torna mais significativo e produtivo. Lück (2010, p.79) acredita que o “[...] exercício de articulações e desenvolvimento de habilidades de participação constitui-se em uma condição fundamental do dever do gestor, ou seja, é o gestor que promove ações

que desenvolvam a participação do grupo”. Para Libâneo (2015) e Lück (2010) é possível trazer para a identidade do gestor a visão da comunidade escolar como uma base que precisa ser fortificada, para se estabelecer concretamente a gestão democrática.

Para Libâneo (2001) a concepção democrático-participativa está interligada a relação entre todo o corpo escolar, em que todos assumem juntos as metas e objetivos que foram decididos de forma coletiva e justa. Esta concepção se aproxima dos princípios de gestão democrática normatizados na LDBN de 1996, em a participação e, conseqüentemente a descentralização do poder, se tornaram princípios educacionais elementares.

A forma que a LDB (Lei n. 9.394/96) definiu para implantação da gestão democrática da escola pública adotou a estratégia de remeter aos sistemas de ensino a definição das normas de gestão democrática do ensino público na educação básica com dois condicionantes: a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes e a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (art. 14). (BRASIL, 2004, p.34)

A participação, coletividade, autonomia e descentralização do poder e transparência entram nos objetivos sócio-políticos e pedagógicos presentes em um modelo democrático-participativo (LIBÂNEO, 2001). Segundo um modelo democrático-participativo, o gestor incorpora um perfil mais adaptável as necessidades da sua escola.

Apesar de um perfil mais adaptável, Lück (2009) acredita que existem áreas da gestão escolar que não mudam e que sempre se baseia na construção de padrões de competência, e a definição destas competências “[...] tem por objetivo estabelecer os parâmetros necessários, tanto para orientar o exercício do trabalho em questão, como para orientar os estudos e preparação para esse exercício”. Nesse sentido, um gestor possui em sua identidade uma base de padrões que julgar ser indispensável para seus objetivos profissionais.

Para Dezorzi (2014) o gestor deve apresentar um perfil que atenda “aos requisitos necessários para o cargo, e formação para atuar nesta nova prática”. Ou seja, para exercer a gestão é preciso haver uma base de estudo sobre esta área de concentração e respectivas temáticas justamente pelas implicações de uma boa base e sólida formação.

### 3.3 COMUNIDADES ESCOLARES: quilombola, indígena e do campo

A comunidade escolar está totalmente ligada ao sucesso de uma gestão democrático-participativa. Sem a presença da comunidade escolar – que incluem alunos, pais, professores e demais funcionários – o gestor não consegue ter acesso a todas as necessidades da escola, e perdendo o vínculo necessário com a comunidade escolar. Com a universalização do ensino público, a convivência entre diferentes culturas e pensamentos se tornou um dos desafios mais visíveis para o gestor (FREIRE, 2016).

Uma observação importante quando abordamos comunidade escolar, é a necessidade de compreendermos a diversidade de comunidades escolares existentes no Brasil. Assim, este subcapítulo foi dividido em três ênfases, com vistas a abordar as comunidades quilombola, indígena e do campo.

#### 3.3.1 Comunidade Quilombola

A comunidade quilombola é antiga, surgiu no período escravocrata brasileiro. Era o local de refúgio de muitos negros que, em busca da liberdade, fugiam de seus ‘senhores’. O termo quilombola foi categorizado juridicamente a partir da Constituição Federal de 1988, quando o Estado visou assegurar a propriedade definitiva às comunidades negras. Para compreender melhor essa comunidade é necessário fazer uma retomada na história da população negra em busca de seus direitos. Segundo Domingues (2007), é possível separar o movimento negro brasileiro em quatro fases, conforme demonstrativo no Quadro 2.

Quadro 2 – Fases do movimento negro no brasileiro

Períodos históricos	Ano	Fase
<i>Primeira República à Novo Estado</i>	(1889 – 1937)	1 <sup>a</sup>
<i>Segunda República à Ditadura Militar</i>	(1945 – 1964)	2 <sup>a</sup>
<i>Processo de Redemocratização</i>	(1978 – 2000)	3 <sup>a</sup>
<i>Período atual</i>	(2000 –)	4 <sup>a</sup>

Fonte: Elaborada pela autora, com base em Domingues (2007).

A primeira fase se inicia um ano após a assinatura da Lei n.º 3.353/88, conhecida como *Lei Áurea*. A partir dela foi abolida a escravidão no Brasil, e em 1989 deu-se início à Primeira República brasileira. Porém, apesar de um novo sistema político, não havia leis que asseguravam ganhos materiais ou simbólicos para a população negra que estava literalmente às margens da sociedade.

Na segunda fase, Segunda República à Ditadura Militar, a população negra ainda não era acolhida politicamente, qualquer movimento negro obtinha como resposta uma violenta repressão política. Porém, após a queda de Getúlio Vargas o movimento de ações jurídicas, médicas e educacionais dos negros começaram a ser divulgadas e debatidas.

Na terceira fase chamada de Processo de Redemocratização, temos uma reorganização política com o advento da abertura política e da Constituição Federal de 1988, e isso traz a ascensão de movimentos populares, sindicais e estudantis juntamente com a luta das Organizações do Movimento Negro. Isso contribuiu para a construção de políticas sociais, educacionais, médicas e de cunho trabalhista.

Já na quarta fase, desde os anos 2000 até o momento, o movimento negro começa a focar na educação e nas questões trabalhistas, capacitando professores, revisando conteúdo preconceituoso presente em livros didáticos e valorizando o papel do negro na história brasileira.

Por exemplo, no ano de 2012, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE nº 8/2012), em que foram classificadas características e normas das escolas quilombolas e escolas que atendem alunos pertencentes as comunidades quilombolas.

Através desta Resolução (CNE nº 8/2012) a educação escolar quilombola passou a ser vista de forma jurídica e de forma pedagógica, através de práticas discursivas em âmbitos acadêmicos (MIRANDA, 2018). A tradição das comunidades negras foi finalmente vista e respeitada.

O ensino nas escolas quilombolas privilegia as línguas reminiscentes, os marcos civilizatórios, práticas culturais, tradições e demais elementos de cunho cultural pertencentes às comunidades quilombolas. Também, é dever da União, dos Estados, dos Municípios e dos sistemas de ensino garantir apoio, seja técnico-pedagógico ou de recursos didáticos, a todas as escolas quilombolas. Na Resolução nº 8, no Título II, Art. 8º consta:



VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas;

IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças. (BRASIL, 2012, p.6)

Nas definições das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica* verifica-se a preocupação em manter a cultura e tradição da comunidade quilombola na escola. Outro fator que evidencia esse cuidado é a participação prevista por lei das lideranças da comunidade quilombola na gestão democrática.

De acordo com Avelino (2019), na gestão escolar em uma comunidade quilombola é essencial o consenso com os requisitos definidos pelo sistema educacional, juntamente com os preceitos de gestão democrática. Por exemplo, o fortalecimento com o Conselho Escolar é uma parte fundamental para o exercício da gestão participativa e compartilhada. Nesse sentido, a identidade do gestor, além do conhecimento legislativo, necessita contemplar o olhar sensível e contextualizado, a partir dos preceitos de gestão democrática.

Segundo o *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep), no ano de 2015 o número de estabelecimentos escolares classificados como em área de quilombo era de 2.366 escolas espalhadas pelo Brasil. Com exceção do Acre, Roraima e Distrito Federal, existem comunidades quilombolas por todo o país. Mas apesar de estarem presentes em comunidades quilombolas e serem abarcadas pela mesma legislação, cada uma das (2.366 escolas) também apresenta suas particularidades, o que requer uma postura comprometida, contextualizada e fundamentada nas políticas públicas educacionais do gestor escolar.

Para Arruti (2017) a educação escolar quilombola está em construção. Assim sendo, podemos concluir que a identidade do gestor também precisa estar em constante construção, para atender as atualizações normativas e novas pesquisas que aprimoram a qualidade das escolas quilombolas. Outro aspecto importante, presente nas escolas quilombolas, que é lembrado por Campos e Gallinari (2017), é a construção de conhecimentos que garantam a continuidade da luta dos ancestrais quilombolas.

### 3.3.2 Comunidade Indígena

As comunidades indígenas são as primeiras comunidades brasileiras, muito antes dos quilombos e dos europeus virem ao “Novo Mundo”; aqui já vivia o povo indígena. Apesar da tentativa de extermínio do povo nativo no período colonial, segundo Wittmann (2015), é possível observar um crescimento da população indígena nas últimas décadas.

Não sabemos ao certo quando as primeiras comunidades povoaram as terras brasileiras, mas existem diferentes teorias para essa chegada. Segundo Silva e Costa (2018), dentre as explicações se encontra a teoria do *Estreito de Bering*, a teoria *transoceânica* e a teoria de *NièdeGuidon*. Esta teoria afirma que os povos indígenas seriam descendentes de caçadores vindos da Ásia através de caminhos terrestres, numa região entre a Sibéria e Alasca conhecida hoje como Estreito de Bering, assim gradativamente vieram ocupando todo o continente americano.

Outra teoria, a *transoceânica*, também conhecida como teoria Malaio-Polinésia, acredita que o povo indígena descende de habitantes da Polinésia e Oceania navegando de ilha em ilha seguindo as correntes marítimas até chegar à América do Sul.

Já a teoria *NièdeGuidon*, que leva o nome da arqueóloga franco-brasileira que a desenvolveu, sugere que os *Homo sapiens* teriam vindo pelo Oceano Atlântico diretamente da África em um período em que a distância entre a África e as Américas era menor e o oceano tinha seu nível d’água mais baixo que o atual.

Desde os primeiros povos americanos, até a vinda europeia às Américas, muita história aconteceu, com a produção de diferentes maneiras de organização, diversidade cultural e variedade linguística. Silva e Costa (2018, p. 15) afirmam que “[...] muitos grupos desapareceram, mas deixaram vestígios de suas presenças em ruínas, artefatos e outros sinais”. Para organizar o estudo desta comunidade, o movimento indígena está separado em cinco fases no Quadro 3.

Quadro 3 – Fases do movimento indígena no brasileiro

Períodos históricos	Ano	Fase
<i>Período na Era pré-colombiana</i>	(? – 1549)	1ª
<i>Período dos Jesuítas</i>	(1549 – 1759)	2ª
<i>Período de exclusão</i>	(1759 – 1969)	3ª
<i>Período de luta</i>	(1969 – 1988)	4ª
<i>Período atual</i>	(1988 –)	5ª

Fonte: Elaborada pela autora.

A primeira fase, Período na Era pré-colombiana, é marcada por uma variedade de povos e culturas diferentes. Segundo Silva e Costa (2018), nesta fase, dentre os povos presentes nos territórios sul-americanos, encontram-se os *Asteca, Olmeca, Inca, Tupi, Tamoio e Sioux*, dentre outros que surgiram e ruíram durante os séculos. Por não ter muita informação dos acontecimentos antes da vinda dos europeus, muito dos conhecimentos culturais sobre essa Era só são possíveis com base nos estudos arqueológicos. O conhecimento de como era a educação das comunidades desta época ainda não é exato.

A segunda fase se inicia no período jesuítico no Brasil, neste período a cultura, língua e costumes europeus foram impostos para o povo indígena como a forma “correta” de se viver. Foi abordado no capítulo anterior, brevemente, como era a identidade do gestor no período jesuítico, porém foram demonstrados apenas alguns aspectos da história. Como era para a comunidade indígena esta fase? Borges (1999) enfatiza a importância de saber o outro lado da história dando o exemplo da rabeca<sup>13</sup> que, segundo os Guaranis, era uma invenção indígena que foi “aperfeiçoada” pelos Jesuítas europeus se tornando um violino. Podemos resumir essa fase como um período de “abafamento” da comunidade indígena, por meio da catequização e ensino da língua portuguesa não como um aprendizado, mas como uma “salvação” e substituição da cultura indígena; um verdadeiro processo de aculturação.

Para abordar a terceira fase, Período de exclusão, é preciso entender o contexto político em que se encontrava a população indígena. O Decreto Real de

<sup>13</sup> Rabeca ou Ravé é um violino rudimentar originário das antigas missões jesuíticas, ainda é utilizado em algumas comunidades indígenas em suas danças e rezas tradicionais.

1758 resultou em uma série de ações que atingiam diretamente a população indígena no Brasil, além do fim da escravidão indígena o Diretório<sup>14</sup>, que foi estendido por toda a colônia portuguesa, e propunha a perda da influência religiosa na administração das aldeias indígenas. Oliveira e Freire (2006) ressaltam que essa “emancipação do índio” não tinha um tom amistoso, pois as aldeias se tornaram vilas e os indígenas tiveram que seguir o comando de juízes e vereadores, apagando aos poucos a cultura dessa comunidade.

Anos mais tarde, ainda na terceira fase, tanto a Constituição do Império do Brasil em 1824 e a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1891) não mencionam a presença dos indígenas no território brasileiro. Durante essa fase, segundo o documento base emitido na primeira Conferência Nacional de Política Indigenista realizada em 2015, os indígenas que haviam “aceitado” viver nas vilas em meio às cidades tiveram suas terras incorporadas às terras da União, com isso muitas aldeias foram extintas para dar lugar às cidades urbanas. No final desta fase surge, em 1967, a Fundação Nacional do Índio (Funai) que, de forma geral, tem o objetivo de integrar a população indígena com o restante da sociedade brasileira, respeitando a diversidade cultural de cada comunidade indígena.

