

LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL
DEPARTAMENTO PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO

REGINA LÚCIA TAVARES DOS SANTOS

**A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO: O CASO DAS
ESCOLAS CALUNGAS DO NORDESTE GOIANO**

MIAMI, FLÓRIDA

2019

REGINA LÚCIA TAVARES DOS SANTOS

**A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO: O CASO DAS
ESCOLAS CALUNGAS DO NORDESTE GOIANO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Logos University International como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. Prof. Dr. Nilton Elias de Sousa

MIAMI, FLÓRIDA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA BIBLIOGRÁFICA

SANTOS, REGINA LÚCIA TAVARES.

A gestão escolar no contexto da escola do campo: o caso das escolas Calunga do Nordeste Goiano. Regina Lúcia Tavares dos Santos. 2019. (144) f.

Orientador: Professor Dr. Nilton Elias de Sousa

Dissertação de Mestrado – Logos University Internacional - Unilogos , Miami - FL, 2019.

1. Educação do campo. 2. Escolas Calunga. 3. Gestão escolar.

Folha de aprovação

A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA ESCOLA DO CAMPO: O CASO DAS
ESCOLAS CALUNGAS DO NORDESTE GOIANO

Data da defesa: 23/03/2019

Nome do autor: Regina Lúcia Tavares dos Santos

Nome do Orientador: Prof. Dr. Nilton Elias de Sousa, Ph.D

Aprovada em 23 de março de 2019

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Leonidas Antonio Chow Castilho – Ph.D
Presidente da banca examinadora

Prof. Dr. Cristiano Santos Araújo

Prof. Dr. Nilton Elias de Sousa - Ph.D

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Miami, 2019

Àqueles a quem cujo incentivo e motivação está, sobretudo, na confiança que me deste ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional.

AGRADECIMENTOS

Entre os caminhos mais sinuosos deste percurso, hoje trago dois sentimentos: o de alívio pela finalização de mais um desafio, e pela sensação do dever cumprido, e o da gratidão por reconhecer que em meio a tantos avanços e recuos, dúvidas e incertezas, pausas e vertigens, consegui trilhar mais um caminho e neste, mais uma vez, eu não estava sozinha, por isso não posso me esquecer de quem esteve ao meu lado e fazem parte desta história.

A eles, manifesto meus agradecimentos...

A Deus, pelo cuidado e proteção diária, cujo poder me deu o discernimento necessário na tomada de decisão, pela qual tenho vislumbrado a realização de cada um dos meus sonhos.

A minha família meu esteio e maiores incentivadores. É inenarrável o sentimento de gratidão em mais esta conquista que sei não ser apenas minha. Mas de vocês também.

Uma gratidão eterna a Carlos Fernandes Alves, um amigo e colega que a vida me deu de presente. O levarei para a vida toda. Ele é singular! Suas contribuições foram magníficas.

As colegas Tudy e Reiginalva, grandes parceiras sempre, pelos momentos compartilhados nos melhores e piores dias de nossa trajetória. Pela estadia e acolhimento que contribuiu de forma significativa na concretude deste trabalho. Vocês foram nota 1000!

Aos amigos dos quais não preciso fazer referência, porque já sabem ter grande contribuição no que tange a motivação e o incentivo em cada etapa percorrida de minha vida. Neles eu me referencio, pois é irrefutável a estrutura que construímos através da amizade nutrida pelos anos de convivência e a empatia que o respeito e a cumplicidade trouxeram.

A meus professores, mestres de minha vida que me abriram horizontes inimagináveis. Eles foram os maiores orientadores desta obra. Por isso, tem meu profundo e eterno reconhecimento.

A minha escola, Mariano Barbosa Júnior, meu laboratório de experiências e práticas. Lhe é peculiar o preparo de bons profissionais. Esta escola significa o apogeu de toda minha vida profissional. É de lá que minha inspiração suscitou.

A Comunidade Quilombola Calunga, envolvidos ou não nesta pesquisa, que permitiram-me conhecer um cenário, cujas perspectivas me deram possibilidades de ampliar meus conhecimentos, cedendo o referencial do qual eu precisava. Minha estima e admiração pela história de luta, vitórias alcançadas e história construída.

A você, que se viu motivado e instigado a seguir estudando as nuances da educação. Siga! Descobrirá um universo fantástico.

Ninguém vence sozinho... a todos, minha eterna gratidão!

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo expor e discutir os pormenores que circundam a gestão escolar nas escolas do campo, a saber, as escolas Calunga, situadas no nordeste goiano vinculadas ao estado de Goiás. Dessa maneira, apontamos as exigências e prerrogativas do estado no tocante a gestão escolar, desde a escolha do gestor às suas responsabilidades frente a comunidade. Evidenciamos na tessitura deste trabalho que a escolha do gestor foge dos preceitos estabelecidos pela própria SEDUC – eleição, votação da comunidade escolar – o que acontece, no caso, é indicação do Coordenador Regional. Neste contexto, não obstante, constatamos que existe um paradoxo entre o que estipulado e com o que é vivido, haja vista que há somente um gestor para as 5 escolas e 13 extensões, o que dificulta na realização de um acompanhamento eficaz da rotina escolar, pois, como apregoa as diretrizes da SEDUC, ele deve estar presente na unidade educacional, assegurando o bom andamento do trabalho pedagógico e administrativo. Além disso, discutimos o conceito de “qualidade” esperada com essa estrutura, uma vez que é um contexto destoante da escola da zona urbana e com demandas específicas. Para delinear tal pesquisa, lançamos mão de um arcabouço teórico na qual constam, Alves (2009), Arroyo (2009), Baiocchi (1982), Demattos (2015), Libâneo (2015), Molina (2006), entres outros de suma importância que fazem parte do *corpus* desta pesquisa.

Palavras-chave: Educação do campo. Escolas Calunga. Gestão escolar.

ABSTRACT

The objective of this research is to present and discuss the details that surround school management in the rural schools, namely the Calunga schools located in the north - east of Goiás, linked to the state of Goiás. In this way, we point out the requirements and prerogatives of the state in terms of school management, from the choice of the manager to his responsibilities to the community. We show in the context of this work that the choice of the manager escapes the precepts established by SEDUC itself - election, voting of the school community - what happens, in this case, is an indication of the Regional Coordinator. In this context, however, we find that there is a paradox between what is stipulated and what is lived, given that there is only one manager for the 5 schools and 13 extensions, which makes it difficult to carry out an effective monitoring of the school routine, because, as it proclaims the guidelines of SEDUC, it must be present in the educational unit, ensuring the good progress of the pedagogical and administrative. In addition, we discuss the concept of "quality" expected with this structure, since it is a context of the school in the urban zone and with specific demands. In order to delineate such research, we have used a theoretical framework in which Alves (2009), Arroyo (2009), Baiocchi (1982), Demattos (2015), Libâneo (2015) and Molina (2006) which are part of the corpus of this research.

Keywords: Field education. Calunga Schools. School management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quantitativo de escola campo no estado de Goiás.....	31
Figura 2: Quantitativo de escola no campo fechadas no estado de Goiás.....	31
Figura 3: total de escolas em funcionamento anual de 2007 a 2015 por mesorregião do estado de Goiás	32
Figura 4: Balanço de fechamento e abertura de escolas no campo de 2007 a 2015 por mesorregião do Estado de Goiás	32
Figura 5: Mapa de Goiás: Nordeste Goiano	38
Figura 6: Localização da Região Kalunga No Nordeste Goiano	44
Figura 7: Localização das Comunidades Situadas no Sítio Histórico Go	45
Figura 8: Determinantes das condições de aprendizagem	66
Figura 9: Sede da Escola Calunga I – Município de Cavalcante	81
Figura 10: Sede da Escola Calunga II – Município de Monte Alegre de Goiás	83
Figura 11: Sede da Escola Calunga III – Município de Teresina de Goiás	85
Figura 12: Sede da Escola Calunga IV– Município de Monte Alegre de Goiás.....	86
Figura 13: Sede da Escola Calunga V – Município de Monte Alegre de Goiás	88
Figura 14: Deficiência no espaço físico: sala de aula improvisada.....	105
Figura 15: Falta de espaço físico: aula no corredor	106
Figura 16: Falta de reparo e deficiência na estrutura	106
Figura 17: Deficiência no espaço físico: sala de aula improvisada no corredor	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População estimada – 2017 e IDH - Censo de 2010	40
Tabela 2: Periodicidade pleito gestores escolares escolas Kalunga do Nordeste Goiano	62
Tabela 3: Descrição do perfil dos sujeitos das organizações pesquisadas.	78
Tabela 4: Quadro distribuição dos municípios do Nordeste Goiano versus escolas Calunga e suas extensões.....	80
Tabela 5: Estrutura pedagógica e administrativa instalada na unidade I.....	82
Tabela 6: Estrutura pedagógica e administrativa instalada na unidade II	84
Tabela 7: Estrutura pedagógica e administrativa instalada na unidade III	86
Tabela 8: Estrutura pedagógica e administrativa instalada na unidade IV.....	87
Tabela 9: Estrutura pedagógica e administrativa instalada na unidade V	89
Tabela 10: Distribuição por gênero	93
Tabela 11: Avaliação da gestão pedagógica.....	97
Tabela 12: Avaliação da gestão relacional	99
Tabela 13: Avaliação dos processos de rotina da gestão.....	102
Tabela 14: Desafios para elucidação de uma gestão qualificada e democrática	104
Tabela 15: Avaliação do trabalho gestor por pais e alunos	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição por escalões etários.....	94
Gráfico 2: Habilitações académicas	94
Gráfico 3: Distrito de residência.....	95
Gráfico 4: Tempo de experiência em atividade profissional na educação	95
Gráfico 5: Tipo de cargo do servidor.....	96
Gráfico 6: Acompanhamento do gestor nas práticas docentes	98
Gráfico 7: Comparativo de dados relativos a gestão	100
Gráfico 8: Frequência de acompanhamento de entrada e saída dos alunos	103
Gráfico 9: Condicionante tipo de escolha do gestor	113
Gráfico 10: Condicionante participação assegura a gestão democrática.....	116
Gráfico 11: Condicionante dos principais desafios da gestão	123

LISTA DE ABREVIATURAS

APT - Associação Povo da Terra

AQK - Associação Quilombo Kalunga

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CTP - Comissão Pastoral da Terra

GESAC - Programa Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDAGO - Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEB - Movimento Eclesial de Base

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST - Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PNE - Plano Nacional de Educação

SECAD – Secretaria de Educ. Continuada a Distância, Alfabetização e Diversidade

SEDUC - Secretária de Estado e Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS	21
1.1 Educação Rural no Brasil: a construção de um novo paradigma histórico	21
1.2 Da ressignificação ao direito à educação: a especificidade educacional trazida para o campo.	27
1.3 Educação do Campo em Goiás	30
1.3.1 O processo de escolarização na região dos Kalungas	36
1.4 Caracterização do Nordeste Goiano	38
1.5 Os Kalunga do Nordeste Goiano	41
CAPÍTULO II: GESTÃO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DO PAPEL DO GESTOR NO CONTEXTO DIÁRIO DA ESCOLA	52
2.1. A atuação do gestor como caminho propulsor para instauração de uma liderança eficaz	52
2.2 Gestão escolar: a importância da participação e suas implicações no contexto diário da escola do campo	55
2.3 A forma de escolha do gestor: formulação e método no Estado de Goiás e suas implicações na escola campo	60
2.4 Gestão focada e orientada para resultados	64
2.5 Os condicionantes da qualidade: gestão escolar em foco	69
CAPÍTULO III: DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	73
3.1 Objetivos	73
3. 2 Hipótese.....	74
CAPÍTULO IV: DELINEAMENTO METODOLÓGICO	75
4.1 Contexto da Pesquisa	75
4.2 Participantes.....	76
4.3 Procedimento	77
4.4 Sujeitos da pesquisa.....	77
4.5 Caracterização do <i>Locus</i> da Pesquisa	79
4.5.1 Escola Calunga I.....	81
4.5.2 Escola Calunga II.....	83
4.5.3 Escola Calunga III	85
4.5.4 Escola Calunga IV	86

4.5.5 Escola Calunga V	87
CAPÍTULO V: RESULTADO E DISCUSSÃO	93
5.1 Análise estatística dos dados recolhidos: caracterização da amostra.....	93
5.2 Análise dos principais resultados	97
5.3 Discussão aberta: os condicionantes da gestão	111
CAPÍTULO VI: À GUIA DE CONCLUSÃO	127
REFERÊNCIAS:	131

INTRODUÇÃO

Os desafios eminentes de uma gestão escolar no século XXI são pontos de atenção e estudos por muitos pesquisadores. Em geral, a busca por uma gestão qualificada e eficaz tem propiciado muitos diálogos e debates, com vistas a estabelecer um equilíbrio entre a gestão real e a desejada.