A quarta fase, Período de luta, começa com a criação da União das Nações Indígenas em 1969, que tinha como principal objetivo defender a cultura indígena. Esta fase é marcada pela luta e persistência indígena pelo reconhecimento frente às legislações do país. Graças aos movimentos indígenas realizados nesta fase, a Constituição de 1988 passou a incluir pela primeira vez o povo indígena e nela foi promulgado:

- o afastamento da noção de que os povos indígenas se acabariam, - o reconhecimento a estes, - o respeito e o direito às suas formas próprias de organização social, e o direito originário às terras que tradicionalmente habitam, entendidas como indispensáveis à sua reprodução física e cultural, - o reconhecimento de que os índios (sejam indivíduos, comunidades, povos ou associações) se façam representar dos seus modos próprios, - a retirada do Estado o papel de agente tutelar, cabendo a ele zelar pelo reconhecimento desses direitos por parte da sociedade. (FUNAI, 2015, p. 6)

A partir da Constituição Federal de 1988 a população indígena começa a ter garantido, de forma legislativa, o direito de manter suas culturas e tradições, sendo as mesmas reconhecidas. É válido ressaltar que a criação da Funai e as

---

<sup>14</sup> Diretório dos índios aprovado em 1755.

Assembléias Nacionais de Líderes Indígenas, realizadas entre 1974 e 1983, foram de muita força para a vitória obtida na Constituição de 1988.

A quinta fase tem como marco o período após a Constituição Federal de 1988, e segue até os dias atuais. Nela começamos a ver uma evolução da luta indígena, que antes era pelo reconhecimento e agora toma outras vertentes. Segundo Oliveira e Freire (2006), o movimento indígena começa sua defesa pelos recursos naturais em 1989 no Encontro Indígena de Altamira, que tem como debate a implantação da hidrelétrica no rio Xingu<sup>15</sup>. Em fevereiro de 1991, surgem alguns Decretos Presidenciais<sup>16</sup> que transferem a responsabilidade (que era exclusivamente da Funai) relacionada à saúde, autossustentação e educação indígena para outros órgãos, Estados e Municípios.

Os movimentos indígenas, que deram início nos anos 80, resultaram em um considerável número de conquistas políticas educacionais para a comunidade indígena, inclusive o direito de manter suas tradições e linguística como parte da educação indígena (KAHN, 1994).

Alguns anos mais tarde, em 2002, o Novo Código Civil retira o povo indígena da categoria de “relativamente incapazes” e, em 2010, é criada a Secretaria Especial de Saúde Indígena, SESAI, que surge após solicitação dos próprios indígenas durante as Conferências Nacionais da Saúde Indígena.

Para o gestor escolar atuar proativamente e com competência e se manter em sintonia com a comunidade indígena, sobremaneira, é essencial conhecer a historicidade e as lutas dos grupos étnicos desta comunidade. De acordo com Zeichner (1992) uma das bases de um bom gestor e professor é aprender as particularidades dos alunos e, conseqüentemente, da comunidade a qual a escola se encontra (*apud* REALI; TANCREDI, 2005).

### **3.3.3 Comunidade do Campo**

As comunidades do campo são aquelas que têm como característica principal, além de viver nas áreas rurais, ter grande parte da sua renda originária da agricultura ou criação de animais para o comércio alimentício. Viver dos alimentos

---

<sup>15</sup> O rio Xingu nasce no encontro das Serras Formosa e do Roncador e está dividido basicamente em três compartimentos: Alto Xingu, Médio Xingu e Baixo Xingu. Dados retirados de: [https://www.cprm.gov.br/sace/xingu\\_caracteristicas.php](https://www.cprm.gov.br/sace/xingu_caracteristicas.php). Acesso em: 08 de setembro de 2021.

<sup>16</sup> Decretos Presidenciais nº 23, 24, 25 e 26.

que produz no campo já é algo comum nas comunidades indígenas e em algumas comunidades quilombolas, porém, a comunidade do campo se caracteriza especificamente pela comercialização da produção do campo, que é base de boa parte da produção perecível disponível no mercado brasileiro.

Para poder manter a população das áreas rurais no campo, a educação do campo surgiu para que as crianças, jovens e adultos pudessem ter acesso à educação de qualidade dentro da sua realidade de vida. De acordo com Rodrigues e Bonfim (2017), a educação do campo contém:

[...] práticas educacionais condizentes com a realidade, a cultura e a identidade do povo do campo, possibilitando um resgate cultural da população camponesa, como também permite que essa população permaneça em seu espaço rural, sem se deslocar para os centros urbanos, a fim de melhores condições de vida, isso significa dizer uma educação do campo e no campo. (RODRIGUES; BONFIM, 2017, p.1374)

Ou seja, a principal característica da escola do campo é trazer para a sala de aula o cotidiano dos alunos, introduzindo a cultura do campo e mantendo a qualidade da educação e, para entender a comunidade do campo, é preciso conhecer a caminhada desta população. Para isso, organizamos os períodos históricos dos movimentos camponeses brasileiros em três fases, conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Fases do movimento camponês no brasileiro

Períodos históricos	Ano	Fase
<i>Período inicial</i>	(1850 – 1960)	1ª
<i>Período de modernização</i>	(1960 – 1988)	2ª
<i>Período atual</i>	(1988 –)	3ª

Fonte: Elaborada pela autora.

A primeira fase se encontra entre períodos políticos de impacto no Brasil, entre o final da monarquia e o período republicano. Segundo Wanderley (2014), a área rural brasileira sofria com o descaso da legislação que, mesmo após a independência em 1822, ainda mantinha a legislação fundiária colonial. Somente em 1850 surgiu a Lei das Terras, que tinha como intuito organizar as propriedades

privadas brasileiras. Devido a certa negligência do governo, as pequenas famílias do campo se viam dependentes dos grandes proprietários e, de acordo com Wanderley (2014, p. 27), a família que vivia em terras “cedidas” pelos grandes proprietários era obrigada a “[...] a trabalhar na cultura principal, recebendo ou não um pagamento monetário complementar, sob a forma de salário”.

Alguns anos mais tarde, no período republicano brasileiro, surgem na área rural, as escolas isoladas. Eram escolas localizadas nas zonas rurais, que geralmente continham apenas um professor que também era o responsável por toda a escola e sua estrutura. De acordo com Faber (2014), as escolas isoladas não seguiam o modelo de educação moderna das escolas urbanas; elas tinham como objetivo ensinar o aluno a ler, escrever e fazer contas, sendo que após o aluno concluir os três objetivos da escola já estava “formado”.

A segunda fase surge algumas décadas mais tarde, em que a população rural sofre uma modernização nos setores agrícolas; essa modernização resultou em consequências graves para a população camponesa que trabalhavam nas grandes áreas rurais. De acordo com Wanderley (2014, p. 28): “[...] as grandes propriedades expulsaram massivamente os trabalhadores residentes em seu interior, passando a contratá-los apenas nos momentos de necessidade de trabalho”.

Em prol dos camponeses que sofreram consequências drásticas com a modernização rural, surgiram as Ligas Camponesas que, aos poucos, se espalhavam em várias regiões do país em luta do conservadorismo rural (WANDERLEY, 2014). Mais tarde, no ano de 1984, é fundado o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que veio em luta dos camponeses que perderam as terras com a modernização das grandes áreas rurais. “Não resta dúvida que a ideologia conservadora dos governos militares [...] favoreceu a consolidação do modelo da modernização conservadora no Brasil” (WANDERLEY, 2014, p. 29).

Já na terceira fase, após a ditadura militar e a Constituição Federal de 1988, alguns planos de reforma agrária foram progressivamente ampliando os assentamentos rurais em prol do MST. Dentre as reformas surgiu o termo “agricultura familiar”, na década de 1990, adotado pelo próprio governo (WANDERLEY, 2014).

Fazendo uma breve análise no setor educacional, nas décadas de 1980 e 1990, surge uma grande mobilização para mudar a concepção das “escolas rurais”.

A educação rural não visava aspectos culturais e a identidade da comunidade do campo, com isso surge o reconhecimento da “educação do campo” na Constituição Federal de 1988 (MOURA, 2019). Essa troca de “rural” para “do campo” traz uma concepção sociocultural e um encontro de identidade que comunidade escolar precisava. Conseqüentemente, essa mudança facilitou a proximidade entre gestor escolar e comunidade.

É possível observar que a educação do campo foi resultado de muita luta e esforço dos camponeses e, principalmente, do *Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST) (SECCATTO, 2020). Dentre as conquistas é possível destacar o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) de 2011, onde a partir do Decreto nº 7.352/2010 promove ações que asseguram a melhoria das escolas do campo assim como a produção de material didático específico e a formação de professores qualificados para trabalhar com a educação do campo.

### 3.4 ENSINO REMOTO: tempos de pandemia da COVID-19

Além da revisão de literatura sobre identidade e perfil do gestor escolar, administração e gestão escolar e comunidades escolares vistos nos subcapítulos anteriores, será abordado neste subcapítulo um parâmetro geral de obras recentes sobre aspectos subjacentes à pandemia Covid-19 e a gestão escolar, com especial destaque ao ensino remoto nos anos de 2020 e 2021, conforme segue.

No ano de 2020, o Brasil e o mundo estiveram imersos em uma pandemia que modificou toda nossa forma de viver. O Covid-19 é um vírus descoberto no final do ano de 2019 na cidade de Wuhan, na China, que rapidamente se espalhou para o restante do país. Após a China, países da Europa e o resto do mundo foram tomados por um vírus que não sabíamos como combater e a medida preventiva de isolamento social era a única garantia.

Com isso, tivemos que modificar nosso cotidiano, o comércio e escola foram fechados temporariamente e somente estabelecimentos essenciais (mercados e farmácias) mantinham as portas abertas com todas as medidas preventivas ativadas: distanciamento social, uso obrigatório de máscara e álcool gel para higienizar as mãos.

O Ministério da Saúde confirmou o primeiro caso de Covid-19 no Brasil no dia 26 de fevereiro de 2020, a pessoa infectada era um homem que recentemente havia



voltado de uma viagem à Europa (OLIVEIRA; ORTIZ, 2020). E no mês de março, escolas e universidades já tiveram que fechar as portas de modo temporário (inicialmente). Com o avanço do vírus pelo país, o Ministério da Saúde precisou estender o fechamento de escola, universidades, estabelecimentos comerciais e setores não emergenciais por tempo indeterminado.

Durante o ano de 2020 vários setores, incluindo o setor educativo, tiveram que modificar sua forma de atendimento e organização. O *home office*<sup>17</sup> se tornou “novo normal” em muitas empresas e o ensino remoto foi aderido em quase todas as escolas e universidades de muitos países, inclusive no Brasil. “O Ensino Remoto parte do princípio de transmissão em tempo real das aulas, nesse caso alunos e professores têm os mesmos horários de aulas análogas ao modo presencial” (COSTA, 2021, p. 12).

De forma teórica o Ensino Remoto estaria parecido com as aulas presenciais, e em países desenvolvidos provavelmente as aulas ocorreram sem grandes problemas, mas no Brasil a situação foi diferente. Com a desigualdade social e a instabilidade econômica que assola o país, o Ensino Remoto não saiu como planejado.

Analisando de forma branda, para o Ensino Remoto dar certo é necessário alguns itens básicos. Professores e alunos precisam ter acesso a celular, notebook ou computador de mesa e uma internet potente e estável. O gestor e o corpo docente também precisam estar familiarizados com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para realizar reuniões escolares, aulas e atividades para os alunos. Porém, tanto os materiais quanto as qualificações não estiveram presentes em muitas unidades escolares.

Gestores e principalmente professores se viram imersos nas dificuldades de se trabalhar com meios tecnológicos e muitos alunos mal tinham celulares para se manter em contato com os professores. Costa (2021) enfatiza as dificuldades vivenciadas por muitos alunos que vivem em áreas remotas e não tem condições financeiras para manter uma internet estável e ter materiais como computador e/ou celular para assistir as aulas.

Costa aborda em seu estudo a metodologia proposta por uma unidade escolar quilombola para amparar alunos sem acesso à internet. A escola utilizou um

---

<sup>17</sup> Através de vídeo-chamada, *Google meet*, e-mail e outros meios tecnológicos, o funcionário faz seu trabalho da própria casa com o auxílio de um celular, computador e internet.

método semelhante a muitas outras espalhadas no Brasil, as atividades da semana eram impressas e entregues aos alunos:

A cada duas semanas resguardando sempre a segurança de todos os pais e alunos recebem as atividades impressas e entregam as atividades realizadas nas semanas anteriores para que os professores possam realizar a correção e terem um *feedback* da aprendizagem e da dificuldade de cada aluno.(COSTA, 2021, p.14)

Essa estratégia foi elaborada pela gestão da escola para evitar que alunos, sem acesso à internet, perdessem o conteúdo das aulas e conseqüentemente desistissem da escola. Não é uma perfeita forma de substituir as aulas presenciais, mas foi o que gestores e professores, que também foram pegos de surpresa, puderam fazer em meio ao Ensino Remoto necessário no período de quarentena.

Costa também destaca que muitos docentes de seu estudo tiveram que se adaptar de forma rápida a tecnologia para poderem realizar as aulas e as reuniões escolares, algumas redes sociais foram de grande ajuda para a troca de atividades e dúvidas de alunos que tinham acesso à internet.

Dentro das comunidades indígenas, algumas escolas estavam, aos poucos, introduzindo a cultura digital para seus alunos e na formação de seus professores (GOMES; GOMES, 2020). Porém, com a propagação do vírus e o início da quarentena a gestão escolar teve que se adequar com o que tinha. Em algumas unidades escolares indígenas, foi possível ver um cuidado com a qualificação dos professores:

De acordo com a coleta de dados os professores fizeram um curso a distancia de gestão de atividades remotas no regime especial com carga horária de 20 horas, no *Google Classroom*, plataforma disponibilizada para as realizações de atividades com os estudantes de todos os níveis de ensino ofertados na escola estadual. (GOMES; GOMES, 2020, p.6)

O *Google Classroom* ou *Google Sala de Aula* é uma ferramenta de suporte tecnológico desenvolvida pela Google, onde o professor pode organizar as turmas e disponibilizar atividades, com ele também é possível se comunicar com o aluno e adicionar comentários e notas das atividades disponibilizadas pelo professor (SCHIEHL; GASPARINI, 2016). Com essa ferramenta é possível compartilhar textos, vídeos e demais arquivos que possam auxiliar os alunos na realização das atividades e na organização das aulas.

Segundo Gomes e Gomes (2020), apesar dos professores terem recebido uma formação para trabalhar com o *Google Classroom*, alguns tiveram certa dificuldade em gerenciar a ferramenta. Devido à instabilidade da internet dos alunos, muitos professores evitaram a vídeo-conferência ao vivo, e preferiram anexar conteúdos online com atividades para fixação da matéria.

Dos 10% dos alunos que estão entregando as atividades de forma online nem todos são pela plataforma, uns por que o telefone celular não suporta o *Google Classroom*, ou pela internet não ser suficiente para acessar a plataforma, desta forma uma parte dessas atividades são realizadas através de aplicativos de mensagem ou rede sociais como o *WhatsApp*. (GOMES; GOMES, 2020, p. 7)

Com isso, é possível ver que apesar de haver uma ferramenta útil para a organização das aulas, a falta de internet de qualidade se tornou um empecilho para o uso dela. Gomes e Gomes também observaram em seu estudo a dificuldade dos professores que, apesar de alguns professores assistirem a um curso com orientações para atender melhor os alunos no Ensino Remoto, não obtinham todos os instrumentos necessários para a melhor preparação destas aulas.

Os professores têm a educação remota como desafiadora uma vez que não dispõe de quadro branco, mesa digitadora e/ou computadores, câmera, microfone entre outros recursos para a realização das aulas, alguns não dispõem de internet por morar em uma região da aldeia que não tem acesso a rede de internet. Outro aspecto é a formação que nem todos tiveram uma formação para uma educação digital, e nem para uma educação à distância.” (GOMES; GOMES, 2020, p. 7)

É possível observar que os professores, de um modo geral, tiveram sua jornada de trabalho ampliada. Vida pessoal e profissional se mistura neste período de Ensino Remoto. Professores têm que muitas vezes se desdobrar para atender alunos do Ensino Remoto e adaptar e entregar atividades para os alunos sem acesso à internet.

Souza (2020) estudou os desafios do Ensino Remoto nas comunidades do campo, onde a maioria dos alunos obteve dificuldades no acesso à internet para assistir as aulas de modo remoto. Dentre os desafios vistos por Souza, se destaca a dificuldade de alguns pais em auxiliar os filhos durante as atividades escolares:

Os baixos índices de escolaridades das populações do campo apresentam-se como mais um desafio para este momento de tantas limitações, principalmente aos alunos das séries iniciais que necessitam de acompanhamento mais próximo, pois muitos ainda encontram-se em processo inicial de alfabetização [...]”. (SOUZA, 2020, p. 10)

Com o Ensino Remoto, muitos pais tiveram que dar suporte aos seus filhos. Desde o manuseio de computadores/notebooks e/ou celulares, até a realização das atividades. Porém, em muitas casas os pais não possuem o mesmo nível de escolarização dos filhos. Em locais onde existe uma alta taxa de analfabetismo, a dificuldade em dos alunos em realizar as atividades sem auxílio dos pais foi maior (SOUZA, 2020).

O Ensino Remoto continuou em todas as instituições educacionais até metade de 2021, quando profissionais da educação começaram a ter acesso à vacina contra Covid-19. À medida que a população vai se vacinando a situação do ensino vai se modificando, ocorrendo uma divergência no ritmo das unidades escolares. Algumas escolas optaram pelo ensino híbrido, com aulas remotas e presenciais, e outras escolas desenvolveram o método de “rodízio” de alunos, onde parte dos alunos tem aula presencial em um dia e a outra parte em outro.

Neste período de retomada parcial das aulas presenciais ficam mais nítidas as dificuldades das escolas públicas. Para ocorrer a retomada das aulas foi orientado: o aumento da distância das classes; intensificar a limpeza das salas de aula; evitar o uso do refeitório na hora da alimentação para diminuir a aglomeração de pessoas; monitorar temperatura de alunos e professores; uso constante da máscara; dentre outras orientações (BRASIL, 2021). Com isso, escolas públicas demoraram mais para a retomada das aulas presenciais para poderem se adequar as orientações estipuladas pelo Ministério da Saúde.

#### 4 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A GESTÃO ESCOLAR NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS, INDÍGENAS E DO CAMPO

Com o objetivo de reconhecer os principais aspectos presentes na gestão escolar das comunidades quilombolas, indígenas e do campo foi desenvolvido – com base na metodologia do estado de conhecimento – um estudo exploratório com vistas a reconhecer o que dizem as produções científicas (dissertações) sobre esta perspectiva. O estado do conhecimento proporciona uma reflexão profunda a partir da desconstrução e análise de trabalhos acadêmicos relacionados a temática escolhida (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Para iniciar o estado de conhecimento foi feita uma busca aprofundada na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD), considerando um perfil pré-determinado. O perfil escolhido para a procura dos trabalhos está demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5 – Perfil das buscas na BDTD

<b>Tipo do trabalho</b>	Dissertação
<b>Período de publicação</b>	Ano de 2016 a setembro de 2021
<b>Área</b>	Educação
<b>Linguagem</b>	Português (BR)
<b>Temáticas</b>	Comunidade escolar quilombola; comunidade escolar indígena; comunidade escolar do campo; educação quilombola; educação indígena; educação do campo; gestão escolar quilombola; gestão escolar indígena; gestão escolar do campo.

Fonte: Elaborada pela autora.

A busca foi separada em temas principais: comunidade quilombola, comunidade indígena e comunidade do campo, com os seguintes resultados:

- Comunidade quilombola obteve cinco resultados;
- Comunidade indígena obteve cinco resultados;
- Comunidade do campo obteve 167 resultados.

Com isso, foi iniciada a segunda fase da pesquisa do estado do conhecimento; algo denominado como “peneira” das dissertações. No processo da peneira foram selecionadas dissertações que estivessem relacionadas às principais discussões e enfoques deste estudo, conforme demonstra o Quadro 6.

Quadro 6 – Processo e quantitativo de seleção das dissertações

<b>Escolha das dissertações</b>			
<b>Tema</b>	<b>Quilombola</b>	<b>Indígena</b>	<b>Do Campo</b>
Nº de dissertações encontradas na busca inicial	5	5	167
PENEIRA 1 - nº de dissertações com foco na escola presente nas comunidades	3	3	26
PENEIRA 2 - nº de dissertações que abordam a comunidade escolar e/ou gestão escolar	3	2	12

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta busca das dissertações foi possível observar que existe carência de estudos sobre as escolas das comunidades quilombolas e indígenas. Apesar da busca inicial com a temática “comunidade do campo” ter obtido um número considerável de resultados, a maioria destes resultados eram referentes a metodologia de pesquisa sobre “estudos de campo” os quais não tinham nenhuma relação com a comunidade do campo.

Então, a peneira foi separada em duas fases. Na primeira foram selecionadas dissertações que abordavam as escolas, *Projeto Político-Pedagógico (PPP)*, gestão escolar e/ou comunidade escolar. Na segunda fase, com base em uma leitura mais elaborada e aprofundada, foram selecionadas dissertações que tinham como foco principal estudos acerca da comunidade escolar e/ou gestão escolar. Ao final da peneira foram selecionadas 17 dissertações para análise e discussão neste estudo monográfico.

Com o estudo das 17 dissertações foi possível definir três principais aspectos presentes nas produções acerca da gestão escolar das comunidades quilombolas, indígenas e do campo, intitulados de “categorias de análise”, conforme demonstra a Figura 2.

Figura 2: Categorias de Análise



Fonte: Elaborada pela autora.

A primeira categoria se refere a *integração entre a comunidade e escola* e de como ocorre essa relação nessas comunidades foco desta pesquisa. A segunda categoria de análise está voltada para a *preparação dos gestores e professores* de cada comunidade, seja em nível de experiência ou de qualificação. A terceira categoria diz respeito a *cultura da comunidade na escola*. Para tanto, a seguir, passamos a desenvolver algumas análises e reflexões acerca das referidas categorias de análise, dentro dos três principais aspectos encontrados, presentes na gestão escolar das comunidades quilombolas, indígenas e do campo.

Para a análise das dissertações selecionadas no estado de conhecimento, foi realizada uma conversação entre elas. Com isso, foram extraídas informações das dissertações analisadas relacionadas aos destaques delas nas dissertações em estudos, bem como das interlocuções entre as categorias de análise (integração entre a comunidade e a escola; preparação dos gestores e professores e cultura da comunidade escolar).

As dissertações analisadas estão organizadas no Quadro 7:

Quadro 7 – Dissertações selecionadas

(continua)

<b>Título da dissertação</b>	<b>Autor/a</b>	<b>IES</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo geral do trabalho</b>	<b>Tipo de pesquisa</b>
A CULTURA QUILOMBOLA ESTÁ NA ESCOLA?	SILVA, Priscila Olin	Universidade Federal de Goiás	2016	Investigar a inserção de aspectos da temática quilombola no projeto político pedagógico de escola que atende estudantes de uma comunidade remanescente de quilombo em Goiás.	Estudo de campo.
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CARIRI CEARENSE: AFRICANIZAÇÃO DA ESCOLA A PARTIR DE PEDAGOGIAS DE QUILOMBO	SANTOS, Ana Paula Dos	Universidade Federal do Ceará	2018	Investigar fatores do repertório cultural afrocarcareense que são importantes para o currículo escolar quilombola na comunidade em questão	Estudo de campo.
O CALENDÁRIO AGRÍCOLA NA COMUNIDADE KALUNGA VÃO DE ALMAS: UMA PROPOSIÇÃO A PARTIR DAS PRÁTICAS DE MANEJO DA MANDIOCA	CUNHA, Adão Fernandes Da	Universidade de Brasília	2018	Realizar um trabalho de pesquisa-ação que resultasse na construção de um calendário agrícola local que possa fundamentar o próprio calendário escolar e as práticas de educação formal nesta escola.	Estudo de campo.
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS KARAJÁ	GOMES, Fernanda Cardoso Da Cunha	Universidade Federal de Goiás	2016	Apresentar as políticas linguísticas de vitalidade da língua Karajá elaboradas e construídas pelos professores alunos do curso de Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica, da Universidade Federal de Goiás, que compõem os projetos políticos pedagógicos das escolas das aldeias de Hawalò, Itxala e Btoiry	Estudo bibliográfico e de campo.
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ÂMBITO DA ESCOLA DIFERENCIADA DA TERRA INDÍGENA LAGOA DA ENCANTADA, AQUIRAZ / CEARÁ	MACIEL, Aline Neris De Carvalho	Universidade Federal do Ceará	2017	Analisar como é trabalhado o campo da Educação Ambiental no âmbito da supracitada escola a fim de contribuir para o bem-estar da etnia.	Estudo de campo.
A GESTÃO EM ESCOLAS MULTISSERIADAS: FACETAS DA EDUCAÇÃO EM OUTROS CONTEXTOS	FERREIRA, Rita De Cassia Souza De Vargas	Universidade LaSalle	2018	Analisa a gestão em escolas multisseriadas situadas no contexto do campo.	Estudo bibliográfico e de campo.
POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS: RELAÇÕES COM A ESCOLA DO INO CAMPO	GONÇALVES, Marilei De Fátima Ferreira	Universidade Tuiuti do Paraná	2017	Problematizar a realidade dos quilombolas, faxinalenses, camponeses, canteiros e suas relações com a Educação Formal, na Escola Municipal do Campo Augusto Pires de Paula (EMCAPP) e do Colégio Estadual do Campo São Francisco de Assis (CECSFA), escolas localizadas em Campo Largo, no Distrito de Três Córregos.	Estudo de campo.
ESCOLAS DO CAMPO	VIEIRA, Tatiana	Universidade	2016	Realização de um	Estudo de



(continuação)

ENTRE SERRAS E MARIAS	Da Rocha	Federal de Viçosa		levantamento bibliográfico e imagético, caderno de campo, consulta documental e entrevistas-conversas. O foco foi a necessidade de compreender o processo de formação das Escolas Família Agrícolas (EFAS).	campo.
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS PAIS DE ESTUDANTES DE UMA COMUNIDADE RURAL	JUSTINO, Érica Fernanda	Universidade Federal de Minas Gerais	2016	Entender de que forma uma comunidade do campo compreende o Programa Mais Educação e por meio desse levantamento analisar as possíveis relações entre um projeto de Educação Integral e os princípios da Educação do Campo.	Estudo bibliográfico e de campo.
Políticas educacionais e ruralidades: perspectivas de gestão compartilhada das escolas municipais do/no campo de Uruguaiana-RS	GOULART, Bianca Machado	Universidade Federal de Santa Maria	2018	Analisar as demandas de gestão educacional dos espaços de ruralidades no município de Uruguaiana – RS e contribuir para a construção de uma proposta compartilhada, voltada à qualificação da gestão das escolas do/no campo.	Estudo bibliográfico.
Desafios na implementação das Diretrizes da Educação do Campo em uma escola estadual do leste de Minas Gerais	MOURA, Wender Vicente Teixeira De	Universidade Federal de Juiz de Fora	2019	Identificar e analisar os desafios que a gestão da Escola Estadual José Teixeira Franco enfrenta para consolidar as Diretrizes das Escolas do Campo de Minas Gerais em seu currículo e no Projeto Político Pedagógico (PPP), com vistas a vivenciar as diretrizes da escola do campo na instituição educacional.	Estudo bibliográfico e de campo.
ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DO CURU: LIMITES E DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	TEIXEIRA, Antônio Braz	Universidade Federal do Ceará	2019	Investigar a gestão e em que medida suas práticas se coadunam com as leis educacionais acerca da Gestão Democrática na Educação do Campo nas seguintes escolas públicas do campo de São Luís do Curu: Escola de Educação Básica Assis Herculano e Escola de Educação Básica Alonso Herculano.	Estudo de campo.
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	Universidade Federal de Juiz de Fora	2017	elucidar e discutir as dificuldades vividas pela gestão escolar para garantir o atendimento educacional de qualidade aos alunos da E. E. de Aparecida do Mundo Novo, uma escola localizada no campo.	Estudo de campo.
Integração curricular em uma escola do campo localizada em um município do interior de Minas Gerais	CARMO, Jocimar Souza Do	Universidade Federal de Juiz de Fora	2020	Apresentar propostas para a integração curricular nessa escola, de modo a atender aos alunos das zonas urbana e rural por meio da identificação de interesses comuns entre esses públicos.	Estudo bibliográfico.