A consolidação da democracia e da participação na escola cria no seu interior uma cultura de cooperação e coletividade, visto que ela é um espaço plural, multifacetado e atenuante. Com isso, pressupõe-se que o líder seja o mobilizador e organizador deste espaço conjunto, assim, é possível fomentar confiança e sentimento de pertencimento por parte de todos os outros atores da escola. Reforça-se que o fortalecimento de um trabalho colaborativo imprime na gestão o comprometimento pela defesa de tal prática. Entretanto, não se pode negar que as ações da gestão escolar devem estar pautadas com a finalidade de atenuar as diversidades que desequilibram os propósitos coletivos e orientados para uma gestão eficaz e qualificada.

A gestão escolar, propugnada na atualidade como gestão democrática, se figura como norma jurídica desde a Constituição Federal. Este modelo ainda é debatido com muitas tensões no cenário educacional. E discuti-la no contexto da escola campo se configurou nosso desafio, por reconhecer a necessidade de aprofundar estudos e desvendar seus aspectos mais nebulosos no que tange a participação da gestão das comunidades Calunga, inseridas na escola campo do Nordeste Goiano. Ratifico que mediante a escassez de dados e estudos sobre esta temática, surge uma natureza com miríficas contribuições, pois avança em direção a superar algumas lacunas na pesquisa sobre a gestão real e a desejada nestas escolas.

Sou gestora escolar há quase oito anos. Tenho adquirido no âmbito do estágio da função ora exercida, subsídios que integram até os dias de hoje a minha vida pessoal e profissional um aperfeiçoamento contínuo, pelas práticas já construídas e as que ainda estão por construir. A escola na qual trabalho atende a uma extensão localizada em um Distrito que fica a quase 52 km da unidade. E posso afirmar que desde o dia em esta extensão nos foi passada, nossos desafios e dificuldades duplicaram, pois reconhecemos que a carência que permeia em unidades de extensão são inúmeras. Temos tentado imprimir melhoria e qualidade no atendimento ao nosso alunado, porém, percebemos que temos falhado em muitas ações propostas, justamente por não dispormos de recursos como transporte, por exemplo, que

favoreça nosso atendimento e acompanhamento dos professores e alunos sob nossa responsabilidade.

Nossa unidade escolar possui uma dinâmica diferenciada das demais escolas existentes no município. Somos sujeitos atípicos e sofremos preconceitos pela clientela que atendemos. Com essa realidade, vislumbrei e fui impelida a estudar a escola do campo no contexto das escolas Calungas, pois vivemos, em nosso bojo, características semelhantes relativas a superação de desafios e desmistificação dos olhares externos, das quais criaram-se visões estereotipadas de uma realidade desconhecida, preconizando com isso, a necessidade de superarmos os desafios que nos afetam. Tais argumentos, assim como minha trajetória profissional encaminham a pesquisa intitulada “A gestão escolar no contexto da escola do campo: o caso das escolas Calunga do Nordeste Goiano”. Esse tema visa discutir a atuação do gestor frente ao número de escolas sob sua responsabilidade, destacando-o como fomentador dos processos educativos e qualitativos da escola.

Ao buscar compreender o cenário da gestão das escolas Calunga, pretendemos encontrar parâmetros que impelem sobre os governantes e os próprios gestores, uma reflexão mais circuncidada do que vivenciamos externamente. As escolas Calunga do Nordeste Goiano, localizadas em três municípios: Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, são em número de 5 (cinco) e mais 13 (treze) extensões, totalizando 18 polos educativos. Essas escolas possuem apenas um gestor, que tem a responsabilidade de gerenciar e acompanhar todas elas. A partir desse parâmetro, o passo fundamental foi estudarmos e discutirmos como este gestor pode realizar um trabalho de qualidade, contribuir e participar ativamente nesse contexto?

Mediante as atribuições do diretor escolar e pelo que já vivencio nesta função, suscitou fortemente o desejo de um aprofundamento na realidade posta sobre os meus olhos. Embora eu compreenda que há uma equipe de apoio ao gestor: coordenadores administrativos e pedagógicos, secretário escolar e equipe de professores, o ponto central desta discussão é como se dá o acompanhamento do gestor nestas escolas? A partir dessa constatação, surgiu o desejo inquietante de realizar esta pesquisa.

Inseridos nesta prática e motivados pela realidade presenciada, levantamos vários questionamentos, dos quais surgiu nossa questão problema: colidindo com a realidade e dinâmica social e cultural da escola do campo, problematizei como é possível atender as especificidades de cada escola, se a figura do gestor não se faz presente cotidianamente neste ambiente?

Partindo desta perspectiva, traçamos como objetivo geral pesquisar e refletir sobre a participação do gestor no contexto das escolas Calunga do Nordeste Goiano, possibilitando ampliar os conhecimentos teóricos e práticos dos principais impactos gerados por essa não permanência no ambiente escolar, analisando os discursos que permeiam nas instituições e refletindo sobre a relação que esse tipo de atuação gera. Os objetivos específicos estão associados em identificar a relação teoria e prática voltadas para a atuação do gestor nos aspectos pedagógicos, operacional e relacional; analisar a correlação existente entre as 5 escolas pesquisadas, o discursos dos profissionais em relação às atribuições vivenciadas e as desejadas quanto a atuação do gestor escolar; analisar a importância da atuação do gestor para o exercício da democracia no ambiente escolar e como a equipe é mobilizada a executar suas atividades e, por fim, identificar os principais desafios enfrentados pelo gestor na execução de suas atribuições.

Para investigarmos sobre a proposta apresentada, trilhamos por um caminho metodológico optando por realizar um estudo de caso qualitativo, que consistirá no levantamento de informações e estudo a respeito da participação e presença do gestor escolar. Foi desenvolvido nas sedes das 5 escolas instaladas nos municípios já mencionados. Os sujeitos da pesquisa se deu num total de 39, dentre os quais, destaco professores, professores coordenadores, alunos, pais, tutores pedagógicos, diretor de núcleo pedagógico, coordenador regional e o próprio gestor. Eles foram observados sob vários aspectos referentes as dimensões relacionadas com o contexto social e cultural, acessibilidade, condições de trabalho e estrutura física de cada instituição.

As fontes de coletas de dados utilizadas foram entrevista, questionário com perguntas abertas e fechadas, visitação, notas de campo e pesquisa bibliográfica, exploratória e explicativa.

Embora bastante escasso ou quase nulo a disponibilidade de material referente a gestão da escola do campo, nossa investigação permitiu-nos começar realizando uma pesquisa bibliográfica, onde foram consultados autores com reconhecida contribuição no que se refere à temática da pesquisa. Na coleta de dados foram utilizadas as técnicas de aplicação de questionário, entrevista, visitação e observação. A entrevista e a aplicação do questionário, utilizadas como técnicas para coleta de dados, ao mesmo tempo em que valorizam a presença do investigador, também deram espaço para que o sujeito investigado tenha liberdade de participar e enriquecer a investigação.

Após a coleta dos dados, foram classificados de forma sistemática através de seleção (exame minucioso dos dados), e tabulação (disposição dos dados de forma a verificar as inter-

relações). Esta classificação possibilitou maior clareza e organização para fechamento da pretensa pesquisa. Considerando os vários aspectos relevantes na proposta e nas discussões apresentadas nos capítulos discorridos, somente na conclusão foram tecidas algumas considerações e contribuições acerca do resultado obtido.

Na análise do vasto campo deste estudo e fundamentada nas abordagens teóricas, o presente esboço busca compreender como se dão as relações de gestão no contexto destas escolas. Para a realização dessa análise, o trabalho em epígrafe está estruturado em seis capítulos principais. Além da parte introdutória.

O primeiro capítulo discorre sobre a educação do campo no contexto histórico e legal. Para isso, o capítulo inicia-se com uma discussão teórica sobre a educação rural no Brasil, suas especificidades e principais conquistas. Em seguida, tratam-se dos múltiplos tópicos de pesquisa associados a educação do campo em Goiás, procurando discutir as questões centrais do Nordeste Goiano e da região dos Kalunga, perscrutando-as na perspectiva geográfica, sociocultural, administrativa e pedagógica a partir de sua localização.

O segundo capítulo, trata sobre a gestão escolar e as implicações do papel do gestor no contexto diário da escola. Ele está fundamentado teoricamente na hipótese defendida e abre o viés para discutirmos como a participação e gestão democrática, são difundidas no âmbito legislativo e teórico. Nessa linha, centrar o papel do gestor no contexto escolar, abordando os condicionantes relativos ao tipo de escolha de gestão, a gestão escolar focada para resultados de aprendizagem e a defesa pela qualidade neste trabalho.

O terceiro e quarto capítulo, traz um estudo sobre o delineamento metodológico, onde serão apresentadas as questões que motivaram a investigação, os objetivos (geral e específicos) que se pretende atingir, a hipótese norteadora da análise e o modelo utilizado para a compreensão das articulações realizadas entre os dados obtidos. Quanto a delimitação do objeto de estudo, relacionamos o caminho metodológico utilizado no estudo para responder às questões propostas. Nele, apresenta o contexto em que a pesquisa foi realizada, a caracterização dos sujeitos participantes, as etapas de investigação e os procedimentos de transcrição e de análise dos dados obtidos e escolas pesquisadas.

O quinto capítulo deste estudo, expõe os resultados da investigação, no sentido de responder aos problemas de pesquisa formulados. Para esse fim, este capítulo está dividido em três etapas: a primeira aborda os resultados dos dados estatísticos, fazendo uma contextualização de todos os sujeitos; a segunda, são apresentados e discutidos os principais pontos das perguntas fechadas do questionário de pesquisa; e, na terceira, discute-se as

relações das perguntas abertas com a hipótese defendida. Destarte, explorando os principais desafios encontrados pela gestão na condução de seu trabalho.

Finalmente, no capítulo seis, uma síntese dos principais resultados é apresentada, destacando os aspectos mais relevantes da presente dissertação, as principais contribuições oferecidas, suas limitações e alguns encaminhamentos que possam motivar a outros atores e dar andamento aos resultados obtidos por este estudo.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Este capítulo tem como objetivo proceder a revisão bibliográfica sobre a educação do campo, fazendo um enquadramento histórico e legal, contextualizando com os paradigmas da atualidade, bem como discutindo as contextualizações da ressignificação da educação rural tanto no Brasil, quanto no Estado de Goiás. O foco centra-se no estudo da educação do campo do Nordeste Goiano, apresentando os processos de escolarização da região dos Kalunga, enfatizando aspectos referente as culturas, conquistas e principais avanços destas comunidades.

1.1 Educação Rural no Brasil: a construção de um novo paradigma histórico

A educação brasileira é marcada por muitos momentos históricos que foram sofrendo modificações ao longo dos séculos em todos os âmbitos e esferas educativas. Estas modificações foram marcadas por lutas de classes e movimentos que conseguiram convergir para idealização e conquistas de classes, sobretudo, as menos favorecidas.

Na condução histórica, construir um panorama sobre a educação do campo no Brasil, nos chama a fazer um recorte visando esclarecer o percurso advindo dessa massa da população e sua relevância aos movimentos que romperam, mesmo que timidamente. Rangel (2011, p. 208), ao citar Skilar (2003) assinala que “os sujeitos do campo tem sido tratados, predominantemente, ao logo da história, como indivíduos de menor valor, que adquiriram representatividade quando são necessários a mão de obra rural.” É possível perceber que ainda há pouca “atenção política ao contexto rural e suas escolas”, porém, não se pode negar que houve avanços na trajetória que marca a história da escola rural no Brasil.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura. [...] O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. [...] a introdução da educação rural no reordenamento jurídico brasileiro remete as primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. (BRASIL, 2012, p. 7).

Em um retrospecto cronológico da educação do campo, pode-se afirmar que ela constitui a história da organização da sociedade que, desde o período Colonial até o início do

século XX, a população brasileira era predominantemente rural. Nessa linha de pensamento, comungo com Rangel (2011), que defende:

A renovação de significados que expressam na educação do campo, associa-se a própria reconstrução de sua história e de circunstâncias de subalternidade, como as do período colonial em que o modelo formal de escola era destinado aos filhos das elites agrárias que se formavam nos colégios jesuítas, nos quais recebiam os conteúdos clássicos (gramática, humanidade, retórica, filosofia, teologia), propícios a que desempenhasse, no futuro, cargos públicos, ou seguissem o sacerdócio ou a advocacia. (RANGEL 2011, p. 209)

A partir da retórica, é notório que a população rural no século XIX, tinha seus direitos negados, além de estarem sob o jugo de um modelo escravocrata, eram discriminados por viverem no campo. Diante da complexa composição ética, social e ideológica, as massas menos favorecidas da sociedade foram marcadas por rebeliões e conflitos na busca incessante da garantia de seus direitos. No período Imperial, as práticas de desigualdade e desrespeito foram mantidas, todavia as lutas e os movimentos do povo do campo foram se intensificando.