(conclusão)

Uma pedagogia das possibilidades: gestão colaborativa, práticas educativas e organização curricular	PERIN, Angelita Tatiane Silva Dos Santos	Universidade Federal de Santa Maria	2017	Compreender os limites e as possibilidades referentes à gestão colaborativa na Escola Estadual de Ensino Médio Joceli Corrêa, localizada no município de Jóia/RS, com vistas à qualificação das práticas pedagógicas no Ensino Médio.	Estudo bibliográfico e de campo.
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO: AS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE FUNDO DE PASTO	ANDRADE, Jailton Dos Santos	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	2016	Analisar como a educação do campo/pedagogia da alternância, a partir do trabalho desenvolvido pela Escola Família Agrícola do Sertão, localizada no município de Monte Santo – BA contribui para a formação de jovens camponeses das comunidades de fundo de pasto no desenvolvimento de práticas sustentáveis, na perspectiva da convivência com o semiárido.	Estudo de campo.
Integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na classe multisseriada: em uma escola do campo: aproximações com o cotidiano do assentamento Alvorada	STEFANELLO, Lucimara Moro	Universidade Federal de Santa Maria	2017	Integrar as TIC no desenvolvimento dos conteúdos curriculares, utilizando-se de recursos tecnológicos	Estudo de campo.

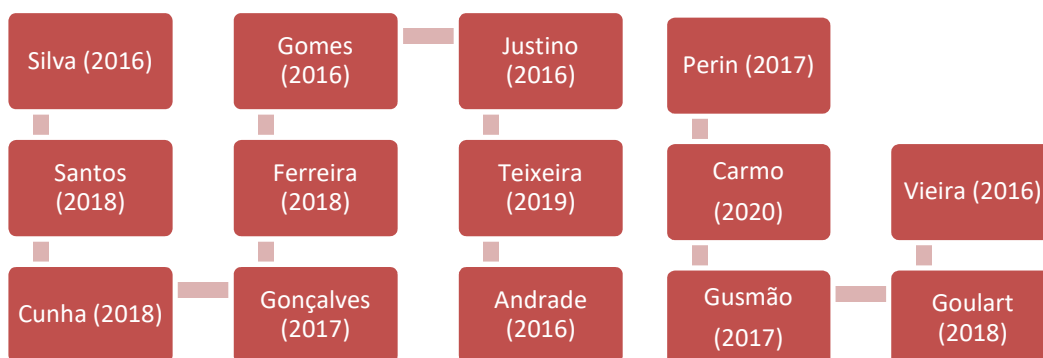
Fonte: Elaborado pela autora.

A análise foi separada em três subcapítulos, onde serão dispostas as análises feitas das dissertações acerca da gestão escolar nas comunidades quilombolas, indígenas e do campo, considerando as categorias de análise supramencionadas.

#### 4.1 INTEGRAÇÃO ENTRE A COMUNIDADE E A ESCOLA

A integração entre comunidade e escola é um aspecto de extrema importância quando falamos de gestão democrática e da identidade do gestor. Avaliando de forma qualitativa, gestor que segue o modelo democrático apresenta em sua identidade a visão de Ciampa (1984), em que a identidade é consequência das relações e com isso, faz o possível para se integrar a comunidade escolar e integrá-la a escola. Porém, ao lidarmos com pessoas, essa visão idealizada se torna difícil de ser colocada em prática. Na Figura 3, são apresentados os autores abordados nesse subcapítulo.

Figura 3– Autores abordados na categoria integração entre a comunidade e a escola



Fonte: Elaborada pela autora.

Silva (2016) expõe que em algumas comunidades quilombolas a escola e comunidade se unem em festas e datas comemorativas, porém ainda falta um pouco de tato dos educadores com a comunidade:

[...] a tímida interação entre a comunidade e a escola; a falta de formação de professores e gestores, o que se traduz na pouca (ou quase nenhuma) aplicabilidade das políticas educacionais voltadas a esse público; e as limitações relacionadas a todo o processo que envolve a alimentação escolar. (SILVA, 2016, p. 73)

Vemos de forma exemplificada nos estudos de Silva, que nem sempre o que é dito no papel é colocado em prática. Seja por faltas de viabilidade ou negligência, situação semelhante, então, está mais presente do que se pode imaginar. Em complemento, Santos (2018) aponta a que a interação entre comunidade e escola pode gerar:

As comunidades quilombolas representadas por seus repertórios culturais estão munidas de um currículo informal invisível, em que muitas escolas situadas dentro ou próximos aos quilombos não enxergam esses elementos como parte da sua própria dinâmica, enquanto sistema educacional imerso nesse universo étnico. (SANTOS, 2018, p. 141)

Cunha (2018) complementa a fala de Santos ao lembrar que na comunidade quilombola o passado é parte importante de sua cultura. Dentre as comunidades quilombolas estudadas por Cunha, é mencionado o método do calendário agrícola. Este calendário é grande parte da interação entre a comunidade e a escola, mas apesar de ser aderido o calendário agrícola na escola:

Tudo que se come na escola vem dos supermercados, a educação atual não valoriza a produção agrícola da comunidade, interferindo também na saúde dos nossos alunos, ofertando uma alimentação de má qualidade, com produtos contaminados pelo intensivo uso de agrotóxicos. (CUNHA, 2018, p. 58)

Ou seja, a interação se torna algo superficial e técnico, deixando de lado o ponto chave deste aspecto que é a harmonia da relação entre gestor, professores e pais em prol do melhor amadurecimento do aluno como estudante e como pessoa.

Porém existem outras comunidades que apresentam situações um pouco diferentes das citadas anteriormente. Gomes (2016) revela que em algumas comunidades indígenas é o esforço feito pela própria comunidade em divulgar sua cultura que faz com que a interação da entre comunidade indígena e escola se torne mais fácil.

Desde 1996, com o propósito de promover encontros entre os educadores, cantores, desenhistas, pintores, narradores de mitos e de outros conhecimentos especializados, o projeto promove ações que visam à troca de experiências e à retomada de muitas produções artísticas e culturais vivas em algumas dessas aldeias e adormecidas ou esquecidas em outras. Ou seja, é através dessa inter-relação que existe a possibilidade de atualização cultural e linguística, como muito é mencionado por seus educadores. (GOMES, 2016, p. 31)

A realização deste projeto foi idealizada por membros da comunidade *Maurehi* juntamente com outras comunidades indígenas preocupadas com a educação e cultura indígenas nas escolas de suas comunidades. Essa troca de experiências conta com a participação de educadores, fazendo-se mais eficaz no fortalecimento da interação entre comunidade e escola.

A comunidade do campo apresenta problemas um pouco diferentes dos apresentados nas comunidades quilombolas e indígenas. Ferreira (2018) revela que a constante luta de muitas destas comunidades se dá na permanência dos alunos, por isso o aspecto da interação entre comunidade e escola é uma das principais bases para essa luta. “Com um número restrito de alunos, devido à migração das famílias para os centros urbanos, a permanência de uma escola sediada na zona rural multisseriada é garantida pelos esforços somados da comunidade” (FERREIRA 2018, p. 65).

Com o número pequeno de estudantes nas escolas de campo que se adequaram ao modelo multisseriado, a interação da escola com a comunidade se dá quase de forma natural:

Eles possuem “a cultura do estudo”, assim que a professora E se refere à participação da comunidade na escola, por entenderem a importância desta para a comunidade, como referência e espaço de aprendizado para todos. *“Eles valorizam muito o trabalho que é realizado aqui e eles têm a cultura do estudo, isso faz toda a diferença no nosso trabalho”*. Dentre as atividades em que a comunidade participa estão a apresentação de projetos pedagógicos, palestras educacionais, culminância dos projetos e festividades, como o dia das mães, festa junina, dia dos pais, a data de aniversário da escola e o Natal. (FERREIRA, 2018, p. 65)

Porém, não são todas as escolas do campo que apresentam esse clima natural de amistosidade<sup>18</sup>. Gonçalves (2017) afirma que em muitas comunidades do campo, o conhecimento que a escola tem sobre a comunidade é polido de técnica e superficialidade. Apesar de enfatizar a gestão democrática como forma de gerir a escola, a prática pode ser um pouco diferente.

Ao se analisar os textos sobre gestão democrática, verifica-se que a participação da comunidade é contemplada; no entanto, se dá somente por meio da APMF, Conselho Escolar e Grêmios Estudantis quando são convocados. (GONÇALVES, 2017, p. 121)

A presença da comunidade escolar somente em momentos de convocação é um sinal de alerta para o gestor pensar em novas estratégias de integração entre a comunidade e a escola. “Sendo assim, fica evidenciado que não se construiu ainda na escola a cultura de participação espontânea, uma vez que esta depende de convocação” (GONÇALVES, 2017, p. 122).

Justino (2016) destaca que em algumas comunidades fatores como o atendimento precário em algumas situações e a falta de professores aptos para atuar são alguns dos desafios, mas com a facilitação de ingresso nas licenciaturas parte dos problemas podem aos poucos ser solucionado.

Não é só nas estruturas e burocracias que se encontram dificuldades, Teixeira (2019) mostra que em algumas situações é possível observar velhos problemas sociais de forma mais nítida nas pequenas comunidades.

---

<sup>18</sup> Amistosidade referente a um ambiente agradável e receptivo a mudanças para melhor atendimento do aluno.

O que se identifica, inicialmente, ao situar as escolas e apresentar brevemente seu histórico; mostra a presença de uma mesma família no comando das comunidades, seja na doação dos terrenos para a construção do prédio escolar, seja no nome dado às duas instituições, uma prática que durante muitos anos se identificou em todo o Brasil. As instituições públicas recebem o nome de pessoas que têm o poder de mando. No caso do Nordeste, e especificamente no Ceará, se sobressaíam, à época, os nomes dos grandes latifundiários, uma forma de mostrar seu poder e de perpetuar o nome da família. Nesse sentido, pode-se afirmar que: os nomes das duas escolas repercutem e ou apresentam a continuidade da cultura política personalista, privatista, clientelista, que busca legitimar determinados grupos que se perpetuam no poder. (TEIXEIRA, 2019, p. 80)

Porém, nem todas as comunidades apresentam essa interferência “política” na gestão da escola. Em alguns casos, projetos comunitários fazem parte do cotidiano das famílias e da escola. “Esse modo coletivo de organização precisa conciliar necessidades sociais com limites e possibilidades naturais.” (ANDRADE, 2016, p. 74).

Esses projetos comunitários trazem uma facilidade de integração entre comunidade e escola. Mas não são todos os projetos que podem ser integrados de forma fácil nas escolas. A educação que o Estado oferece acaba, muitas vezes, desconsiderando aspectos particulares de cada comunidade gerando, segundo Andrade (2016), certa alienação.

A alienação a que nos referimos consiste exatamente no fato de a escola não se debruçar sobre a realidade concreta de seu público, gerando uma separação absurda entre escola e vida. Essa alienação é ainda maior quando nos referimos à educação oferecida às populações do campo, espaço esse que historicamente foi rotulado como ‘atrasado’ e que recebeu as piores ações “educativas”, pois se considerava suficiente apenas ler, escrever e dominar algumas operações matemáticas, como fez, por exemplo, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) durante o Regime Militar brasileiro (1964 e 1985), quase banindo, no período, o método de alfabetização iniciado por Paulo Freire, cujo método de alfabetização tem, na problematização da realidade vivida, seu ponto de partida, transformando os aspectos da realidade em temas geradores. (ANDRADE, 2016, p. 98)

Essa visão alienada, de certa forma, tira boa parte da qualidade da gestão democrática que influencia diretamente na relação entre escola e comunidade. Vieira (2016) complementa, lembrando que essa organização local e desenvolvimento sustentável tornam as experiências educativas ainda mais ricas. Quanto maior a interação, maior o benefício para a comunidade e para a escola. Um

bom exemplo desta interação foi visto em uma das comunidades escolares estudadas por Vieira:

Após a construção da Escola, a comunidade conseguiu uma quadra que fica ao seu lado, sendo esta comunitária, construída pelo poder público municipal em parceria com Governo Federal. Ao longo dos anos foram construídas moradias do lado da escola, a esquerda foi adquirido um terreno. [...] Esse proporcionou um maior desenvolvimento de práticas, possibilitando aos estudantes desenvolver práticas agroecológicas, capacitando os jovens e as jovens a desenvolver práticas de agricultura diferente das práticas da monocultura, de modo a promover a interesse da família. Na foto a seguir vemos pequenas mudanças entorno da escola, como a casa e a quadra comunitária e o terreno adquirido pela escola ao lado para que está sendo preparado para cultivo. (VIEIRA, 2016, p. 8)

Como consequência da boa relação entre escola e comunidade é possível ver a criação de diversos projetos que estimulam a capacitação dos alunos em atividades realizadas na própria comunidade. Porém não é só elementos burocráticos e negligência dos envolvidos (gestores, educadores, pais e alunos) que podem afetar a interação entre escola e comunidade, elementos táticos como o transporte se tornam um fator limitante em muitas comunidades escolares.

Segundo Goulart (2018), algumas escolas do campo têm como realidade a dependência de seus alunos com o transporte escolar. Existem escolas onde cem por centos dos estudantes utilizam o transporte escolar e isso dificulta o relacionamento da escola com as comunidades às quais esses alunos integram, pois muitos moram em locais distantes onde as famílias não têm como se deslocar.

[...] este tempo extenso no qual as crianças e adolescentes permanecem em deslocamento pode ser extremamente prejudicial, tanto no seu desenvolvimento físico, pois altera as condições de horários de sono e de alimentação, quanto na aprendizagem, pois já chegam cansados para uma manhã inteira de estudos. [...] as crianças acordam às quatro e meia da manhã, o que compromete a qualidade da produção delas, que, por viverem nessas condições, é de defasagem na aprendizagem, ainda mais em comparação com os alunos da cidade. [...] as crianças chegam com sono e cansados, que alguns ainda ajudam os pais nas estufas e defendem que a escola precisa ter um horário diferenciado para atender estas peculiaridades. (GOULART, 2018, p. 88)

O cansaço das crianças que saem quase madrugada das suas casas para chegar à escola também afeta a interação dos alunos com a escola. O transporte se torna um problema ainda maior quando se une a estradas mal estruturadas e problemas mecânicos nos ônibus. Apesar dos muitos contras, Goulart traz em seu

estudo uma escola traz o otimismo de alguns educadores referente a interação entre comunidade e escola:

O resgate da participação da comunidade e a aposta em uma interação mais próxima, que a qualifique como escola do campo e que proporcione benefícios para ambos, também se faz presente nas falas dos pesquisados: *Buscamos [...] aproximar a comunidade da escola para trabalhar integrados na busca “sonhadora” de uma escola do campo (Vilma, Escola Nosso Chão).* E a educadora dos anos finais complementou: *Nas nossas comunidades escolares dos polos de Uruguaiana, não há uma política diferenciada para o campo (Catarina, Escola Nosso Chão).* Por isso caracterizaram o polo como uma **escola no campo**: *[...] uma escola no campo com características e fazeres pedagógicos urbanos [...]* (Vilma, Escola Nosso Chão). (GOULART, 2018, p. 113, grifo nosso)

Vemos que em situações como essa, onde o transporte escolar é o principal ou único meio de transporte dos alunos. Cabe, então, à escola pensar em meios de proporcionar uma interação com as comunidades onde os alunos vivem. Infelizmente muitas escolas do campo sofrem com a necessidade do transporte escolar, Gusmão (2017) relata que em algumas escolas mesmo com uma relação próxima com a comunidade e o transporte ainda se torna o maior ‘inimigo’ da relação comunidade e escola.

[...] existe um fator que dificulta e ameaça a garantia de uma aprendizagem adequada e com qualidade: o Transporte Escolar. Além das faltas que interferem na frequência quando o serviço não é realizado adequadamente, os alunos que dependem desse transporte não têm oportunidade de frequentar e utilizar os espaços da escola para além do já determinado administrativamente pela instituição escolar. (GUSMÃO, 2017, p. 52)

Com essa dificuldade do transporte, momentos comuns em escolas como reunião dos pais, conselho de pais, prestação de contas e reunião do colegiado se tornam difíceis e até inviáveis dependendo da situação. Carmo (2020) alega que situações do trajeto de casa até a escola diferenciam os alunos do campo dos alunos das áreas urbanas. As horas levadas do trajeto da casa para a escola, a participação dos pais e da comunidade nos eventos escolares influenciam na motivação da aprendizagem do aluno, e por isso a interação da escola com a comunidade é tão importante.

Apesar da situação do transporte, presente em algumas realidades de escolas do campo, a vivência única presente nestas escolas traz oportunidades para



a gestão escolar realizar projetos que aproxime os pais da vida escolar criando um vínculo mais forte entre escola e comunidade.

Carmo (2020, p. 113) traz um exemplo de umas das escolas em seu estudo, onde “[...] ao longo dos últimos anos, a escola vem desenvolvendo diversas ações que têm o objetivo de aproximar as famílias”, através de eventos festivos e confraternizações como sorteios e lanches, aos poucos a escola vai criando laços com a comunidade.

Um ponto importante quando se cria um vínculo com a comunidade, é estar atento ao histórico social da comunidade, principalmente em escolas pertencentes às comunidades dos *Movimentos Sem Terra* (MST).

Percebe-se, assim, que a formação das pessoas no MST se dá na perspectiva de ajudá-las a perceber conscientemente as situações que a pressionam frente às circunstâncias de sua participação na luta e na sua identificação como Sem Terra. Isso remete ainda à relação que há entre a reflexão e o lugar ocupado pela educação e pela escola neste Movimento. (PERIN, 2017, p. 80)

Perin (2017) enfatiza a importância que o MST dá para a educação, o que acaba facilitando, por parte da população local, a interação entre escola e comunidade. É possível ver um vínculo ainda mais forte entre comunidade e escola quando ambas estão juntas durante a criação e construção da escola. O autor também traz um exemplo em seu estudo referente a essa construção conjunta entre moradores da comunidade e funcionários da escola:

[...] ela foi sendo construída por inúmeras mãos. As primeiras 40 famílias que chegaram à área, onde hoje é o Assentamento Rondinha, entraram com um pedido junto às negociações com o governo estadual de uma escola para a localidade. Enquanto aguardavam a criação e construção da nova escola, as crianças de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série foram para uma escola próxima, a Escola Municipal de 1<sup>o</sup> Grau Incompleto Leonilda Zardin Nicoletti, e os de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, para a Escola Estadual de 1<sup>o</sup> Grau Edmar Kruehl, em outra localidade. Para estes foi extremamente difícil essa mudança, porque eles sofreram muita discriminação pelo fato de serem do Movimento Sem Terra, pois esta escola, então, atendia basicamente os filhos dos pequenos e médios produtores rurais, os quais tinham uma grande rejeição a tal movimento social. (PERIN, 2017, p. 93)

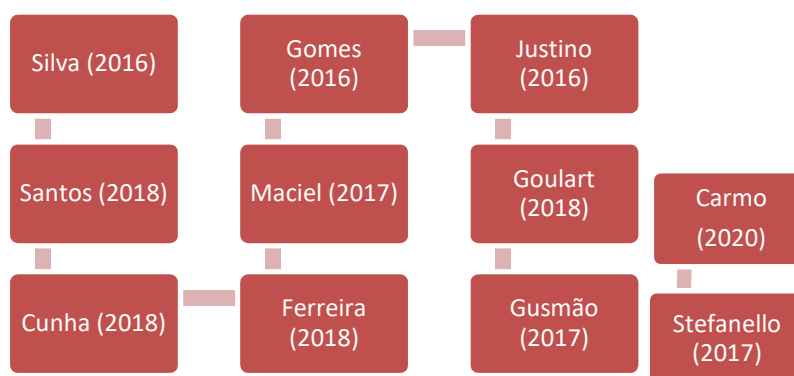
Vemos o quão importante é para os estudantes, principalmente dos anos iniciais, conviverem em uma escola dentro de sua comunidade. Infelizmente os preconceitos sociais e racismo são situações vivenciadas por muitos alunos em

qualquer momento da vida escolar, mas o preconceito vivido quando se é ainda pequeno e não entende direito a situação, se tornam mais traumáticos. Mas quando as crianças estudam em escolas dentro da sua comunidade, a chance de evitar preconceitos devido ao choque cultural é grande, além de dar à criança a oportunidade de cultivar a identidade cultural da sua comunidade. Essa é uma das melhores consequências da interação da escola com a comunidade, o fortalecimento da identidade cultural da criança durante sua vida estudantil.

#### 4.2 PREPARAÇÃO DOS GESTORES E PROFESSORES

A preparação dos gestores e professores é a base para o sucesso de uma gestão democrática. Quando se trata da identidade do gestor, podemos ter como norte a identidade segundo a visão de Hall (2011), onde o processo de globalização influencia a identidade gerando uma “homogeneização cultural”. Claro que quando Hall aborda a “homogeneização cultural”, ele tem uma visão mais negativa da globalização. Porém, quando o gestor e professor, através da globalização, entram em contato com experiências, métodos, formação continuada e/ou pesquisas para atender da melhor forma a comunidade escolar da instituição em que trabalha, vemos os pontos positivos da identidade segundo Hall. Na Figura 4, encontram-se os autores abordados nesse subcapítulo.

Figura 4 – Autores abordados na categoria preparação dos gestores e professores



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à comunidade escolar quilombola, Silva (2016) traz alguns pontos importantes quando pensamos na formação e/ou preparação dos gestores e professores que trabalham nestas comunidades:

A deficiência na formação continuada de professores e gestores escolares relativa às questões étnico-raciais também é realidade em escolas quilombolas de São Paulo (Botão; Norte, 2014). Contudo, informação verbal dada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) diz que houve abrangente capacitação de profissionais por meio de cursos de educação continuada (Silva, 2015). A formação dos docentes e de gestores que atuam na EEQ é um ponto crucial na oferta de uma educação diferenciada e coerente com as demandas dos povos quilombolas (Moura, 2011). As DCNEEQ estabelecem que preferencialmente professores das próprias comunidades quilombolas atuem nas escolas, contudo todos os docentes envolvidos devem ter formação adequada (CNE, 2012). As diretrizes preveem que a formação inicial e continuada destes professores, além de ter no currículo conteúdos gerais comuns aos cursos de licenciatura, também abordem amplamente aspectos relativos à história e cultura dos quilombolas e que os estágios curriculares sejam articulados com a realidade local (CNE, 2012). (SILVA, 2016, p. 59)

Ou seja, para professores e gestores que não cresceram em comunidades quilombolas, se torna difícil conhecer a cultura destas comunidades antes de trabalhar nelas. Segundo Santos (2018), é preciso conhecer os assuntos e debates estabelecidos na comunidade para uma boa preparação docente quilombola. Porém é visto que até professores residentes de quilombos podem ter certa dificuldade em transmitir a identidade quilombola em sua pedagogia. Existe uma carência de debates relacionados à comunidade escolar quilombola dentro da formação de professores, tornando a experiência e a “*tentativa-e-erro*” as únicas formas de aprendizado.

A formação para professores em escolas quilombolas se faz necessária, pois a ausência disso provoca a fragilidade na identidade das crianças quilombolas que estudam nesses espaços. Nossa experiência com a Escola quilombola Maria Virgem da Silva no contexto deste trabalho tem nos mostrado que essa é uma realidade das escolas quilombolas, neste sentido, é preciso nos interrogarmos sobre qual é o papel da universidade na formação de professores quilombolas, assim como dos programas que promovem a formação de educação do campo no que diz respeito aos quilombos situados na zona rural. (SANTOS, 2018, p. 145)

Já em relação à gestão das escolas quilombolas, Santos (2018) afirma existir certa carência na formação de gestores que apresentam um aprofundamento quanto

à temática racial e quilombola. Em muitos momentos o gestor faz uso de projetos e atividades isoladas do todo da escola, somente para cumprir a Lei 10.639/03<sup>19</sup>. A temática deveria estar incluída nos currículos, isso mostra a falta de manejo do gestor e professor de se prepararem para atuar em escolas presentes nas comunidades quilombolas. Por isso, em alguns casos, prefere-se a atuação de moradores da comunidade nas escolas quilombolas.

Quanto à questão do perfil do gestor, gerir escolas quilombolas deve ser realizada preferencialmente por quilombolas, isso é uma recomendação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar quilombola, porque ele estará mais sensível à realidade, à luta pela terra e à relação com sua própria história. (SANTOS, 2018, p. 148)

É interessante observar um dos exemplos trazidos pela autora, nas situações em que a temática quilombola é inserida pelo gestor:

As gestoras da escola Maria Virgem da Silva reconhecem a importância e as possibilidades de inserir os conteúdos voltados para a temática africana e quilombola na escola, a diretora Maria Lucineide Rodrigues Mendes, destaca que já trabalham os conteúdos no currículo e aponta que a metodologia que começaram a adotar, é abordar a temática durante o ano e realizar a culminância no dia da consciência negra, momento em que pode ser partilhado com toda a comunidade escolar. (SANTOS, 2018, p. 148)

É de extrema importância, para as crianças e jovens, obterem incentivo de cultivar sua identidade afro-brasileira e quilombola dentro das escolas. Porém sabemos que é precária a formação de professores sobre o ensino de cultura africana e afro-brasileira. Com isso, é necessário haver uma reformulação do currículo, das metodologias pedagógicas e uma colaboração das universidades com o apoio a pesquisas relacionadas à formação de professores com conhecimento na cultura quilombola.

Tanto é importante a formação dos professores, assim como o uso materiais específicos para as escolas quilombolas como uma prática que potencialize a capacidade das crianças e dos jovens de entenderem suas remanências étnicas. O ensino deve ser eminentemente livre de padrões hegemônicos. (SANTOS, 2018, p. 154)

---

<sup>19</sup> Lei que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Quando a autora cita que o ensino deve ser “livre dos padrões hegemônicos”, ela se refere a quebrar a tendência de padronizar o ensino e tratá-lo de forma uniforme. A escola com uma gestão democrática deve se adaptar às necessidades da comunidade escolar. Cunha (2018) destaca que nos dias de hoje é preciso existir um novo modelo de educador para atender a diversidade de perfis de educando, enxergar a diversidade, as especificidades e as necessidades são essenciais para um bom professor e gestor escolar. Segundo ele:

Cabe a nós, professores, portanto, engajar nossos estudantes na luta pela descoberta e redescoberta dos próprios conhecimentos, aqueles de primeira ordem que realmente apresentam sentidos a suas vidas e seus modos de viver com liberdade, igualdade e fraternidade. E, de uma outra forma, dar sentido à construção dos novos conhecimentos e de uma nova ciência em transição. (CUNHA, 2018, p. 40)

É necessário haver uma análise na Matriz Curricular para promover um diálogo sobre a identidade das comunidades remanescentes desde as séries iniciais da educação. Cunha afirma que ainda existem muitas escolas quilombolas onde o professor não adquiriu o conhecimento total das leis e direitos da educação escolar quilombola. “Uma vez essa posição tomada em conjunto pelos professores, comunidades quilombolas, gestores, alunos, entre outros poderemos trazer mais brilho à luz que vemos no fim desse túnel que está nossa educação escolar.” (CUNHA, 2018, p. 86).