Durante todos esses períodos tivemos ações populares de intervenção na ordem social, práticas reprimidas de participação social e política do povo que colocaram em ebulição os direitos políticos e sociais, antes que a cidadania e a sociedade civil se estabelecessem entre nós, e que tiveram nos camponeses (as) sujeitos protagonistas de várias dessas lutas e mobilizações. [...] Os movimentos sociais e políticos surgidos ao longo no início da República, vão estar impactados pelo processo de urbanização e industrialização, além disso, o ideário do Partido Comunista colocava o operariado como protagonista da transformação do país, e, portanto, sujeito prioritário do processo organizativo e das ações educativas que visavam prioritariamente alfabetizar para votar e formar quadros para o partido. (MOLINA, 2006, p. 67).

Somente a partir da década de 30, como lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, é que começou uma forte pressão pelos setores urbanizados da população por escola, suscitando um intenso deslocamento da população do campo para a cidade. O movimento tinha uma proposta:

a reconstrução educacional e seu objetivo a constituição de uma escola democrática que funcionasse como centro irradiador de uma nova forma de organizar a sociedade. Ao delimitar um campo de atuação específica – a escola pública-, reivindicado pelo grupo que então se lançava, o manifesto procurava legitimar nomes e propostas, ao mesmo tempo, valorizar as credenciais daquele grupo (XAVIER, 2004, p.29).

O movimento trouxe fortes pressões à sociedade com a promulgação das novas propostas de políticas para a educação. Muitos programas foram criados, dentre os quais “as

campanhas educativas nacionais, a educação de adultos, as missões rurais, os programas radiofônicos, a implementação da extensão rural no Brasil”. (MOLINA, 2006: p. 67) Contudo, o processo migratório, pode até ter se tornado significativo, mas o homem do campo ainda continuava carente das atenções e recursos necessários ao ensino escolar. As estratégias para manter o homem no campo eram sem sucesso, pois, o êxodo rural continuava crescendo. Nem os programas, nem as políticas idealizadas para aquele povo conseguiram os conter.

A Constituição de 1934, acentuadamente marcada pelas ideias do Movimento Renovador, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros, expressa claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalou na sociedade a partir das insatisfações de vários setores cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas. Na verdade, este é um período de fecundas reformas educacionais, destaque-se a de Francisco Campos. [...] o texto constitucional apresenta grandes inovações quando comparado aos que o antecedem. (BRASIL, 2012, p. 12).

Dois outros importantes movimentos surgiram na época: o Ruralismo Pedagógico e o Otimismo Pedagógico. Ambos com marcos cujos propósitos estavam ligados a redução do analfabetismo. O ruralismo pedagógico tinha, *a priori*, a finalidade de “adaptar a escola às condições do homem do campo e, conseqüentemente, mantê-lo em sua região de origem” (Rangel, 2011, p. 210). A diferença entre os dois movimentos foi discutido por Ramal, na qual partilho da mesma ideia:

o primeiro cunhado no início da República é um movimento de caráter mais político, imbuído de todo o fervor ideológico da proclamação da República, e tinha como intenção mudar radicalmente a educação herdada do período anterior, o ensino jesuítico que previa normas de ensino padronizadas e sistematizadas na *Ratio Studiorum*, ministrada pelo mestre-escola, em escolas isoladas e de caráter confessional. O segundo, [...] retoma mais as questões pedagógicas do que as políticas. Volta-se nesse momento para a concretização e formação dos Grupos Escolares, das Escolas Normais, do Ensino Secundário, da organização do currículo, da avaliação, dos planos de aula, da seriação. Com o “otimismo pedagógico” o pensamento se alarga no sentido de difusão da escola primária e do nacionalismo através dela, na tentativa de reverter os altos índices de analfabetismo, combatendo, ainda, o estrangeirismo nas escolas particulares, proporcionado pela grande imigração ocorrida no final do século passado como consequência do fim da escravidão. (RAMAL, 2011, p. 5)

Embora a defesa da redução do analfabetismo pare no propósito dos movimentos apresentados, há de se notar que ainda não compreende uma política voltada para a mudança de vida do homem do campo. Mesmo que houvesse um interesse na diminuição do analfabetismo, o interesse maior, no primeiro movimento, era mais de cunho político, pois, mantendo o homem no campo, poderia nutrir as riquezas agrícolas e conteriam dessa forma, o

aumento dos problemas sociais na zona urbana como, por exemplo, diminuiria o crescimento populacional das favelas e o inchaço dos grandes centros seria amenizado.

Os ruralistas buscam mudanças na realidade nacional com o intuito de fixar o homem do campo no seu habitat natural, através de uma educação pragmática que contemple todas as necessidades do meio rural. Procura-se através dessa educação específica para esse meio, qualificar a mão-de-obra dos camponeses resolvendo alguns problemas como a escassez de trabalhadores na lavoura, pois se supunha que através da educação recebida não haveria a necessidade do camponês migrar para a cidade, uma vez que razões ideológicas e econômicas seriam sanadas pela educação e pelo trabalho num discurso de repúdio total ao êxodo rural (MENNCCI, 1946, p. 89).

Muitas iniciativas foram tomadas com o intento de manter o homem no campo, porém, o êxodo rural era incontido. As propostas educacionais para essa massa da população ainda eram depauperadas, pois além das políticas não serem contundentes, não havia estrutura econômica, social, política e técnica que desse sustentação as escolas implantadas no campo, além das difíceis condições de trabalho dadas aos professores que se propunham a trabalhar. Os baixos salários e a deficiência na formação docente, eram também problemas que dificultavam o funcionamento das unidades instaladas.

Os apontamentos de Rangel (2011), que discute os vários programas implementados nas décadas de 30 e 40, são relevantes para esta abordagem. A autora faz uma defesa que eles foram prejudicados por fatores que,

ainda hoje, interferem nas possibilidades de contribuições efetivas à educação do campo, como o precário conhecimento do contexto de origem dos sujeitos, a pouca participação das escolas nas decisões que regulam o seu funcionamento e a inadequação das políticas às reais demandas do meio rural. (RANGEL, 2011, p. 210).

Os vários problemas elencados em relação às políticas e programas pensados até as décadas apresentadas, continuam pesando em desfavor do homem do campo. A deterioração da educação nestas comunidades estava evidente, pois ainda não existia uma ação estruturada que atendesse as especificidades do homem do campo. No contexto da década de 1960, O governo militar, diante da elevada taxa de analfabetismos que o país registrava, ao mesmo tempo em que reprimiu os movimentos da educação popular, houve uma presença histórica do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), “o qual se caracterizou como uma campanha de alfabetização em massa, sem compromisso com a escolarização e desvinculada da escola”. (BRASIL, 2007, p. 11). Embora o movimento fosse destinado à alfabetização de adultos voltados às áreas tanto urbanas quanto rurais, ainda faltaram direcionamentos mais específicos que conseguissem atender as particularidades de cada região.

O período da ditadura foi marcado por fortes (re)pressões. A crise vivenciada no país culminou em um retardamento nas políticas educativas para o campo. Somente a partir da década de 80, é que se assinalou uma movimentação e uma crescente atenção nas discussões concernentes à educação do homem do campo, como assinala o documento do MEC:

No processo de resistência à ditadura militar, e mais efetivamente a partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses. [...] O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural. (BRASIL, 2007, p. 11).

Para a consolidação deste movimento, se destacam ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB). Essas e outras iniciativas veiculam para a organização da educação do campo. Muitas propostas pedagógicas foram pensadas a partir dessas instituições que lideraram os movimentos em busca do reconhecimento de direitos peculiares para o homem do campo. Uma das propostas pedagógicas em destaque é a pedagogia da alternância, que

é operacionalizada a partir da divisão sistemática do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente familiar. Esse modelo tem sido estudado e elogiado por grandes educadores brasileiros e é apontado pelos movimentos sociais como uma das alternativas promissoras para uma Educação do Campo com qualidade. (BRASIL, 2007, p. 12).

Somente em 1988, com a promulgação de Constituição Brasileira é que a educação do campo começa a ganhar seu expressivo valor, quando a referida Lei, incorpora a garantia de direitos ao acesso ao ensino. A educação ao ser proclamada como direito de todos e, dever do Estado, transformando-se em direito público subjetivo, independente se o sujeito residia em área urbana ou rural.

A Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208), ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. No bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias. (BRASIL, 2007, p. 16).

Por outro lado, nem com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a educação do campo ganha pluralidade, uma vez que tanto na Constituição de 1988, quanto na LDB de 1996, não está explícito em seus artigos uma definição de diretrizes específicas para o campo. Há, no contexto geral, um reconhecimento do direito à igualdade e a diferença, contudo não há contextualização no tocante ao ensino rural, o que converge para a continuidade de estudos mais aprofundados e de lutas incessantes na busca de igualdades de condições de acesso e políticas efetivas em favor dos homens e mulheres que ainda estão no campo.

Em 2001, com a consolidação do (PNE) Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), ainda que estabelecesse entre as suas diretrizes um tratamento diferenciado para as escolas rurais, não ficou explícito e esclarecido que tipo de tratamento e atendimento elas teriam. Somente com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovada também em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, foi exposto um esclarecimento e um reconhecimento de algumas reivindicações dos movimentos sociais, a saber:

o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. (BRASIL, 2007, p. 17).

O Plano Nacional de Educação, além das sinalizações apresentadas para as escolas rurais, propõe a substituição das classes multisseriadas pela ampliação da oferta de quatro séries regulares pelo sistema de nucleação, para as séries iniciais. “Nas escolas em que ministrava as séries finais do ensino fundamental a proposta foi a instalação da Pedagogia da Alternância” (NETO, 2011, p. 127). A Pedagogia da Alternância é uma:

[...] proposta de trabalho pedagógico no qual os alunos (5ª a 8ª série e ensino médio) podem permanecer na escola durante uma semana e alternam uma semana em casa – isso ajuda as famílias que precisam dos filhos para o trabalho no campo. Desta forma, existe a valorização do trabalho rural (BRASIL, TV ESCOLA, 2001).

As modificações acentuadas por essas diretrizes, representaram um importante marco para a educação do campo, não obstante saibamos que ainda precisa haver muita reivindicação que assegure os direitos garantidos e as condições de qualidade social, política

e pedagógica que esse povo tem direito, buscando resgatar os valores inerentes as comunidades que ali residem e pagando a dívida histórica dos quais foram privados. A sustentabilidade das conquistas pode começar pela garantia dos direitos e que sejam viabilizadas as devidas condições de:

criar e manter as escolas do campo de acordo com os padrões básicos de infraestrutura que contemplem: transporte escolar intracampo, equipamentos tecnológicos de informação e comunicação agrícolas, material didático, acervo bibliográfico, quadra esportiva, laboratórios científicos e de informática com acesso à internet com qualidade, a qualificação e formação continuada para o uso das tecnologias pelos/as educadores/ as, custeadas pelo poder público, salas de aula adequadas e equipadas. (CONAE: 2010, p. 136).

1.2 Da ressignificação ao direito à educação: a especificidade educacional trazida para o campo.

As discussões acerca do percurso histórico da educação do campo no Brasil evidenciou que até 1996, com a Promulgação da LDB, não existiam fundamentos legais que dessem amparo a população rural. Entrementes, conseguimos verificar que muitos movimentos foram criados desde o século XIX, no entanto, constata-se que pouca relevância foi dada aos sujeitos do meio rural e suas escolas. Em um percurso de séculos, muitos indícios apontam para a necessidade ainda existente de se pensar em um modelo pedagógico que combine e que seja propício ao homem do campo. A afirmação a seguir, faz nos pensar:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo deferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir os povos do campo como sujeitos organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo conseguem ter o jeito do campo e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo. (ARROYO, 2009, p.110).

A partir da citação, é evidente que os sujeitos do campo não são seres diferentes. Eles possuem particularidades e culturas que divergem de muitas culturas da zona urbana e, os anseios contidos nos movimentos e lutas sociais por uma reflexão específica sobre as escolas do campo significa dizer que essas precisam ser potencializadas por políticas mais direcionadas, que não tire do camponês sua identidade, mas que essa mesma identidade seja

mantida e respeitada. Nesta perspectiva, Arroyo (2009) expõe à baila uma posição contundente:

romper com este e outros bloqueios culturais de mesma natureza tem sido um grande desafio nas lutas pela implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo e de país, bem como precisa ser deste nosso movimento por uma educação básica do campo. E está é uma realidade que somente será transformada no processo mesmo de construção de novas relações sociais de produção e da cultura material que lhes corresponde. São os desafios do campo em movimento que multiplicam as lutas sociais por educação. Por sua vez são estas lutas que vão ajudando a tornar consciente este direito e vão transformando aos poucos este direito também em dever (dever de lutar pelo direito). [...] a escola deve ser vista como uma das dimensões do processo de formação das pessoas, e não como algo especialíssimo para cuja obtenção tudo o mais deva ser abandonado. (ARROYO, 2009, p. 111).