Já nas comunidades indígenas, segundo Gomes (2016), alguns professores de escolas indígenas acreditam que o estudo sociolinguístico facilita, em parte, a compreensão das questões referentes à relação entre linguagem, cultura e comunidade.

Cientes dessas diferentes realidades, os Karajá, alunos do curso de Especialização, tomaram a decisão de ampliar os estudos sociolinguísticos realizados pelas turmas de 2007 e 2008 do curso de Licenciatura. Nessa decisão, tiveram como referências a família e a comunidade com o propósito de perceber, de fato, as situações de usos e interação das línguas Karajá, portuguesa e outras línguas indígenas ou não, que circulam nas comunidades; de perceber a atitude linguística dos falantes; de identificar quem é bilíngue ou trilingue e o valor linguístico da língua Karajá para seus falantes. É importante mencionar que, neste levantamento sociolinguístico, não foram realizadas entrevistas individuais e não foram consideradas faixa etária e diferenças entre as falas masculina e feminina - entre os Karajá há diferença entre as falas masculina e feminina (BORGES, 1997; PIMENTEL DA SILVA, 2001). O interesse dos

professores já era pela atitude linguística dos falantes. (GOMES, 2016, p. 55)

É possível ver que a comunidade tomou seu direito ao lugar de fala nos cursos de Licenciatura e de Especialização. Com isso, os “não indígenas e a universidade tem percebido aos poucos [...] outros modos possíveis de gestão do universo, da natureza, das culturas e das pessoas.” (GOMES, 2016, p. 104).

Maciel (2017) ressalta que em algumas escolas indígenas, professores e gestores são residentes das comunidades, e isso facilita a introdução da cultura e o atendimento dos problemas locais e possíveis resoluções. Porém quando se fala sobre formações específicas, Maciel relata em seu estudo que:

A diretora também problematiza não haver uma formação específica para os professores das séries iniciais, nem material didático para professores e alunos: “[...] a gente costuma dizer que o Estado é como se fosse um pai irresponsável porque mesmo ele citando, eles não ofertam formação específica pro professor dos anos iniciais, não oferta material didático pros alunos e por aí vai” (DIRETORA). (MACIEL, 2017, p. 92)

Ferreira (2018) complementa que a introdução da cultura nas escolas indígenas não é tão problemática quanto às estratégias de ensino aprendizagem observada por ela. Situações como ansiedade de vencer o conteúdo e planejar os conteúdos de forma totalmente separada (por turma), sendo que turmas multisseriadas fazem parte da dinâmica da escola.

Neste sentido, um dos principais desafios enfrentados pelos professores entrevistados, trata-se da organização e planejamento pedagógico que considere o tempo e o espaço da diversidade que as turmas multisseriadas comportam. (FERREIRA, 2018, p. 46)

Em relação a especialização dos professores de escola do campo, Justino (2016) traz em seu estudo que alguns professores da rede municipal fazem juntos um curso de especialização em educação do campo, porém não foi feita nenhuma intervenção nas práticas educacionais. Talvez isso se deva ao fato de que:

[...] algumas universidades particulares que oferecem licenciatura à distância e possuem polo na sede, essa oferta é visivelmente precária e fragilizada pela pouca assistência prestada aos estudantes, o que claro possui duas vertentes. Uma favorável com a chegada do ensino superior. Outra menos favorável indica a precarização da licenciatura oferecida podendo contribuir para que

os profissionais docentes sejam mal-formados, correndo o risco de que no município a educação superior se torne uma mercadoria. (JUSTINO, 2016, p. 28)

Também existem casos como o que Goulart (2018) cita em que o professor formado em técnicas agrícolas atua nas escolas de campo visando a parte técnica e ignorando as particularidades da escola e da comunidade. “Ou seja, os professores tornam-se “visita” nas escolas” (GOULART, 2018, p. 89). A autora afirma que o professor da escola do campo precisa priorizar a vivência com a comunidade:

Adquirir identidade com a escola e ter um perfil de educador de escola de campo requer vivências, experiências e interações com os sujeitos que lá vivem; o senso de pertença não nasce com a designação em mãos, nasce do sentir-se parte, do senso de pertencimento a esses contextos. A vontade de fazer e o desejo de melhora “exalado pelos poros” dos gestores não se concretizam em ações efetivas, se estes não tiverem o apoio de suas comunidades (o que já vem ocorrendo), mas também necessitam de investimentos e de priorização de ações por parte do poder executivo como, por exemplo, a destinação de carga horária exclusiva de alguns educadores, a ampliação de transporte e dos roteiros mais personalísticos às comunidades escolares. (GOULART, 2018, p. 90)

Segundo Goulart, um bom gestor da escola do campo é aquele que está voltado a práticas do campo. É necessário um olhar empático para se adaptar à realidade da comunidade em que a escola está inserida.

Também, a falta de empatia com a realidade diferenciada, com a condição de muitos alunos que necessitam cooperar com trabalho rural realizado por sua família foi apontada pela gestora pedagógica como dificuldade: [...] *a falta de empatia dos profissionais com os alunos, em função das realidades diferentes que vivem*. Ela fala também da dificuldade resultante da inadequação do currículo no trabalho pedagógico: [...] *a inexistência de um currículo voltado para as necessidades de nossa clientela (Rita, Escola Nosso Chão)*. (GOULART, 2018, p. 114)

Além da vivência com a comunidade e da procura em adaptar a pedagogia para melhor desenvolvimento cognitivo dos alunos da escola do campo, a formação continuada dos professores é algo fundamental em qualquer comunidade escolar em que atuem. É algo que complementa a “bagagem” do professor de escolas do campo, pois a formação continuada pode “reverter a falta de práticas e o perfil dos profissionais que trabalham na educação do campo (GOULART, 2018, p. 115).

Comunidades quilombolas, indígenas e do campo geralmente se encontram distantes dos grandes centros, por isso muitos profissionais que atuam com professores e gestores nestas escolas não apresenta em seu currículo uma especialização. Porém Carmo (2020) observou que na escola onde desenvolveu seu estudo, todo o corpo docente atuava na área de conhecimento conforme sua graduação e grande parte deles continham uma especialização, algo distante da realidade de muitas escolas.

O ideal para a preparação dos gestores e professores é estar sempre atento as novidades educacionais de especializações que possam aprimorar seus conhecimentos. Mas não podemos deixar de lado o convívio com o estudante e com a comunidade para estabelecer um elo de confiança que facilite a introdução da cultura da comunidade dentro da sala de aula. Segundo Stefanello (2017), o professor precisa entender o cotidiano e vivência do aluno, para que ele possa ser capaz de valorizar suas origens e usá-las como degrau para “uma educação transformadora com alternativas para a construção do saber” (STEFANELLO, 2017, p. 17).

#### 4.3 CULTURA DA COMUNIDADE NA ESCOLA

A introdução da cultura da comunidade na escola é um aspecto importante dentro das comunidades tradicionais e do campo. E para vislumbrar essa introdução da cultura na escola, o gestor precisa estar aberto e receptivo as mudanças. Na Figura 5, constam os autores abordados nesse subcapítulo:

Figuras 5 – Autores abordados na categoria cultura da comunidade na escola



Fonte: Elaborado pela autora.



Muitas vezes, a falha da interação da comunidade com a escola gera consequências na introdução da cultura dessa comunidade na escola. Segundo Silva (2016), quando a comunidade não ocupa seu espaço na escola e não participa dos projetos e construção de PPP, acaba dificultando o processo de introdução da cultura.

Essa ausência da comunicação entre comunidade e escola durante a construção do PPP acaba gerando certo contraste entre o que é escrito no PPP, e o que é vivenciado na escola.

Apesar do PPP ser o documento norteador do processo educativo da escola, percebeu-se um distanciamento entre seu conteúdo e os professores e gestores da escola, que tiveram uma participação modesta na sua construção, elaborado pela secretária da escola. A riqueza da dinâmica cotidiana daquele espaço educativo não é contemplada no documento, tornando-o uma mera formalidade. (SILVA, 2016, p. 59)

Conseqüentemente a ausência da comunidade na interação com a escola acaba privando-a de ter sua cultura introduzida. Outro fato marcante no estudo de Silva é a respeito da alimentação escolar, na cultura quilombola existem alguns alimentos que trazem história para aquela comunidade, porém nem nos alimentos a cultura está presente.

Santos (2018) aponta que em algumas escolas quilombolas, os currículos apresentam o mesmo padrão das escolas regulares. Por consequência, isso afeta no estudo da educação quilombola e no recebimento de material específico pelo governo.

[...] os currículos das escolas quilombolas é que seguem o mesmo padrão de uma escola regular, e isso esbarra diretamente na formação continuada de professores e gestores, assim como na distribuição de materiais específicos pelo MEC e Secretarias de Educação Estadual e Municipal. Ressalvamos que a formação para fundamentar a educação escolar quilombola é específica, é para além da formação oferecida para educação no campo, pois é necessário observar as questões étnicas, embora haja pontos de confluências. (SANTOS, 2018, p. 142)

Quando escola e comunidade estão dispostas a interagir, a pedagogia gerada com a introdução da cultura pode criar um rico campo de estudo e criação de projetos que influenciem positivamente outras escolas.

Pedagogia de quilombo são os repertórios culturais que a comunidade produziu e produz na dinâmica social, com uma relação estritamente ligada à vida e com aos conhecimentos transportados de África e que continuam presentes no cotidiano coletivo da comunidade, seja na relação com a terra, com a história que lhes fundamenta, seja com a identidade negra e com o território. (SANTOS, 2018, p. 200)

Para Santos, além da transformação do ambiente pedagógico, os alunos poderão criar um sentimento de valorização, respeito e orgulho de suas origens. As escolas quilombolas, indígenas e do campo surgiram para esse princípio, para manter as tradições, costumes e cultura das comunidades na qual se encontram. Em relação às escolas quilombolas, ainda existem muitas que por carência de conhecimento ou negligência da gestão, não introduzem a cultura da comunidade.

A escola precisa rever seu currículo e procurar dialogar com todo esse repertório existente nos territórios quilombolas, buscando estratégias educacionais que busquem visibilizar a história da comunidade conectando-os com o seu passado, relacionando-os com a diáspora africana, assim como trazer os aspectos da realidade quilombola na atualidade dentro da sociedade como um todo. (SANTOS, 2018, p. 204)

Segundo Cunha (2018), após a introdução da cultura da comunidade na escola, o gestor precisa se policiar para não tornar essa introdução algo raso. Em sua dissertação, Cunha observa situações como esta.

[...] há muitas datas comemorativas, que até respeita um pouco a identidade da comunidade, mas não há nenhuma data estabelecida para discutir/trabalhar a cultura local nem tão pouco que respeite as necessidades dessa cultura. (CUNHA, 2018, p. 61)

É claro que a introdução da cultura não é algo simples, é uma ação gerada a partir de vários fatores. O primeiro deles é a receptividade da escola (gestor e professores) em escutar e vivenciar a realidade da comunidade. Outro fator é o interesse da própria comunidade em participar das oportunidades de interação com a escola. Para Cunha:

A perspectiva de educação como fator de emancipação tornará possível à medida que a própria comunidade assumir, de um modo mais efetivo, não só o fazer pedagógico da educação na sala de aula, mas o pensar, o contar histórias, causos, o trabalho agrícola, a gestão da educação e do território, fazendo com que as dicotomias existentes possam diminuir os espaços discriminatórios da educação

e trazer para a realidade a práxis formativa de maneira transversal. (CUNHA, 2018, p. 85)

Gonçalves (2017) também constatou em suas pesquisas certa carência com a introdução da cultura nas escolas de comunidades quilombolas. Infelizmente essa negligência em introduzir a tradição e luta para seus alunos acaba gerando certo “descaso cultural” para as próximas gerações daquela comunidade. Um exemplo disso é visto no próprio testemunho de um dos alunos de escola quilombola:

Ao serem questionados sobre se na escola a trajetória, cultura e tradição dos povos quilombolas é abordado, o jovem respondente afirma que “*nunca obtive informações a respeito disso na escola, nem se falou sobre quilombolas*”. Isso ocorre porque provavelmente os alunos quilombolas não são assistidos como deveriam nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas municipais de Campo Largo. (GONÇALVES, 2017, p. 98)

Gomes (2016) afirma que em muitas comunidades indígenas existe uma luta para se manter viva a língua da comunidade, com isso o idioma é passado de geração para geração. A introdução da língua materna no projeto político pedagógica da escola seria uma garantia de manter esse idioma vivo.

É na construção dos projetos políticos pedagógicos que os Karajá elencam uma política linguística de usos e funções da língua materna nos processos próprios de educação escolar indígena, ou seja, quais os pontos relevantes dessa língua na vida e no ensino e na aprendizagem desse povo, tanto no que se refere à formação dos sujeitos na educação escolar, quanto na preservação dos usos da língua materna por todos os membros da comunidade. (GOMES, 2016, p. 83)

A autora complementa que os professores das comunidades *Karajá* lutam por uma educação intercultural e bilíngue durante muitos anos, eles contam com o “auxílio e as reflexões de muitos professores não indígenas engajados nessa luta em prol de uma melhor educação escolar indígena [...]” (GOMES, 2016, p. 105).

Gestores e professores das comunidades indígenas devem estar atentos para que os direitos das escolas indígenas sejam cumpridos. Maciel (2017) recorda que existem critérios para as escolas indígenas, quilombolas e do campo sejam classificadas como tal:

Tal processo só ocorre quando a escola indígena pode de fato ser considerada diferenciada. Para tanto, é necessária a participação

efetiva da etnia no processo pedagógico, incluindo a definição dos objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos adotados. Além disso, as especificidades de cada povo devem ser respeitadas. Deve-se estar atento, por exemplo, ao calendário escolar, assim como aos saberes e às práticas consideradas prioritárias a cada etnia a depender do tempo histórico. Assim, a escola diferenciada somente passa a existir na medida em que há protagonismo indígena desde o planejamento até a gestão do cotidiano escolar (MEC, 2005). (MACIEL, 2017, p.71)

Ferreira (2018) observou em sua investigação importante abertura que a comunidade pode dar para a escola. Em um projeto desenvolvido pela escola, os alunos observaram algumas atividades desenvolvidas pelos moradores da comunidade. Este projeto estimula a roda de conversa e a proximidade entre o corpo docente e a comunidade.

Segundo Gonçalves (2017), projetos desenvolvidos pela escola são de extrema importância para o futuro da cultura da comunidade. É necessária uma revisão nas práticas pedagógicas e monitoramento para que o PPP seja concretizado efetivamente. Porém em seu estudo, Gonçalves observou uma realidade diferente:

Na prática, infelizmente o que está descrito nos PPPs das duas escolas pesquisadas não ocorre, em função de uma série de circunstâncias, como, por exemplo, a organização do transporte escolar para reposição de dias letivos. Ao contratar o serviço de empresas terceirizadas não são mencionadas as particularidades e especificidades das escolas do campo. Desse modo, os alunos ficam prejudicados, pois as empresas terceirizadas não fazem reposições após terem cumprido o calendário acordado com o município dentro dos duzentos dias letivos contratados. Na educação, em especial no campo, é possível que ocorram situações não previstas no momento da contratação do transporte, por exemplo: a greve de professores e funcionários, dias de chuva, estradas mal conservadas, avarias no transporte, grandes distâncias de algumas comunidades-escolas, cerca de 45km, aulas de campo (as quais necessitam de solicitações especiais para o pagamento de adicionais), o que muitas vezes passa a ser um fator de impedimento para realização desses trabalhos, entre outros. (GONÇALVES, 2017, p. 120)

Infelizmente fatores externos acabam influenciando diretamente na rotina e nos objetivos da escola, mas cabe ao gestor e professores da escola fazer tudo o possível dentro da realidade em que se encontram.

Justino (2016) traz em sua investigação uma escola que está aberta, não só para introdução da cultura e resgate das práticas tradicionais, como também para

um vínculo com o curso de licenciatura em educação do campo, estimulando o ensino da contextualização da cultura na pedagogia de ensino.

O campo apresenta vários contextos que devem ser explorados, um exemplo é a relação do trabalho, um ponto caro aos sujeitos do campo que têm toda a sua organização de vida em confluência com o mesmo legitimando sua relevância. Assim é importante que em uma escola do campo o trabalho também seja educativo e que a escola reconheça e intensifique essa relação, educando pelo trabalho. O estudante aprende a fazer fazendo, garantindo que a tecnologia tradicional não sucumba aos processos capitalistas. Assim a prática docente pode se convergir à práxis social, a educação no campo como prática pedagógica fortalecendo a resistência das tecnologias tradicionais empregadas nos diversos trabalhos realizados. (JUSTINO, 2016, p. 35)

Com isso, a escola forma o aluno com um formato integral, os preparando para se inserir na comunidade e manter firme as tradições e culturas da comunidade:

Assim a escola que compreende a relevância de se apropriar da cultura e saberes locais deve articular de forma dialética os saberes historicamente construídos teoricamente aos saberes construídos empiricamente e nessa ecologia favorecer a compreensão e construção de novos conhecimentos, tais concepções fundamentam tanto a proposta de educação na perspectiva da educação do campo quanto na perspectiva de formação integral dos sujeitos. (JUSTINO, 2016, p. 40)

Moura (2019) revela que a utilização da cultura e do saber local dentro das metodologias de sala de aula é algo que demora a ser aprimorado pelos professores e gestor escolar, assim como a adaptação do projeto político pedagógico conforme as necessidades da comunidade.

As escolas que atendem a população campesina, de um modo geral, não adaptam seu Projeto Político Pedagógico à realidade de seus discentes, como, por exemplo, a escola em que esta pesquisa está sendo realizada, deixando um vácuo na formação integral desses alunos, utilizando uma metodologia pedagógica totalmente alheia à realidade ao reproduzir uma educação “formal” urbana em suas salas de aula. Portanto, os projetos pedagógicos não atendem a realidade da população atendida. (MOURA, 2019, p. 29)

A escola precisa criar junto com o gestor uma identidade que consiga suprir as necessidades da comunidade escolar e integrar em seu currículo a cultura dessa comunidade. Porém, a criação dessa identidade não é uma tarefa fácil, Teixeira

(2019) encontrou em seu estudo escolas que apresentam graves falhas em sua gestão democrática, e em seus PPPs o termo “*escola do campo*” não está registrado.

Uma democracia participativa não se materializa aí tendo em vista que a escolha dos dirigentes ainda se dá por indicação do prefeito; os projetos políticos pedagógicos não são idealizados a partir das especificidades de cada comunidade envolvida no processo educativo; não há menção a uma metodologia investigativa que dê conta de expressar as necessidades mais imediatas da clientela que deveria ser amplamente assistida pelo poder público municipal. (TEIXEIRA, 2019, p. 101)

Cada escola contém uma realidade diferente, não se pode generalizar simplesmente por estarem no mesmo “*tipo*” de comunidade. As escolas do campo investigadas por Andrade (2016, p. 97) contêm “[...] uma educação contextualizada que possibilita a produção e troca de saberes necessários à convivência do homem sertanejo com seu meio natural.

Andrade acredita que uma educação de qualidade para a escola do campo é aquela que consegue aderir em sua pedagogia o contexto social e cultural da comunidade, trazendo para perto, alunos e pais.

A Atividade de Retorno é um dos principais instrumentos pedagógicos da Escola Família Agrícola do Sertão porque propicia o envolvimento do aluno com a comunidade favorecendo a formação sócio profissional e preparando o estudante para o exercício profissional na prática e não apenas na teoria. As atividades práticas do/no Tempo Comunidade são muito importantes porque permitem a formação e a interação social do aluno com a comunidade e promove a difusão dos conhecimentos adquiridos na escola em benefício da comunidade. A Atividade de Retorno permite que os conhecimentos, técnicas e tecnologias muitas vezes restritas ao ambiente escolar sejam transmitidos e multiplicados pelos estudantes nas suas respectivas comunidades ampliando o alcance e a utilidade social do saber. (ANDRADE, 2016, p. 113)

Algumas escolas do campo têm sua origem a partir da luta da comunidade por uma escola que se localize próxima e que contenha uma gestão que facilite a introdução da cultura da comunidade. Vieira (2016) encontra em seu estudo, uma escola que foi criada a partir da luta da comunidade agricultora da região. A pedagogia de alternância é algo presente em muitas escolas do campo:

Alternância ou a Pedagogia da Alternância seria o desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos, no caso pode-se chamá-los de

dispositivos, motivadores da formação dos jovens, buscando a constituição de uma formação integral do sujeito, ou seja, uma formação que seja múltipla em seus processos e aprendizagens, não focando somente o conhecimento escolar, mas trabalhando com os múltiplos saberes que compõe o universo desses jovens. (VIEIRA, 2016, p. 25)

O gestor democrático deve sempre estar atento as lutas sociais e a introdução da cultura da comunidade, sejam através de projetos ou produção de materias didáticos. Vieira (2016, p. 29) acrescenta que a escola do campo tem “[...] alguns elementos importantes tais como, é necessário compreender o campo como espaço de vida e de produção de saberes, conhecimentos, culturas, modos de vida.”

Por muitas vezes, deve partir do gestor a iniciativa de criação de atividades e projetos que tragam para a comunidade um sentimento de pertencimento. Goulart (2018) observou e suas pesquisas que:

[...] a comunidade que compõe a escola pontua aspectos muito relevantes para caracterizá-la como uma escola no campo. No entanto é latente o desejo de aproximá-la de uma escola com currículo e práticas voltadas a uma escola do campo, já que [...] *a comunidade precisa desenvolver o sentimento de “pertença” com a escola. É necessário um plano de ação e um projeto pedagógico voltado para o campo (Rita, Escola Nosso Chão).* (GOULART, 2018, p. 114)

Quanto mais velhos os alunos vão ficando, maior será a importância das atividades que visam à valorização da cultura da comunidade. Carmo (2020) testemunhou algumas atividades que reforçam essa valorização:

[...] elencamos a importância de atividades voltadas para educação do campo, visando à valorização e conscientização da comunidade escolar sobre o resgate cultural e a manutenção do homem do campo. Também foi apresentada uma amostra dos trabalhos para a comunidade escolar por meio do desfile cívico, pontuando, dessa forma, que a temática “Educação do Campo” faz parte da proposta desenvolvida pela escola. (CARMO, 2020, p. 53)

Além de projetos e atividades extraclases, a adequação do currículo introduzindo parte da vivência cultural da comunidade, é um fator positivo que Perin (2017) observou em sua investigação:

Entre algumas das atividades, destaca-se a horta escolar, que é cultivada através das atividades e ações desenvolvidas na disciplina Agroecologia, que faz parte do currículo dos Anos Finais do Ensino

Fundamental, aplicando os princípios inerentes a essa forma de produção. As crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também desenvolvem práticas nesse espaço pedagógico. Devido à necessidade, há um educador funcionário que realiza o acompanhamento constante e sistemático desse espaço, contribuindo nas atividades pedagógicas que ali são desenvolvidas, seja no plantio, seja no acompanhamento e na colheita dos alimentos. (PERIN 2017, p. 94)

É importante o gestor ter paciência, pois existem alguns aspectos da relação comunidade e escola que só serão aprimorados com o tempo. “É importante salientar que compreender o cotidiano só será permitido no momento em que ele for compartilhado com as suas experiências” (STEFANELLO, 2017, p. 20).

Além da paciência, o gestor precisa ter delicadeza quando for estudar e desenvolver projetos para introduzir a cultura da comunidade na escola. Stefanello (2017) relembra destes cuidados necessários em seu estudo:

Desenvolve o processo ensino-aprendizagem, respeitando as características locais da sociedade com enfoque a cultura e a economia, oportunizando conhecimentos de forma dinâmica e contextualizada, caracterizando-se pela valorização das experiências do aluno e pela incorporação dessas experiências no cotidiano escolar. A ação educativa baseada na confiança das possibilidades da criança e da valorização de suas manifestações e interesses, oportunizando vivências através das quais ela possa ampliar suas descobertas sobre o mundo. (STEFANELLO, 2017, p. 43)

O necessário para a introdução da cultura na escola é estar disposto a sair da comodidade, sair do “normal”. Porém, essa não é uma via de mão única, para dar certo, comunidade e escola precisam interagir entre si. É necessário haver uma relação para se criar o vínculo, e o que vimos neste estudo é que o projeto político pedagógico (PPP) da escola é a chave principal para esse elo. Se o PPP da escola apresenta todos os aspectos contidos em qualquer PPP de escola regular, então não será possível introduzir os três aspectos vistos neste estudo.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho monográfico foi possível apresentar de forma objetiva as características presentes nas comunidades quilombola, indígena e do campo, discutindo brevemente suas histórias, lutas e conquistas que trouxeram benefícios para a área da educação. Em especial, tendo por base um estado do conhecimento de dissertações produzidas no período de 2016 a 2021, foi possível analisar a atuação do gestor escolar destas comunidades dentro dos princípios da gestão democrática.

Também foi possível explicar sobre o perfil e identidade do gestor escolar, por meio dos estudos sociológicos sobre a identidade, destacando importantes influências como: a globalização que traz influências benéficas para o perfil intelectual do professor e gestor como profissional preparado, o contexto histórico que influencia o perfil e identidade do gestor ao longo da história e as relações interpessoais, que influenciam o perfil e identidade do gestor principalmente em uma gestão democrática.

Devido à realidade pandêmica em que estamos vivendo por conta do vírus Covid-19, foi necessário trazer em um subcapítulo um panorama geral de como o sistema educativo brasileiro foi organizado durante o início da pandemia no Brasil. Foram apontadas as dificuldades com o sistema de ensino remoto de cada comunidade estudada.

O ensino remoto expôs de forma nítida os problemas socioeconômicos que escolas afastadas das zonas urbanas enfrentam. A falta de computadores, celulares e internet estável, além da dificuldade de muitos alunos, professores e pais em utilizar as ferramentas tecnológicas tornou o ensino remoto frustrante.

Pelo estado do conhecimento, foi possível analisar alguns aspectos presentes na relação da comunidade escolar – quilombola, indígena e do campo – com a gestão escolar. Os aspectos foram divididos em três categorias de análise:

a) Na *integração entre comunidade e escola*, foi apontada a dificuldade de alguns gestores em encontrar formas de criar um vínculo com a comunidade escolar, devido a questões particulares ou questões técnicas como o transporte escolar. Muitas vezes, a falta de abertura da comunidade traz um impasse para o gestor desempenhar seu papel numa gestão democrática. Mas a criação de algumas atividades que incentive a interação da comunidade com a escola ou organizar junto

ao Setor Municipal responsável pelos transportes horários extras do transporte escolar (para os pais poderem comparecer aos eventos escolares) pode ser a solução para comunidades que não consegue se integrar a escola.

b) Na *preparação dos gestores e professores*, foi constatada uma grande dificuldade na preparação do gestor de escolas quilombolas e indígenas. É possível encontrar cursos de especialização para professores e gestores de escolas do campo, porém professores e gestores de escolas quilombolas e indígenas precisam contar com a experiência e os aprendizados construídos na vivência com a comunidade para ter a segurança de fazer um bom trabalho. Devido as particularidades das escolas quilombolas e indígenas, muitas escolas preferem professores e gestores que vivem nas próprias comunidades. Mas situações assim acabam gerando alguns obstáculos, pois apesar de ter conhecimento das características da comunidade, alguns funcionários carecem de conhecimentos legislativos sobre os direitos da sua escola.

c) Já a introdução da *cultura da comunidade na escola* tem como pré-requisito a *integração entre comunidade e escola*. Se não houver interação entre comunidade e escola, tornar-se-á difícil a introdução da cultura na escola. Muitas vezes, a ausência da cultura da comunidade na escola, é consequência da negligência do gestor. A introdução da cultura dentro do currículo escolar é fundamental para o desenvolvimento da identidade do aluno e seu conhecimento sobre sua origem.