Apesar de muitas lutas em prol de melhorias para a educação no campo terem sido intensificadas, algumas pesquisas realizadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), apontam as principais dificuldades em relação a educação do campo:

- insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;
- necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural. (MEC, 2007: p. 9).

Ao depararmos com um resultado alarmante como este estudo, é possível estabelecer um panorama de uma educação do campo real com uma educação do campo desejada. As

propostas existem visando a superação das diferenças entre o campo e a cidade. Há, entretanto, a necessidade de verificar em que medidas isso se efetiva.

No paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola. (BRASIL, 2007, p. 13).

Em que se pese a superação do antagonismo vivido pelo campo e pela cidade, a discussão posta, reforça para a necessidade de preponderar as dicotomias existente entre o urbano e o rural. No contexto histórico, vivenciamos lutas e movimentos direcionados a busca de políticas direcionadas a educação do campo, contudo, ainda com a existência de Leis, Emendas, Diretrizes Operacionais para o campo, ainda presenciamos o direito desse povo usurpado. Ainda preconiza muita ambiguidade entre a política pregada e a vivida.

É oportuno destacar a necessidade de ações efetivas focadas na melhoria e qualidade da educação e manutenção das escolas do campo. É certo que, em âmbito Nacional, algumas ações já foram pensadas e até implementadas, portanto, ainda insuficientes para combater a exclusão e limitações que vivem. Nos anos de 2005 a 2007, houve um empreendimento de programas, projetos, atividades e ações coordenadas pelas políticas da educação do campo, dirigidas pela Secad/MEC, visando contribuir para a superação do quadro de precariedade em que se encontram essas escolas. As ações dirigidas e divulgadas foram:

- melhoria da infra-estrutura física e de equipamentos das escolas do campo;
- formação continuada de professores, técnicos e gestores que atuam no Governo Federal, nos estados e municípios, bem como nas instituições de educação ligadas aos movimentos sociais;
- complementação e revisão das normas legais em vigor que dizem respeito à Educação do Campo;
- fomento à pesquisa e à produção acadêmica sobre a temática nas universidades brasileiras. (MEC/SECAD, 2007: p. 24).

A partir dos pressupostos apresentados, percebe-se que houve uma atuação para as políticas sociais e pedagógicas do campo, mas vemos que ainda falta um enraizamento maior por parte destas políticas, pois vivenciamos uma precariedade em todos os níveis e esferas das comunidades que residem na zona rural e que necessitam de escolaridade e apoio pedagógico. Não podemos negar que houve avanços significativos, mas, ainda, está longe do

desejado para que aquele povo tenha seus direitos assegurados com escolas e ensino de excelente qualidade.

1.3 Educação do Campo em Goiás

Goiás possui em sua história uma composição étnica bastante heterogênea. O Estado está localizado em uma região povoada por povos indígenas, quilombolas e camponeses / assentamentos. Tributariamente, a história cultural deste Estado vai ao encontro de uma miscigenação que compõe a origem goiana. Segundo estudos sobre a temática de quilombos, Goiás possui o maior quilombo em extensão territorial do Brasil, com cerca de quatro mil pessoas abrigadas, em 253 mil hectares de cerrado. O estado possui 33 comunidades e sete em processo de certificação pela Fundação Palmares; sendo os Kalungas os maiores representantes, localizados ao norte da Chapada dos Veadeiros.

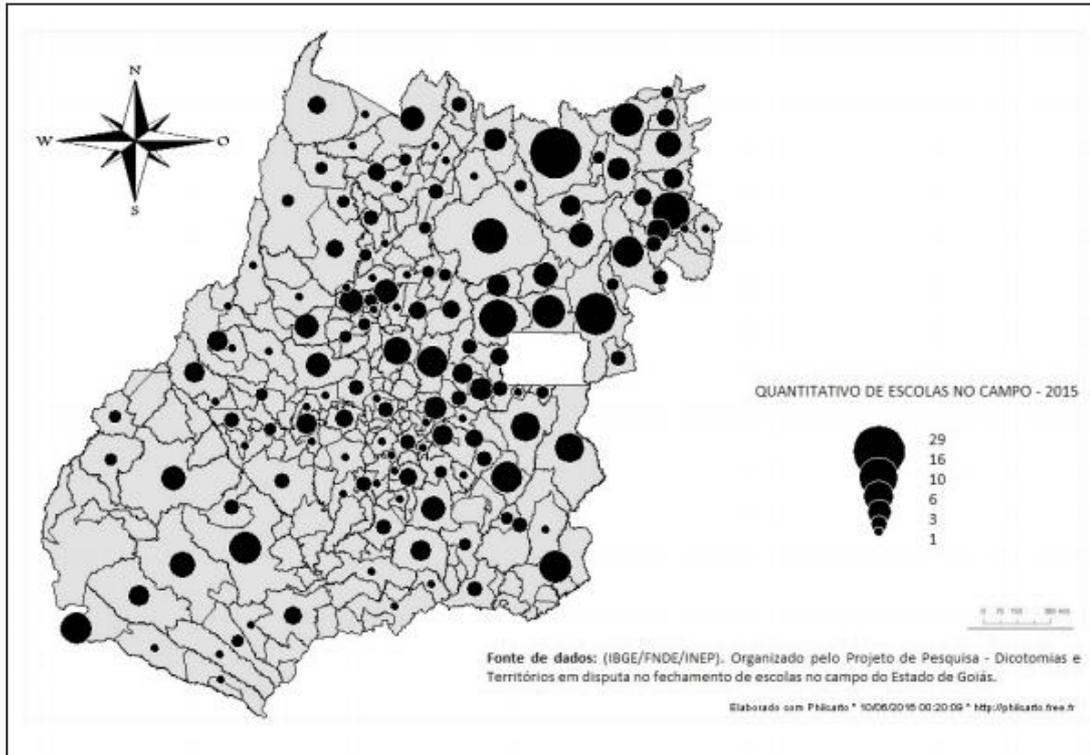
Em uma entrevista publicada com a investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento, Professora Jacqueline Cunha (2018), ela afirma que os dados do INEP apontam que, no ano de 1997, existiam em Goiás 2.674 escolas rurais, que ofereciam as quatro primeiras séries do ensino fundamental localizadas na zona rural. No ano de 2017, esse número havia reduzido para 460 escolas rurais. Assim, nos últimos 20 anos foram fechadas 2.214 escolas. Ou seja, 82% das escolas rurais que existiam em 1997.

O balanço apresentado pela pesquisadora denota que o fechamento das escolas do campo em Goiás, apresenta para um quadro assustador, considerando a porcentagem relativa dos últimos 20 anos. Neste íterim, comungo com Souza (2016, p. 2) que complementa:

o fechamento das escolas no campo do Estado de Goiás é uma constante. No entanto, podemos destacar que esse processo, nos últimos 15 anos, se deu de forma mais acentuada nos primeiros sete anos desse período, sendo que, no ano de 2000, havia 1.822 escolas no campo e elas passam para 777 em 2007, logo houve a diminuição de mais de 40% das escolas no campo, sendo que, se considerarmos o movimento de abertura de escolas, certamente houve um fechamento de escolas bem maior que o de diminuição, pois uma escola que se abre mascara o quantitativo de escolas fechadas. [...] dentre as mesorregiões desse estado, a que mais vem apresentando a presença de escolas é do Leste Goiano, seguida da do Norte Goiano. (SOUZA: 2016, p. 2).

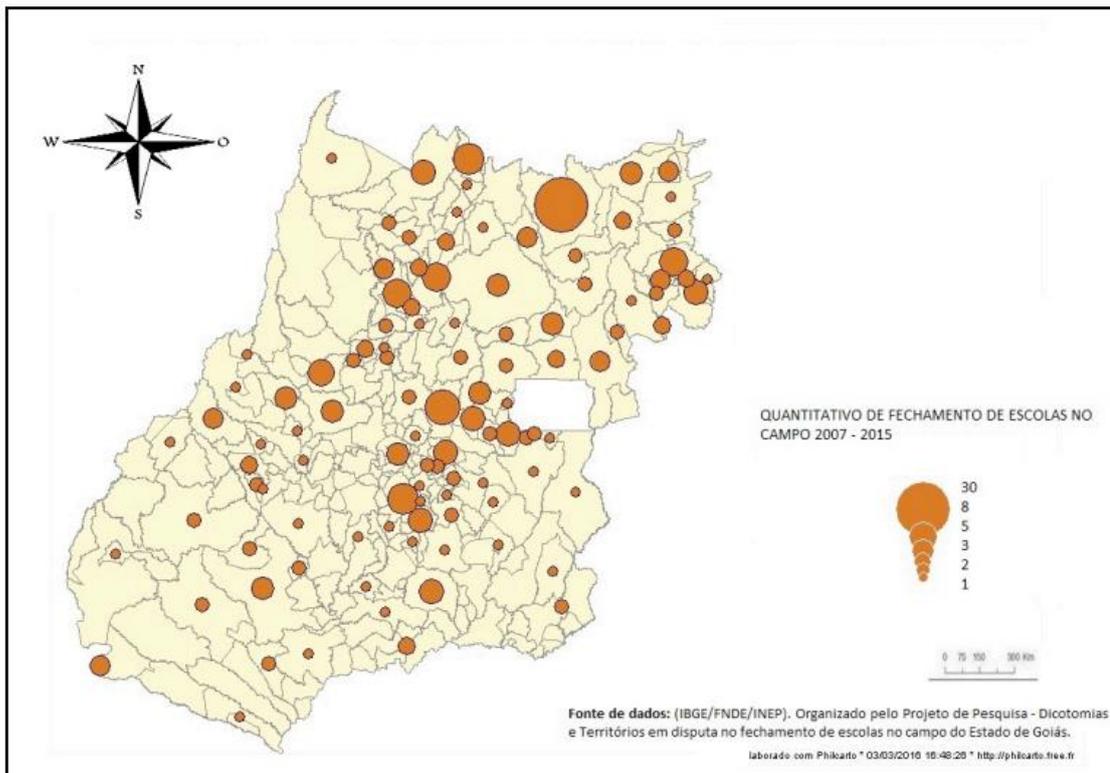
As duas abordagens apresentadas podem ser visualizadas nos mapas a seguir:

Figura 1: Quantitativo de escola campo no estado de Goiás



Fonte: IBGE

Figura 2: Quantitativo de escola no campo fechadas no estado de Goiás



Fonte: IBGE

A partir da elucidação desses mapas, não se pode negar que o quadro é assustador, haja vista que o fechamento de escolas no estado tem colaborado para a diminuição de possibilidades de acesso e a perpetuação dos altos índices de analfabetismo, o que, pode ser sistematizado com o agravamento das exclusões sociais vividas pelo povo do campo.

Nascimento (2003), versa sobre os dados do IBGE:

A população rural é vista, conforme dados do IBGE, como uma população condenada ao esquecimento. Com o avanço do capitalismo no campo, subordinadas à lógica do capital, criaram-se três problemas para os(as) camponeses/as: um desenvolvimento desigual, um processo excludente que veio se caracterizar no êxodo rural e, por fim, um modelo de agricultura que produz relações sociais ora atrasadas ora modernas. Este capitalismo voraz e selvagem gerou a concentração da propriedade e da renda, a concentração urbana, o desemprego e a intensificação da violência, além de demarcar o urbano como superior ao rural. (NASCIMENTO, 2003: p. 3).

Diante desta constatação, podemos afirmar que a educação do campo no Brasil, sempre foi um desafio a ser vencido. Os movimentos e políticas em prol das melhorias voltadas a atender os interesses dos(as) camponeses/as, excluídos/as de serem cidadãos/as, ainda não tem conseguido atingir o patamar apregoado. Embora as políticas educacionais apontam propostas alternativas para minimizar a exclusão desses povos, historicamente se sabe que a educação do campo esteve fora dos planos governamentais do Brasil. As tabelas a seguir, mostram com mais ênfase o desatino existente entre o real e o pregado.