O vínculo entre escola e comunidade está cada vez mais necessário nos dias de hoje. Através da pandemia, foi possível ver a importância que tem a relação entre escola e comunidade. Com este estudo é possível ver as características que marcam o gestor democrático.

O gestor precisa estar além dos conhecimentos técnicos. Para colocar em prática a gestão democrática, é preciso ter o contato com a comunidade escolar e com suas particularidades. Cada comunidade é única, e a identidade do gestor vai se moldando a partir do relacionamento desenvolvido entre escola e comunidade. Saber a história da comunidade e seus aspectos socioculturais é de extrema importância, principalmente para os gestores das escolas quilombolas, indígenas e do campo.

Durante o desenvolvimento do estado de conhecimento foi possível observar uma carência em dissertações relacionadas as comunidades escolares quilombolas e indígenas, e a necessidade de criação de vínculo entre as escolas estas

comunidades e as universidades. A criação de projetos que criem laços entre futuros gestores e comunidades escolares quilombola e indígena, pode proporcionar ricas descobertas e desenvolvimento de metodologias inovadoras que unam a pedagogia com a cultura local.

O trabalho cumpriu o objetivo de compreender a gestão considerando as características presentes dentro das comunidades escolares quilombolas, indígenas e do campo. Foi possível levantar algumas questões, como a carência de estudos sobre as escolas quilombolas e indígenas e a falta de formação legislativa dos gestores escolares destas comunidades. Também foi possível construir uma visão não engessada da identidade do gestor, mostrando um olhar sobre o conceito de gestão, seu contexto histórico no Brasil e seus aspectos sobre o elo entre comunidade escolar e o gestor.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jailton Dos Santos. **Pedagogia da alternância e da convivência com o semiárido**: as comunidades tradicionais de Fundo de Pasto. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, p. 162. 2016.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v.12, n. 23, jan/abr 2017, p. 107 – 142. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/193895885.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

AVELINO, Nathalia da Nóbrega Medeiros. **Desafios da gestão escolar**: experiências na comunidade quilombola. Trabalho de Conclusão de Curso - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/906>. Acesso em: 04 set. 2021.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2005, v. 35, n. 126, p. 539-564. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Acesso em: 01 fev. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/Jos%C3%A9.html>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BOLLMANN, Maria Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos Da Escola**. 2017, v.10, n. 19, p. 407–428. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.703>. Acesso em: 29 jan. 2022.

BORGES, Paulo Humberto Porto. Uma visão indígena da história. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 49, dez. 1999, p. 92 – 106. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000200008>. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº7.352, 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Decreto Real de 9 de dezembro de 1758. **História Luso-Brasileira**, Brasília, out. 2019. Disponível em: [http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5319:decreto-de-9-de-dezembro-de-1958&catid=2064&Itemid=215](http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5319:decreto-de-9-de-dezembro-de-1958&catid=2064&Itemid=215). Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Rio de Janeiro: Imperador do Brasil, 1888. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm). Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília: UnB, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_gen.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf). Acesso em 27 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. **Orientações para a retomada segura das atividades presenciais nas escolas de educação básica no contexto da pandemia da Covid-19**. 2ªed. Brasília: DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-apresenta-orientacoes-para-volta-segura-as-aulas-presenciais/ORIENTAESPARARETOMADASEGURADASATIVIDADESPRESENCIAISNAESCOLASDEEDUCAO.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 nov. 2021.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista Nera**, ano 20, n. 35, jan/abr 2017, p. 199 – 217. Disponível em: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i35.4894>. Acesso em: 04 set. 2021.

CARMO, Jocimar Souza Do. **Integração curricular em uma escola do campo localizada em um município do interior de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado

em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 156. 2020.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento** (pp. 58-75), São Paulo: Brasiliense, 1984.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE POLÍTICA INDIGENISTA I, FUNAI, abril 2015, Brasília. **Documento Base**. Brasília: Funai, 2015. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2015/img/06-jun/Documento%20Base%20-%202506.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

COSTA, José Eliton Da Silva. **Educação da comunidade quilombola da Serra Feia localizada na cidade de Cacimba-PB na visão docente em meia a pandemia da Covid-19**. TCC (Especialização em ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Paraíba. Patos, p. 26. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1585>. Acesso em: 21 nov. 2021.

CUNHA, Adão Fernandes Da. **O calendário agrícola na comunidade Kalunga Vão de Almas: uma proposição a partir das práticas de manejo da mandioca**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Mestrado Profissional em Sustentabilidade Junto ao Povo e Terras Tradicionais, Universidade de Brasília. Brasília, p. 152. 2018.

DEZORZI, Viviane Cristina Assumpção. **Os avanços e desafios da gestão escolar democrática em uma escola estadual de educação básica do município de Sarandi/RS**. Monografia (Especialização a Distância Lato-Sensu em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Sarandi-RS, 2014.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, 2007, p. 100-122. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Acesso em: 04 set. 2021.

EDNIR, Madza (et al.). **Um guia para gestores escolares: mestres da mudança: liderar escolas com a cabeça e o coração**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FABER, Luiza Pinheiro. Escolas Isoladas: um mal necessário (1910-1915). In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA História “1964-2014: MEMÓRIAS, TESTEMUNHO E ESTADO” XV, 2014, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: editora ufsc, 2014, p. 1 – 12. Disponível em: [http://www.encontro2014.sc.anpuh.org/resources/anais/31/1403635023\\_ARQUIVO\\_VERSAOenviada.pdf](http://www.encontro2014.sc.anpuh.org/resources/anais/31/1403635023_ARQUIVO_VERSAOenviada.pdf). Acesso em: 21 set. 2021.

FERREIRA, Rita De Cassia Souza De Vargas. **A gestão em escolas multisseriadas: facetas da educação em outros contextos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle. Canoas, p. 84. 2018.

FREIRE, Rogéria Alves. **Diversidade, Currículo Escolar e Projeto Pedagógico: a relação família, escola e comunidade**. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2016.

Disponível em:  
<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522123537/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. Movimento Operário e Educação Popular na Primeira República. **Cadernos de Pesquisa**. São Carlos, v. 1, n. 54, p. 30 – 38, maio, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Ed. 4ª, São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Fernanda Cardoso Da Cunha. **Políticas linguísticas nos projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas Karajá**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 123. 2016.

GOMES, Leonardo Cinésio; GOMES, Iranilda Cinésio. Ensino Remoto Desenvolvido em Escolas Indígenas Potiguara da Paraíba. *In*: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (CTRL+E), V, 2020, Evento Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 238-245. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/ctrl.e.2020.11401>. Acesso em: 21 nov. 2021.

GONÇALVES, Marilei De Fátima Ferreira. **Povos e comunidades tradicionais: relações com a escola do/no campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, p. 160. 2017.

GOULART, Bianca Machado. **Políticas educacionais e ruralidades: perspectivas de gestão compartilhada das escolas municipais do/no campo de Uruguaiana-RS**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, p. 207. 2018.

GUSMÃO, Raissa Souza. **A gestão de uma escola em área rural do município de Montes Claros – MG e os desafios da equidade ante a diversidade**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 159. 2017.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JUSTINO, Érica Fernanda. **Programa mais educação: diálogo a partir da percepção dos pais de estudantes de uma comunidade rural**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 189. 2016.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Revista Em Aberto**: Brasília. 1994, v. 14, n. 64, p. 5 – 9. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.14i63.1972>. Acesso em: 29 jan. 2022.

LACOMBE, Francisco. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Saraiva, 2009. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502089181/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

LEÃO, Renato Zerbini Ribeiro. O fenômeno da globalização: uma breve análise a partir da América Latina. **Universitas – Relações Int**: Brasília. 2004, v.2, n.1, p. 103 – 115. Disponível em: <https://www.rel.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/viewFile/237/248>. Acesso em: 01 fev. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola** In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 117 – 134.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar: teoria e prática**. 6º ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira De; TOSCHI, Mirza Saebra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCE, Maria Beatriz Moreira; SARI, Marisa Timm. A Educação Para Todos exige uma nova ética de gestão: participação e co-responsabilidade. **Revista Em Aberto**: Brasília. 1993, v. 13, n. 59, p. 42 – 52. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.13i59.1904>. Acesso em: 29 jan. 2022.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 6ªed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MACIEL, Aline Neris De Carvalho. **Educação ambiental no âmbito da escola diferenciada da terra indígena Lagoa da Encantada, Aquiraz/Ceará**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p. 186. 2017.



MAXIMIANO, Antônio Cezar Amaru. **Introdução à administração**. 5º ed., São Paulo: Atlas, 2000.

MEC. Programa Nacional de Educação do Campo. **Pronacampo**. Disponível em: <https://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>. Acesso em: 01 fev. 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno De. Gestão Escolar. **Educa Brasil**. 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/gestao-escolar/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno De; SANTOS, Thais Helena Dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em 01 fev 2022.

MIRANDA, Shirley Aparecida De. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em Revista [online]**. 2018, v. 34, n. 69, p. 193-207. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57234>. Acesso em: 29 jan. 2022.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**. 2014, v. 5, n.2, p. 154-164. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em: 29 jan. 2022.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes; VASCONCELOS, Isabella Gouveia de. **Teoria geral da administração**. 3. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

MOURA, Wender Vicente Teixeira De. **Desafios na implementação das Diretrizes da Educação do Campo em uma escola estadual do leste de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 112. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Os docentes no Plano Nacional de Educação: Entre a valorização e a desprofissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 447-461, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/452>. Acesso em: 18 jul. 2021.

OLIVEIRA, Elida; ORTIZ, Brenda. Ministério da saúde confirma primeiro caso de coronavírus no Brasil. **G1**, São Paulo, 26, de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2020/02/26/ministerio-da-saude-fala-sobre-caso-possivel-paciente-com-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 24 nov. 2021.

OLIVEIRA, João Pacheco De; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e da sala de aula em tempos de pandemia. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 11, n. 1,

p. 20–31, jan/jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/viewFile/246089/36575>. Acesso em: 23 jul. 2021.

PERIN, Angelita Tatiane Silva Dos Santos. **Uma pedagogia das possibilidades: gestão colaborativa, práticas educativas e organização curricular**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, p. 221. 2017.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 239 – 247, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000200011>. Acesso em: 09 set. 2021.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslilian Correia Cruz. A educação no campo e seus aspectos legais. *In*: Congresso Nacional da Educação, 8, 2017, Curitiba. **Artigo**, Curitiba: Campus virtual Fiocruz, 2017, p. 1373 – 1387. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287\\_12546.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf). Acesso em 16 set. 2021.

SANTOS, Ana Paula Dos. **Educação escolar quilombola no Cariri Cearense: africanização da escola a partir de pedagogias de quilombo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p. 218. 2018.

SCHIEHL, Edison Pedro; GASPARINI, Isabela. Contribuições do google sala de aula para o ensino híbrido. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 14, n. 2, Dezembro, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.70684>. Acesso em 21 nov. 2021.

SECCATTO, Ana Gláucia. **Educação do campo, lutas e conquistas: diálogos necessários**. *In*: FOLMER, Ivanio; FONTOURA, Mirieli Da Silva; MACHADO, Gabriela Eudereti. Educação e movimentos sociais no contexto do Brasil. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2020. p. 104 – 126.

SHIROMA, O. E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Giovani José Da; COSTA, Anna. Maria Ribeiro F. M. Da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. São Paulo: Grupo Autêntica, 2018.

SILVA, Priscila Olin. **A cultura quilombola está na escola?** Dissertação (Mestrado em Nutrição e Saúde) – Faculdade de Nutrição, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p.159. 2016.

SOUZA, Evertor De. Escolas do campo e o ensino remoto: vozes docentes nas mídias digitais. **Revista Cocar**, v.14,n.30, p. 1-18, Set./Dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3753>. Acesso em: 21 nov. 2021.

STEFANELLO, Lucimara Moro. **Integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na classe multisseriada:** em uma escola do campo: aproximações com o cotidiano do assentamento Alvorada. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, p. 116. 2017.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de Administração Científica.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2019. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788521636892/>. Acesso em: 01 fev. 2022.

TEIXEIRA, Antônio Braz. **Escolas do campo no município de São Luís do Curu:** limites e desafios da gestão democrática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p.109. 2019.

VIEIRA, Ana Elisa Ribeiro; BUSSOLOTTI, Juliana Marcondes. Gestão Escolar. **Interação - Revista De Ensino, Pesquisa E Extensão.** 2019, v. 20, n.1, p. 45 - 70. Disponível em: <https://doi.org/10.33836/interacao.v20i1.167>. Acesso em: 01 fev. 2022.

VIEIRA, Tatiana Da Rocha. **Escolas do campo entre Serras e Marias.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, p. 87. 2016.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **Revista de Economia e Sociologia Rural,** v. 52, 2014, p. 25-44. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20032014000600002>. Acesso em: 17 set. 2021.

WITTMANN, L. T. **Ensino (d) e História Indígena.** São Paulo: Grupo Autêntica, 2015.

WONSOSKI, Wanessa; DOMINGUES, Eliane. O conceito de identidade em Antônio da Costa Ciampa, Zygmunt Bauman e Stuart Hall. *In: ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA,* XXIV, 2015, Maringá. **Anais [...]** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2015. Disponível em: <http://www.eaic.uem.br/eaic2015/anais/artigos/324.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.