Figura 3: total de escolas em funcionamento anual de 2007 a 2015 por mesorregião do estado de Goiás

MESORREGIÕES	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Norte	172	164	150	139	127	119	113	116	117
Leste	273	255	242	227	213	207	201	193	192
Centro	130	117	112	98	99	98	100	99	98
Sul	140	140	133	131	127	124	123	123	121
Noroeste	62	57	52	51	52	51	50	47	47
Total	777	733	689	646	618	599	587	578	575

Fonte: Sinopse estatística do INEP- 2007 a 2015. Org: Francilane E de Souza – 2015

Fonte: INEP

Figura 4: Balanço de fechamento e abertura de escolas no campo de 2007 a 2015 por mesorregião do Estado de Goiás

Mesorregiões	Quantitativo de escolas diminuídas	Percentual de déficit de escolas	Escolas abertas	Escolas fechadas
Leste	81	30%	23	104
Norte	61	40%	14	75
Centro	33	25%	31	64
Sul	19	15%	26	45
Noroeste	15	20%	9	24
Total	209		103	312

Fonte: Sinopse estatística do INEP- 2007 a 2015. Org: Francilane E de Souza - 2015

Fonte: INEP

O contexto em destaque entre o número de escolas em funcionamento anual, com o quantitativo de escolas fechadas e, tomando por base a região Norte do Estado, foco desta pesquisa, é irrefutável não contrapor ao que prega o Artigo 28 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), que defende a oferta de educação básica para a população rural, onde os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região. A Lei supracitada, preconiza essa massa da população e versa os seguintes propósitos:

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

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

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Há muitos indícios do não cumprimento do que aborda o artigo supramencionado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O princípio constitucional pressupõe no artigo em questão, uma escola plurimodal, na qual deixa subtendido que o modelo a ser seguido deve ser de acordo com a clientela. Em linhas gerais, esse modelo vem sendo seguido na educação do campo? Que política é verdadeiramente direcionada a essa massa da população? Qual o olhar para o crescimento e melhoria das escolas instaladas na zona rural que estejam adequadas com a cultura e anseios dos camponeses?

Indagações como estas, sistematizam que a educação voltada para o meio rural se constitui ainda um desafio sem tamanho para o ensino público. Se os dados apontam para o fechamento de escolas e não aberturas, há aí um sinalizador que a própria Legislação ainda possui brechas das quais a defesa para melhoria das escolas rurais ainda continua ignoradas. É

audível nesse contexto que o ensino rural ainda não é prioridade. A defesa de “uma escola só para todos”, definitivamente, há ainda muitos paradoxos.

A região Norte se encontra em segundo lugar no *ranking* estadual com maior número de escolas fechadas em Goiás. Que indicativos têm corroborado para esse cenário? É de se concordar que muitos entraves são visíveis no panorama apresentado. Ao buscar compreender seus pressupostos, reporto a Souza (2016, p. 6), que aponta diversos fatores como prioritários para fechamentos das escolas rurais:

1) Paradigma do capitalismo agrário – a autora advoga que nesse processo, o campo no Estado de Goiás não vem sendo compreendido como território das diversidades sociais, políticas e econômicas e, acima de tudo, como espaço de territorialização da vida. Ele vem sendo tomado como espaço de ampliação do capital, logo é a grande produção capitalista que assume o cenário. O território do camponês na sua materialidade e imaterialidade é tido como atrasado, alimentando a ideia de campo como espaço do arcaico e desnecessário à nova ordem imposta ao campo. Esse paradigma que vem se materializando por meio do agronegócio no Estado de Goiás, corrobora decisivamente para o fechamento das escolas no campo, pois ele orienta políticas públicas no campo que negam o direito à constituição da vida do camponês no campo.

2) A ausência de condições dignas no campo – Como já destacado aos camponeses vem sendo negado o direito ao saneamento básico, estradas em boas condições, saúde, educação, dentre outros elementos essenciais para sua sobrevivência. Esses e outros fatores corroboram para a saída do camponês do campo, pois eles cristalizam a ideia de que o território do camponês não é lugar de tecnologia, de infraestrutura básica, gerando dessa forma, um esvaziamento dos territórios rurais.

3) Transporte de alunos do campo para a cidade – o Governo Municipal vem preterindo fazer o transporte de alunos do campo para a cidade, entendendo que esse processo é mais viável: é o econômico sobrepondo-se ao social e ao direito a uma escola no campo. Podemos destacar que o transporte de alunos do campo para a cidade é motivado e ao mesmo tempo o motivador da ausência de escolas nesse território. O transporte elencado traz outras preocupações, como as péssimas condições dos veículos utilizados para o traslado, as longas jornadas dentro de transporte escolar, preconizam para o alto índice de infrequência escolar, sobretudo, em períodos chuvosos e a desvalorização da identidade territorial camponesa.

4) Condições das escolas situadas nessas mesorregiões – No que se refere às condições das escolas no campo, o Estado de Goiás acompanha a situação de precariedade constituída em outros estados. Falta de água potável ou de reservatórios adequados é comum nesse

estado. Fatos como ausência de banheiros, salas de aulas constituídas em espaços inapropriados, falta de energia elétrica, ausência de bibliotecas e espaços para as refeições e as péssimas condições das vias de acesso são elementos que marcam pelo menos uma escola no campo dos municípios do Estado de Goiás. Essas condições acabam alimentando a ideia de que estudar na cidade é uma perspectiva mais interessante.

5) Outro condicionante é o avanço do agronegócio, a autora advoga que este condicionante é por sua vez parte de um mosaico que dá “corpo” ao paradigma do capitalismo agrário no Brasil. O agronegócio é um fator preocupante no Estado de Goiás. “Ele” se sobressai na mesorregião sul-goiana e vem se materializando em meio à resistência em um território de disputa entre o agronegócio e o campesinato.

Em complemento aos fatores apresentados por Souza (2016, p. 6), que contribui para o fechamento das escolas rurais, apresentamos dois outros aspectos considerados fundamentais nesta discussão. O primeiro é a disponibilidade de profissionais qualificados para atuarem nas escolas rurais. A falta de valorização do profissional do magistério reflete para um agravamento da situação. E sem profissional disponível e qualificado para atuação, gera um retardamento nos processos pedagógicos, conseqüentemente, aumento no analfabetismo e ainda altos índices de alunos com defasassem idade/série.

O segundo ponto é a municipalização do ensino fundamental. A política adotada para a municipalização tem gerado uma diminuição contínua nas poucas escolas rurais existentes. Com o indicativo supracitado, é pertinente reforçar que as políticas voltadas para essa finalidade têm contradito as diretrizes para o campo. Seria oportuno e plausível que as comunidades instaladas no campo comecem a lutar com mais ênfase pelas leis que regem o sistema educativo do ensino rural, pois possui aparato jurídico disponível, já demanda um reivindicatório pelos seus direitos educacionais. O que lhes é conferido foi uma conquista e isso não pode ser negado em prol da tentativa de atrelar às políticas pedagógicas do meio rural com as do mundo urbano.

Ao refletir sobre a soma destes indicativos, preconiza para a necessidade de reformulação nas políticas e iniciativas específicas para a educação do campo, pois ainda são muito deficientes. É atenuante neste processo: articulação, criação e fortalecimento das políticas locais, municipais, estaduais, nacionais e até internacionais, visando fortalecer os conceitos em defesas da educação rural.

1.3.1 O processo de escolarização na região dos Kalungas

Na perspectiva da construção do saber, a educação brasileira viveu durante muitos séculos momentos de tensão com uma legislação educacional ortodoxa e contraditória. “Ortodoxa pois inteiramente pautada por amarrações que impossibilitavam a mínima flexibilidade na organização” (LDB, 2001, p. 9). Contraditória, porque nem os dados publicados, nem sempre condiz com a realidade vivenciada. Neste prisma, muitas evoluções foram suscitando a partir das revoluções tecnológicas e científicas que marcaram a história da humanidade, transformando radicalmente muitos paradigmas defendidos. O objetivo era a construção de um modelo “novo” de educação alicerçado nos padrões de qualidade e desenvolvimento.

Os respaldos oferecidos a cada sanção das leis educacionais, reconcertavam os vieses que cada princípio legislativo trazia. A educação, em seu início histórico, não contava com uma base de aporte conceitual que fosse relevante as reais necessidades no cenário da educação. Com o advento das novas sanções, renascia a esperança da superação da cultura da “educação esquecida” e o encorporamento de novos sistemas e modelos que fossem e estivessem, sobretudo, dinamicamente articulados. Sumariamente, os ganhos foram surgindo gradativamente, com isso a defasagem histórica foi sofrendo alterações, saibamos que ainda estamos intranquilos em relação as políticas pautadas nas legislações vigentes da educação brasileira.

O princípio constitucional de atendimento a educação rural ainda constitui um desafio sem tamanho, pois, as estatísticas ainda apontam para o descumprimento do que regem as leis. Não se pode negar um tímido avanço, por outro lado, esse ainda é inadequado para reduzir as carências vividas pelos que estão contidos na realidade rural. Evidentemente, o padrão deveria ser único, mas, ainda não é.

Direcionando mais para o caso específico da comunidade Kalunga do Nordeste Goiano, é importante destacar que os relatos apontam que os primeiros processos de escolarização da comunidade se davam de maneira informal, pois não era somente professores que ensinavam as crianças. Os ensinamentos vinham das experiências dos mais velhos que muitas vezes detinham de pouco ou quase nenhum conhecimento. Sobre o dito, complemento:

[...] esta não é a única educação que existe, nem a única que o povo Kalunga precisa. Durante quase dois séculos, de geração em geração, eles foram aprendendo com os mais velhos as tradições dos seus antepassados. Aprenderam com eles um modo de viver que conserva as marcas da luta heroica que os antigos enfrentaram para defender sua dignidade e sua identidade, contra uma sociedade cruel e injusta. [...] É tudo isso, que vem do saber tradicional de seus antepassados, que deve ser hoje

valorizado. [...] E é tudo isso que a educação da escola também deve aprender. (MEC, 2001, p. 109-110).

A preocupação com o futuro e mais ainda com o papel da educação fez com que nobres senhores como o professor Faustino ou Seu Laurindo, buscassem recursos para adquirirem conhecimento formal, apesar de não existir escola no Kalunga. “Qualquer um que chegasse, soubesse ler, o menino pedia a lição”. E assim, as lições e os conhecimentos eram repassados uns para os outros. Com o passar dos anos, alguns recorriam as escolas das cidades ou mesmo na única comunidade que oferecia uma precária escolarização.

Na década de 90 o alto índice de analfabetismo ainda era de aproximadamente 80%. Estudos apontam que a primeira escola da comunidade de Vão do Moleque foi aberta em 1964. Esta escola foi fundada por um garimpeiro que não era da comunidade, um senhor chamado de Raimundinho Boca de fogo, relata Vilmar Souza Costa (2013).

Desde aí as comunidades conseguiram várias conquistas ao nível da educação. A situação ainda é difícil, pois várias escolas não possuem estrutura mínima para funcionamento, algumas são feitas de palha e muitos dos alunos andam até 5 km para chegarem a unidade escolar. Atualmente, há dezenove escolas em todo o território Kalunga. Apesar de toda defasagem na formação e disponibilidade de professores na região, muitos avanços são vivenciados nos espaços escolares. Além de contarem com novas construções, ampliações, reformas e outros benefícios cedidos pelo governo do Estado, como veículo específico para atendimento pedagógico e transporte para merenda escolar, algumas comunidades já contam com serviço de telefone e internet.

Um dos grandes ganhos da comunidade foi a Casa Digital Kalunga Engenho II¹, implantada pelo Programa de Inclusão Digital do Ministério do Desenvolvimento Agrário com parceria com a UNB- FUP juntamente com os estudantes da LedoC (Licenciatura em Educação do Campo). Há dez computadores, um servidor, conexão de internet via antena GESAC e uma impressora multifuncional para atender cerca de 130 jovens e adultos da comunidade Kalunga, com a realização de cursos de informática, das 7h às 9h e das 13h às 15h, e acesso livre à internet nos demais períodos.

Muitos jovens Kalungas contam ainda com a inclusão no nível superior através das cotas sociais para estudantes Quilombolas. Parte desses jovens são assistidos por um

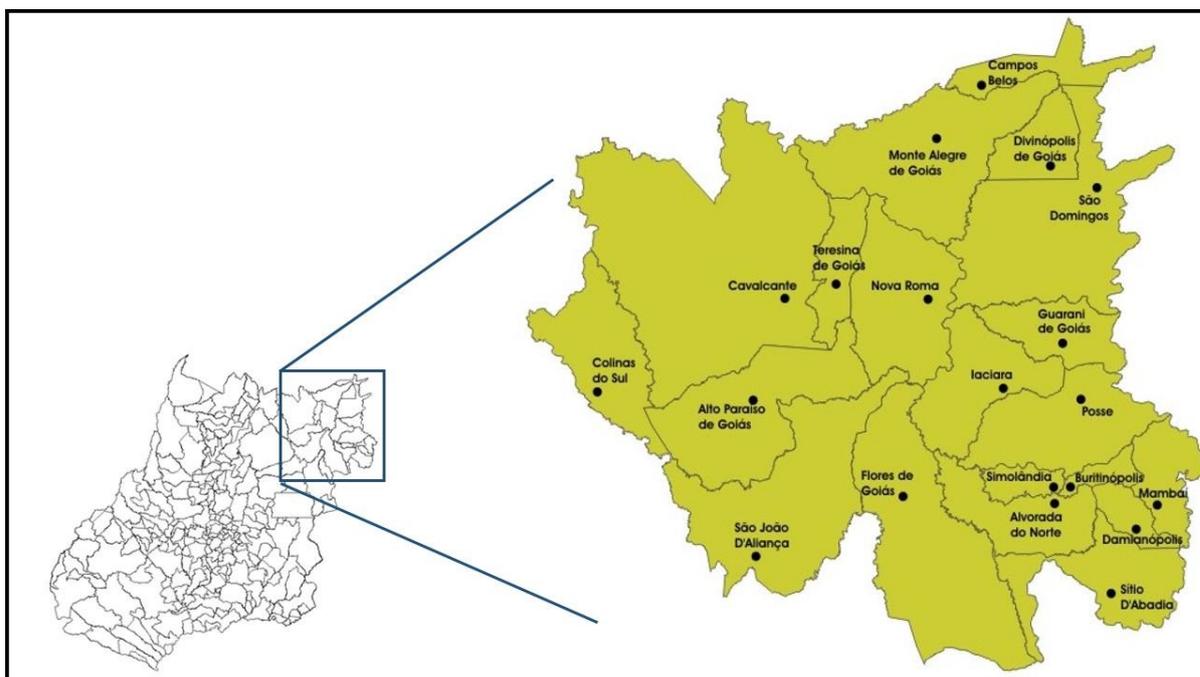
¹ Dados extraídos de: <https://porlatierra.org/docs/a72dac0268841fe42cab6fe0380d039d.pdf>. Acesso em dezembro/2018.

programa específico da Universidade de Brasília, a Licenciatura em Educação para o Campo. Com isso, é visível um melhoramento nos níveis de escolaridade das comunidades que, antes atendiam apenas o nível fundamental, houve uma ampliação gradativa para o nível médio e muitos conseguiram o ingresso no nível superior, formando com isso, uma nova geração de jovens Kalungas. O exercício de toda movimentação de melhorias na educação das comunidades não impediu que muitos jovens fossem buscar escolas na zona urbana, o que para muitos conservadores da cultura, não deixa de comprometer as ramificações de sua identidade pela influência da cidade.

Neste sentido, mesmo que a normatização para a formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo seja uma prerrogativa e liminar da política do Ministério da Educação, o acesso ainda é dicotômico. É atenuante reforçar que ainda falta fortalecimento dos princípios que norteiam e regulamentam as questões inerentes ao fortalecimento do exercício e formação docente. Cabe ancorar, nesse quesito, projetos maiores que associem as especificidades às condições das comunidades Kalunga, visando com isso, o desenvolvimento pessoal e social desses povos.

1.4 Caracterização do Nordeste Goiano

Figura 5: Mapa de Goiás: Nordeste Goiano



Fonte: GOOGLE. ACESSO em: Dez/18

Conhecida por abrigar as maiores riquezas naturais do estado de Goiás, a região do nordeste goiano vem ganhando visibilidade ao longo dos anos. Tal notoriedade rendeu a região o predicado de *Reserva da Biosfera de Goiás* e ao Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, presente também nesta localidade, o título de Patrimônio Natural da Humanidade, ambos pela UNESCO. Por outro lado, habitada por um pouco mais de 180 mil habitantes distribuídos em 20 municípios, a região já ostentou outrora o emblema de “corredor da miséria” por conta da sua vulnerabilidade econômica e, também, por conta do seu IDH ser o mais baixo do estado, conforme pontua o IBGE.

De acordo com Giselia Lima Carvalho (2004), o turismo poderia se afirmar como uma estratégia de desenvolvimento socioeconômico, o que resultaria em um auxílio para os municípios que, além de atender uma demanda histórica, seria um pontapé para fomento de políticas que aumentasse sua autonomia. Com a construção de capital da federal, o Nordeste Goiano começou a se desenvolver, mas ainda enfrenta alguns percalços.

[...] É possível perceber que algumas cidades da região nordeste não são muito populosas, produzem volumes baixos se comparado a outras cidades do estado, e que a empregabilidade ainda é baixa. Podemos afirmar que o nordeste goiano é uma região ainda pouco explorada e desenvolvida tanto em termos de população quanto de PIB, pois em comparação com outras regiões e cidades fica-se bastante atrás. (VIEIRA; NORMANDES; ARANTES, 2017, p. 02)

Neste sentido, constata-se os avanços tímidos do Nordeste Goiano, ancorado por uma dualidade: ser uma região de porte ambiental bastante rico e diverso, com cachoeiras, grutas, cavernas, sítios arqueológicos e históricos, mas, por outro viés, apresenta carência de recursos econômicos e sociais.

Na tabela abaixo estão dispostos os dados referentes aos municípios do Nordeste goiano, sua população estimada e IDH (índice de desenvolvimento humano), em ordem crescente, com dados do censo do IBGE do 2017 e 2010², respectivamente. Faz-se necessário tal exposição para que possamos comparar e embasar os argumentos vindouros acerca das condições econômicas e sociais dos municípios das quais tomaremos nota.

² Os dados expostos estão disponíveis na listagem geral dos municípios do estado de Goiás, com seus respectivos códigos. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/informacoes-por-cidade-e-estado.html?c=52>. Acesso em: 31/dez. 2018.

Tabela 1: População estimada – 2017 e IDH - Censo de 2010

Município	População	IDH
Posse	36.375	0.659
Campos Belos	19.764	0.692
Flores de Goiás	16.100	0.644
Iaciara	13.808	0.597
São João D’Aliança	13.387	0.685
São Domingos	12.791	0.597
Cavalcante	9.693	0.584
Mambaí	8.680	0.626
Alvorada do Norte	8.614	0.660
Monte Alegre de Goiás	8.527	0.615
Alto Paraíso de Goiás	7.558	0.713
Simolândia	6.832	0.645
Divinópolis de Goiás	4.830	0.653
Guarani de Goiás	3.940	0.637
Teresina de Goiás	3.416	0.661
Colinas do Sul	3.404	0.658
Damianópolis	3.315	0.654
Buritinópolis	3.302	0.704
Nova Roma	3.293	0.634
Sítio D’Abadia	2.977	0.617

FONTE: Adaptada, IBGE (2010 e 2017).

Ao observar a tabela, constata-se que o município de Posse é o mais populoso e também é a cidade que possui mais empresas e oportunidades. No outro extremo, vemos Sítio D’Abadia. No entanto, o cerne desta seção está nas cidades de Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás, que compartilham história, por conter dentro de sua extensão territorial comunidades remanescentes quilombolas, os Kalunga.

A cidade de Cavalcante abarca boa parte do turismo do Nordeste goiano, pois concentra a maior parte do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, além de ser fonte histórica para o estado, por guardar traços da colonização expressos nas casas antigas, igrejas,

garimpos, como pontua Domando (2003). É conhecida como Parque das cachoeiras, localizado entre as bacias do Rio Tocantins e Rio Paranã e fica a 322km de Brasília.

Ainda conforme Giovanna Isabel Domando (2003), Cavalcante ainda possui minérios pouco explorados. Outra atividade econômica citada pela autora é a lavoura de subsistência sem a utilização da tecnologia, fato que dificulta a vida dos moradores. A cidade atende às demandas básicas da população. O turismo é o grande potencial.

Com estimativa populacional menor, Monte Alegre de Goiás desponta-se por sua característica histórica e por suas festividades populares que movimentam a vida das mais de 8 mil pessoas que ali moram. Já Teresina de Goiás, o município mais jovem que circunda a Chapada dos veadeiros. Há em sua extensão territorial diversas cachoeiras que atraem pessoas de outras localidades. Considerada a capital do caju e dona de muitas festividades ao longo do ano.

Neste sentido, o fato similar entre estas três cidades e que as faz ser conhecidas são as comunidades Kalunga, como supramencionamos. Wilma Melhorim Amorim (2014, p. 33) discute em seus estudos que “uma das características da população remanescente do quilombo Kalunga é a intensa relação que estabelecem com a terra que habitam”. Essa relação entre homem e natureza revela a identidade do povo Kalunga, mesmo tendo acesso a zona urbana. É também onde concentra os maiores índices de pobreza do estado de Goiás.

1.5 Os Kalunga do Nordeste Goiano

Calunga ou Kalunga é o nome atribuído a descendentes de escravos fugidos e libertos das minas de ouro do Brasil central que formaram comunidades autossuficientes e viveram mais de duzentos anos isolados em regiões remotas e de difícil acesso. Os estudos sobre a pluralidade étnica e cultural brasileira, tem trazido a compreensão a formação das comunidades de remanescentes e quilombos no Brasil. Os conhecimentos históricos, nos permitiu aprofundar saberes sobre as tradições de vida, culturas, origens entre outras especificidades. A identidade étnica, bem como a pluralidade cultural destas comunidades já integra vários documentos oficiais tanto no Estado de Goiás, quanto no País.

“O povo Kalunga é uma comunidade de negros originalmente formada por descendentes de escravos que fugiram do cativo e organizaram um quilombo”. (MEC, 2001, p. 14). Diante da escravidão, desprezo e mal tratos advindos dos senhores e feitores, pairava entre os negros uma constante revolta, o que os incitou a tramarem fugas para regiões

de difícil acesso. Quando a fuga era possível, se organizavam em comunidades chamadas de quilombos, passando os habitantes dos quilombos a se chamarem quilombolas.

O quilombo representava uma espécie de núcleo de resistência, podendo surgir em qualquer área onde houvesse escravidão, o que significa que não havia nenhuma característica física ou geográfica que lhes predeterminasse a formação. [...] a formação dos quilombos poderia ser uma alternativa para aqueles que conseguiam escapar de seus donos. (PEREIRA, 2012: p. 26).

Na história do Brasil, é possível identificar inúmeros quilombos. O mais conhecido e importante retratado historicamente, foi denominado como Palmares. Os líderes dessa comunidade, conseguiram se aglomerar e resistir aos brancos por quase 100 anos e, foram marcados pela resistência e lutas constantes por um de seus maiores líderes, o Zumbi. Sua morte está associada desde 2003, ao calendário oficial do Brasil. A data em questão remete a lembrança a exclusão social vivida pela população negra ao longo dos séculos, por isso, neste dia, celebra-se o Dia da Consciência Negra.

As histórias de lutas que assinala o percurso da população negra do país, difunde uma verdadeira resistência a escravidão. Embora muitos perderam a vida combatendo contra as articulações dos senhores, outros permaneciam lutando na tentativa de vencer tais desmandos. Era preciso equilibrar força e coragem para manterem os quilombos a salvo das tropas. A resistência, organização e perseverança dos líderes para encorajar seu povo é a expressão mais marcante na história dos negros que visava combater o sistema escravocrata.

A inclusão dos quilombolas como sujeitos de direito e a regularização de suas terras, incluindo a preservação de suas memórias como direito constitucional, inaugurava um cenário propício ao debate em torno da própria identidade brasileira. Se a preocupação num Estado democrático se fazia também com aqueles historicamente excluídos, era preciso pensar a ressignificação do conceito de quilombo. O termo “quilombo” trazia consigo uma reatualização das lutas da população negra excluída, isto é a possibilidade da conquista de título de suas terras ocupadas, acesso a infraestrutura básica, além da inclusão a outras políticas públicas, como a promoção da saúde, educação, dentre outras. (PEREIRA, 2012, p. 49).

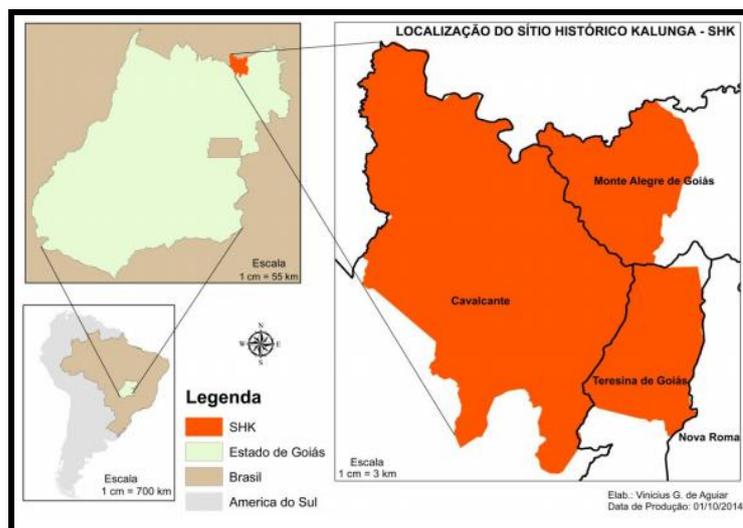
No sentido discutido por Pereira (2012), o movimento reivindicado pelos direitos quilombolas, estava associado a possibilidade de movimentar uma discussão sobre a “dívida histórica deixada pelo sistema escravista”. A discussão pertinente à causa quilombola no Brasil já vinha sendo manifestada através de campanhas conduzidas pelos movimentos sociais, mas, somente com a promulgação da Constituição de 1988, é que possibilitou a retomada das discussões até então silenciosas em relação a exploração do negro e a banalização dos seus direitos de liberdade.

Desde o período da colonização do Brasil, por volta do Século XVIII, Goiás teve um ciclo histórico marcado pelas conquistas de suas terras, pois constitui um dos grandes símbolos brasileiros de ouro e garimpagem. As riquezas existentes no solo goiano começaram a revelar a ambição dos que buscavam se afortunar a qualquer preço. E foi no intuito de tornarem cada vez mais prósperos que os bandeirantes, desbravando as terras brasileiras, subindo e descendo serras, avançando cerrado a dentro conseguiram chegar as terras outrora denominadas “minas dos Goiasés”, terra conhecida pela quantidade de ouro em suas minas. E logo após a descoberta destas terras pelos bandeirantes, atrás deles vieram os mineradores e seus escravos no intuito de explorarem as minas de Goiás.

Atrás das riquezas existentes na região, em busca de fortunas a serem exploradas, a mão de obra escrava era necessária. E diante de tanta usura em busca de riquezas, a crueldade com os escravos, só aumentava. Os escravos por sua vez, sonhando com a liberdade, de forma sagaz e persistente, tentavam fugir para mais longe, onde ninguém pudesse alcançá-los. Como já estavam em terras goianas, caracterizadas por apresentarem regiões de serras e morros nas chapadas, foi um dos lugares onde os escravos escolheram para se refugiar, pois acreditavam que ninguém se aventuraria a ir procurá-los em uma região de difícil acesso como esta, hoje conhecida como Chapada dos Veadeiros. Os municípios de Monte Alegre de Goiás, antes conhecido como Morro do Chapéu, Cavalcante e Teresina de Goiás são os agrupamentos pertencentes a microrregião da Chapada.

O mapa (figura 6) mostra geograficamente onde está localizada a região dos Kalunga, na denominada Chapada dos Veadeiros, região Norte de Goiás.

Figura 6: Localização da Região Kalunga No Nordeste Goiano



Fonte: Nunes e Colaço³

Há de se ressaltar que a região da Chapada dos Veadeiros, localizada no Norte de Goiás, foi reconhecida em 1991 como o “Sítio Histórico que abriga o Patrimônio Cultural Kalunga”, justamente por ser a área ocupada por esses povos. Durante todo o período por busca de abrigo e conquistas de terra, houve miscigenações com índios, posseiros, fazendeiros brancos, fortalecendo ainda mais uma cultura hibridizada.

Outro fator culturalmente relevante na história Kalunga é a influência dos povos indígenas que habitavam a região no momento da chegada dos primeiros Kalungas. A região abrigava já diversos povos indígenas que fugiram de seus territórios com a chegada de colonizadores, como as tribos Avá-Conoeiro, Acraó, Kraô, Capepxi, Xacriabá, Kaiapó e Karajá. Ao longo dos tempos a confiança entre estes povos e os Kalunga foi-se fortalecendo e deu-se um processo de miscigenação que foi totalmente integrado no desenvolvimento dos Kalunga. (NUNES E COLAÇO, p. 8).

É bastante enfático reforçar com relação as conquistas e integração de suas terras. Os Kalunga foram pioneiros em todo o país na luta pelo reconhecimento legal do território quilombola.

³ Ana Lúcia Nunes e Miguel Colaço. Movimento Regional Porlatierra. **Estudo de Caso:** Comunidade Quilombola Kalunga. Disponível em: <https://porlatierra.org/docs/a72dac0268841fe42cab6fe0380d039d.pdf>. Acesso em: Dezembro/2018.

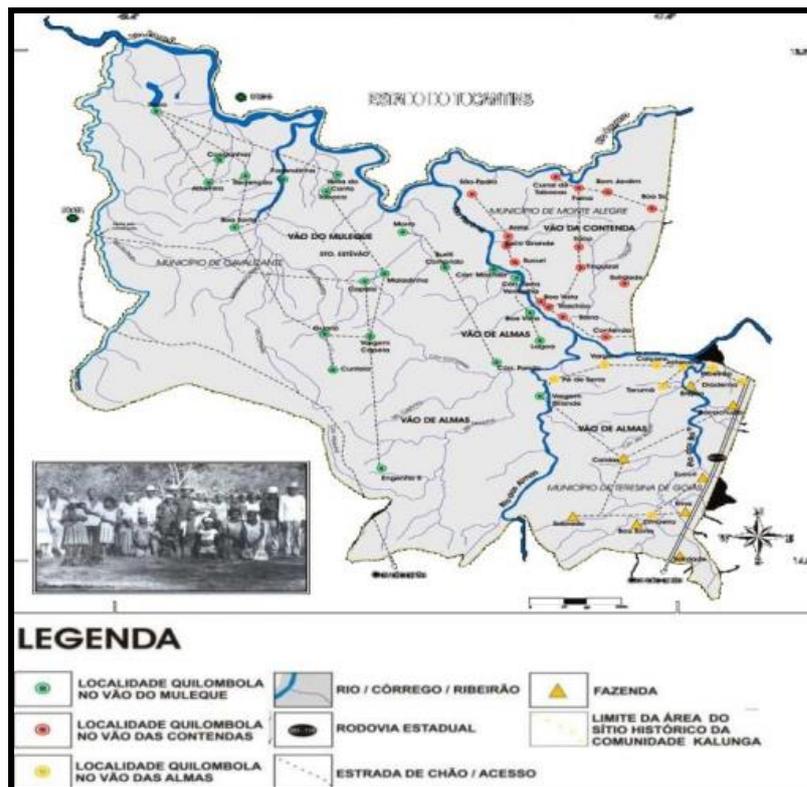
Para fortalecer o processo de luta dentro do sítio histórico foi criada a Associação Quilombo Kalunga, constituída na forma de sociedade civil, sem fins lucrativos e sem finalidade econômica. Foi criada em 10 de outubro de 1999 com o fim de representar os direitos do povo Kalunga no sítio histórico e patrimônio cultural defendendo-o de quaisquer ameaças que visem deteriorar a sua condição. Atualmente, a AQK é responsável pela gestão do território e empreende iniciativas visando o benefício do povo da região. Em 2000, o território tradicional Kalunga foi reconhecido pela Fundação Cultural Palmares⁴. Logo depois, a Fundação Palmares perdeu a incumbência de reconhecer e titular terras quilombolas. De acordo com o Decreto Nº 4.887, de 2003, compete ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) o reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos. Cabe agora à Fundação Cultural Palmares a expedição de certidão de reconhecimento, primeiro passo para a garantia da terra. (NUNES E COLAÇO, p. 13).

Foram anos de luta em busca do processo de reconhecimento das comunidades quilombolas pelo Estado. Iniciou-se por um minucioso estudo antropológico, só a partir de então é que a Fundação Cultural Palmares passou a emitir a certificação e delimitar o espaço territorial do quilombo. Por conseguinte, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária iniciou o processo de desapropriação das terras que estão indevidamente ocupadas por pessoas não quilombolas e então começou a emissão do Contrato de Concessão de Uso à comunidade. “Este contrato é comunitário, ou seja, as terras não podem ser vendidas nem apropriadas individualmente por nenhum quilombola”. (NUNES E COLAÇO, p. 21).

Neste enfoque, as conquistas das terras foi um avanço da comunidade, até os dias de hoje, fazendeiros lutam para não desapropriarem suas fazendas. Nos territórios ocupados pelos quilombolas se estruturam núcleos de população: “a região da Contenda e do Vão do Calunga, o Vão de Almas, o Vão do Moleque e o antigo Ribeirão dos Negros, rebatizado como Ribeirão dos Bois”. Esses núcleos são formados por pequenos povoados como Engenho, Diadema, Riachão, Ema e outros, e abriga mais de 4500 pessoas, sendo considerado o maior quilombo do Brasil em extensão territorial. O mapa a seguir mostra detalhadamente a localização das comunidades, situadas no Sítio Histórico de Cultural do Remanescente Kalunga do Estado de Goiás.

Figura 7: Localização das Comunidades Situadas no Sítio Histórico Go

⁴ A Fundação Cultural Palmares (FCP) é uma instituição pública, criada pelo Governo Federal em 1988, voltada para a promoção e preservação a arte e da cultura afro-brasileira. A entidade é vinculada ao Ministério da Cultura. Até hoje, a FCP emitiu 2.746 certificações de comunidades quilombolas no país.



Fonte: ARAÚJO, Rafael Sâncio⁵.

A origem da comunidade aconteceu a mais de 200 anos, quando seus ancestrais fugiam da escravidão em pleno ciclo do ouro e da garimpagem. Na época, Goiás passava pelo período de colonização e começou a ser desbravado pelos portugueses. Cansados da submissão e dos castigos sofridos na exploração das minas de ouro, os escravos fugiram em busca de liberdade. Se escondendo nas matas e em locais de difícil acesso, acabaram criando seus quilombos em um dos lugares mais bonitos do Brasil, no norte do estado - Chapada dos Veadeiros. (FLEURY, 2017, p. 2).

Dentre as regiões do Nordeste Goiano povoadas pelos Kalungas, a mais populosa delas está situada no município de Cavalcante, com pouco mais de duas mil pessoas, distribuídas nas localidades do Engenho II, Prata, Vão do Moleque e Vão das Almas, sendo esta última a mais recente a se integrar no seio do município (cerca de trinta anos).

Com uma identidade originalmente marcada pela presença do catolicismo tradicional, a cultura que permeia nesses povos, possui como elementos principais o reflexo plural de uma identidade bem voltada para os costumes africanos e europeus. As tradições culturais das

⁵ Projeto Cartográfico – Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográficas da Universidade de Brasília. Fonte: BAIOCCHI, Mari de Nazaré, Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga. Brasília: Ministério da Justiça, UNESCO 1999.

comunidades instaladas nos municípios do Nordeste Goiano se voltam, especificamente, para as rezas, folias, festas e devoções, o que são para eles rituais de grande expressão cultural. As comemorações festivas é uma das mais fortes tradições históricas e culturais desse povo.

Em um trabalho realizado por Fleury (2017), foi retratado como as festas, retratam sua historicidade e forte tradição.

Mais do que uma mera comemoração, elas representam a cultura local e têm um papel social, de união, alegria e tradição. Através das festas, os Kalungas se reencontram com sua identidade cultural e expressam seus costumes através da dança - que tem um forte simbolismo para a cultura:

- Sussa: de origem africana, essa dança é considerada sagrada. A participação feminina é predominante, e as mulheres dançam girando e equilibrando garrafas na cabeça. O momento é marcado pelo som de violas, pandeiros e sanfonas.

- Bolé: voltada para as crianças da comunidade. É feita uma grande roda e a dança é marcada pelo ritmo acelerado e muitos giros. A manifestação chegou a se perder da tradição e vem sendo resgatada pelos Kalunga. (FLEURY, 2017, p. 2).

Partindo dessa premissa, compartilho com o Ministério da Educação, que complementa:

se as histórias do tempo antigo são importantes para se conhecer o povo Kalunga, tão importante quanto elas são as suas festas. [...] é nas festas que eles compreendem de verdade o que significa ser Kalunga. A festa é o momento do encontro, da reunião das famílias. [...] é ali que os sitiantes mais pobres, as pessoas mais importantes, os parentes mais distantes e as lideranças mais reconhecidas podem se ver como parte de um mesmo todo. É ali que eles podem sentir que pertencem de fato a uma comunidade, que fazem parte de um povo que tem uma história e uma identidade, que são alguém do povo Kalunga. É por isso que, para eles as festas são tão importantes. (MEC, 2001: p. 49)

Entre uma labuta e outra, a história Kalunga foi se construindo. O isolamento nos vãos do Rio Paranã, rio que divide a Comunidade em duas partes, tornou-se além de um meio para se refugiarem. É neste rio que pescam, lavam roupa, tomam banho e também, o utiliza para a busca do socorro imediato em casos de doença e busca de medicamentos, através do nado e da canoagem. Em uma pesquisa feita por Real (1996), afirma-se que o acesso a comunidade é complicadíssimo, devido “estar cercada por serras e pelo rio Paranã e seus afluentes.

Segundo Real (1996, p. 21), existiam apenas quatro opções que permitem a entrada as comunidades: “de canoa, seguindo o leito do rio Paranã; a pé, seguindo a margem do mesmo rio; montado em burro, seguindo outro caminho sobre as serras ou de helicóptero”. Com o passar dos anos, o acesso a algumas comunidades foi se tornando mais viável, através de vias cinerais, o que facilitou o acesso e favoreceu a chegada de melhorias para as comunidades.

Mediante um estudo de caso realizado pelo Movimento Regional Porlatierra, algumas informações, são pertinentes:

Na comunidade Kalunga, o acesso a infraestruturas como estradas, água, eletricidade e comunicações, é extremamente precário, apesar de apresentar algumas melhorias em relação ao passado. Apenas 5% da população Kalunga que vive em área rural tem acesso a eletricidade. A comunidade do Engenho II é a única com acesso a este benefício no município de Cavalcante. Várias comunidades não têm permanente acesso a água para beber, pois os rios secam com a falta de chuva. No período das secas, as famílias precisam percorrer distâncias superiores a 6 km para ter acesso a água. As estradas que dão acesso às várias comunidades são estradas de chão, ficando muitas delas inutilizáveis em períodos de chuva forte, deixando-os completamente isolados por vários dias. Na maior parte das comunidades, o acesso somente é possível com veículos com tração nas quatro rodas. O sinal de telefone chega apenas nas comunidades que têm uma antena para recebê-lo. (NUNES E COLAÇO, p. 21).

Concomitante ao dito processo de refúgio e isolamento, estigmatizados pelo sofrimento e perseguições, demorou-se muitas décadas para que as comunidades Kalungas percebessem que não tinham mais razão para manterem-se afastados do resto da sociedade. Assim, foram saindo do isolamento a partir da confiança que foram ganhando da comunidade externa, bem como as portas que eles foram abrindo para aqueles que se interessavam por sua história e lutavam em sua defesa. E foi em 1981, após tantas revoluções vividas que chegou no meio daquela comunidade uma professora da Universidade de Goiás, a antropóloga Mari de Nasaré Baiocchi⁶, primeira pesquisadora que demonstrou interesse em conhecer a verdadeira história e formação deste povo. Ela colheu as memórias históricas do povo Kalunga e começou a trabalhar em prol da defesa de seus direitos. Com isso, Dona Meire, como é conhecida nas comunidades instaladas no Nordeste Goiano se tornou uma pessoa participante das histórias de luta enfrentadas na trajetória histórica da existência desses povos.

⁶ Mari de Nasaré Baiocchi, é graduada em História e Geografia pela UFG (1966), possui especialização em Introdução Geral à Paleontologia e Estratigrafia Brasileira pelo Departamento Nacional da Produção Mineral (1972), especialização em Geografia Geral e do Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1969), especialização em Uso de Recursos Visuais na Pesquisa Histórica pela Universidade Federal de Goiás (1982), especialização em Elementos de Geografia Geral e do Brasil pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1965), especialização em Planejamento em Nível Superior - UNICEF - Ministério do Interior(1969); mestrado em Arqueologia pela Universidade de São Paulo - USP (1972) e Doutorado em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo - USP (1981). Atualmente é professor titular da Universidade Federal de Goiás (Voluntária), participa do Comitê Gestor das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Estado de Goiás - Secretaria de Estado de Políticas para Mulheres e Promoção da Igualdade Racial - SEMIRA. Coordenadora do Projeto Kalunga Povo da Terra/UFG. Educadora e Pesquisadora: Diáspora Afroamericana e Caribe.

Com a iniciativa da professora pesquisadora, importantes marcos e conquistas começaram a fazer parte do cotidiano daquelas comunidades. Apesar das dificuldades e resistências encontradas, com a dimensão da força que construíram, eles não desistiam. Foram buscando apoio político, criando associação, renovando com isso, o sonho de serem reconhecidos e seus direitos deferidos. Queriam apenas que seus costumes se mantivessem vivos e que fossem difundidos entre outras regiões e comunidades. Lutavam por melhorias nas áreas da saúde, educação, infraestrutura, saneamento básico e que, sobretudo, tivessem a garantia do seu sustento. Enfim, que vivessem o progresso.

De acordo com Baiocchi (1982), entre os anos compreendidos de 1981 a 1998, importantes momentos marcam a história dos Kalunga. Estes foram frutos de uma parceria de esforços conjunto entre os Kalunga, os membros do projeto e autoridades municipais, estaduais e federais, conforme cronograma dos principais acontecimentos abaixo relacionados:

- Em 1981/1982 - Início do projeto Kalunga Povo da Terra.
- 1982/1984 - Solicitação de apoio ao Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás- IDAGO. Assinatura do Termo de Intenções.
- 1985 - Primeira titulação e registro das terras. Governo Iris Resende Machado.
- 1986 - As reivindicações sucedem ao lado das investidas no vão do moleque, no vão de Almas e no Ribeirão dos Bois.
- 1987 - Notícias da construção da Barragem `` foz do Bezerra ``. Furnas / AS. Organização do Dossiê kalunga.
- 1988 - O Dossiê kalunga é entregue a Furnas / AS
- 1989 - As notícias de sevicias no Ribeirão dos Bois promovem o deslocamento de um advogado do IDAGO acompanhado pela coordenação do projeto.
- 1990/ 1992 - A reunião consecutiva no município de Teresina de Goiás, na localidade de Borrachudo e outras. Comparece representante da procuradoria da República em Goiás, Secretaria da Justiça. IDAGO Policia Federal. Envio de carta-denuncia ao presidente da República. Preparação do Relatório Técnico Cientifico – RTC, para o governo do Estado de Goiás. Apresentação do Laudo Antropológico – RTC.
- 1991 - A Lei transformando a região kalunga em Sitio Histórico e Patrimônio Cultural que é aprovado por unanimidade pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, foi ai então que aconteceu a implantação do Sitio Histórico Kalunga.
- 1992 - Projeto Educação preparada pela equipe do projeto Kalunga Povo da Terra, com o apoio da Secretaria de Educação de Estado de Goiás e Ministério da Educação MEC¹ Associação Povo da Terra – APT.
- 1993 /1998 - Os trabalhos para demarcação, titulação e registro do território prosseguem, porém não estão concluídos porque até hoje no município de Cavalcante Goiás só uma fazenda foi indenizada, que foi a fazenda Corrente no Vão do Moleque.

Muitas conquistas foram sinalizadas nestas décadas. O que a pesquisadora apresentou, retrata a luta dos movimentos à causa quilombola manifestada por esforços coletivos. A inclusão dos quilombolas como sujeitos de direitos e a regularização de suas terras, incluindo a preservação das suas memórias trouxe à tona a possibilidade das conquistas. Em 1999 foi criada uma associação: (AQK) Associação Quilombo Kalunga, Com a missão de defender e representar o povo Kalunga.

Ao versar sobre o assunto, apresento as prerrogativas de Costa (2013, p. 49-50), que discute sobre os principais objetivos desta associação.

- Promover a integração e o convívio social do nosso povo como forma de fortalecimento de nossa cultura;
- Promover, incentivar e fomentar o desenvolvimento econômico e social, por meio de núcleos comunitários ou de associações comunitárias, focando no trabalho agrícola, pecuária e agroextrativismo; na agroecologia e no manejo dos recursos naturais do Cerrado; no artesanato, nas danças e outras 50 manifestações culturais, para a produção sustentável e comercialização de seus produtos;
- Participar do planejamento e da execução de programas governamentais que busquem o desenvolvimento socioeconômico de nossas comunidades;
- Promover o desenvolvimento de atividades para a conservação e preservação do meio ambiente, ao uso sustentável dos recursos naturais e a promoção de empreendimentos ecologicamente corretos;
- Fiscalizar, apoiar a execução e garantir construções e benfeitorias comunitárias;
- Contribuir para a promoção, normatização, organização, fiscalização e realização do comércio de mercadorias, produtos culturais, bens e serviços resultantes do nosso trabalho;
- Realizar a gestão de recursos, para o desenvolvimento dos empreendimentos associativos dos Kalungas, bem como financiamentos, para nossos objetivos sociais.

É sabido que há um processo de fortalecimento da identidade Kalunga através de vários projetos sociais do governo, de Organizações Não Governamentais e, principalmente, do trabalho da Associação Quilombo Kalunga, entretanto, ainda sofrem resquícios de um sistema social discriminatório e excludente.

A importância desse debate, implica reflexões acerca de sua historicidade, porque nesses povos abriga a esperança pelo resgate da sua identidade e dignidade e a valorização de sua cultura e preservação do legado de seus antepassados. Sem dúvida alguma, é possível assinalar, ainda que timidamente, desdobramentos e concessões que levaram a reconhecidas e merecidas conquistas. Porém, mesmo diante de notórios avanços, as políticas públicas ainda

são muito deficientes e contestáveis. O ponto crucial e desejado é o da possibilidade de fazer valer a esses povos historicamente excluídos uma efetiva cidadania.

CAPÍTULO II

GESTÃO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DO PAPEL DO GESTOR NO CONTEXTO DIÁRIO DA ESCOLA

Este capítulo objetiva apresentar um panorama atual de algumas questões que estão sendo discutidas no campo da gestão escolar, de forma a contribuir para a reflexão a respeito da gestão democrática da escola pública. Para tanto, inicia-se com uma breve descrição sobre a atuação do gestor, vinculado a necessidade de uma liderança eficaz. A seguir, enfoca sobre a participação da gestão e suas implicações no contexto diário das escolas do campo. Posteriormente, discutimos sobre a forma de escolha do gestor escolar, com ênfase na forma de vigência desta escolha no Estado de Goiás. Na quarta perspectiva deste capítulo, há uma sintética exposição sobre a gestão focada para resultados de aprendizagem, como elemento basilar para uma gestão de qualidade. Finalmente, o texto ilustra alguns condicionantes específicos da gestão escolar, a partir de aspectos presentes no recente debate relativo a gestão assistida pelas escolas do Nordeste Goiano.

2.1. A atuação do gestor como caminho propulsor para instauração de uma liderança eficaz

Discutir gestão escolar não nos parece um assunto inovador, pois ele está pautado não apenas em estudos contemporâneos. Há muitas décadas as discussões direcionadas para a abordagem das práticas de gestão estão presentes em todos os níveis da esfera educativa.

O diretor escolar, sendo a peça chave nos processos de gerenciamento das escolas públicas, foi um dos grandes desafios dos anos 90, quando surgiu nesta mesma década a chamada gestão democrática na escola. Este conceito de gestão estava paulatinamente ligado à construção de uma nova forma de gerir, de um novo olhar e isso incluiria autonomia, participação, construção compartilhada dos níveis de decisão entre outros que contrapunham ao velho modelo de gestão fechado, burocrático e tradicional.

Na gestão democrática, o eixo central é a participação, justamente para a construção da defesa da vontade comum. Na escola, espera-se que todos consigam participar nos processos de tomada de decisão em prol da construção de um cenário que conseguisse ultrapassar as práticas alicerçadas na exclusão, na discriminação e não participação nos interesses do coletivo. Quem é gestor sabe das dificuldades de lidar com questões inerentes as práticas específicas do ato de gerir.

Como líder da comunidade educativa, o diretor tem a enorme responsabilidade de conduzir bem a sua escola dentro dos âmbitos da gestão da aprendizagem, do ensino, da rotina escolar e da própria política educacional. E isso implica superar os desafios de seu dia a dia que impedem o sucesso escolar e principalmente, prejudicam o aprendizado do aluno. (BRASIL, 2013: p. 1).

Pensar em reponsabilidades e desafios vividos por um gestor é, sobretudo, ancorar em sua gama de competências a de alinhar a motivação, o envolvimento, o exercício da autonomia, a organização do trabalho coletivo, a criação de condições para capacitar os profissionais em serviço, e que estes consigam conduzir e manejar seu trabalho de forma articulada e bem direcionado, para que, como já foi discutido, o gestor consiga conduzir bem a escola de forma que o sucesso do aluno não seja impedido.

Muitos desafios lhe são impostos, mas, um se sobressai. Sobre isso, Dematos (2015), esboça uma discussão alinhada ao nosso intento:

O desafio está em alinhar as necessidades individuais com as necessidades da organização. É, evidente, que esse é um dos maiores desafios da liderança: a busca do equilíbrio entre essas necessidades, que podem ser conflitantes. Para alcançar esse equilíbrio, o líder tem que conhecer muito bem os objetivos da organização. O líder deve ter uma clara compreensão da missão, visão, valores e das estratégias organizacionais. Enfim, ele precisa ter uma visão ampliada para gerir recursos e pessoas, tendo como alvo os resultados gerais da equipe e os objetivos e metas da organização. Além disso, ele deve saber comunicar muito bem tudo isso para seus colaboradores, oferecendo um sentido para o trabalho que deve ser realizado. (DEMATOS, 2015, p. 9).

A abordagem feita pela autora em relação a um dos maiores desafios da gestão escolar é, sem sombra de dúvidas, o ponto crucial de nossa discussão em relação ao trabalho a ser realizado. O alinhamento de necessidades tanto humanas, quanto administrativas embutidas no trabalho diário de um gestor, consolida nos direcionamentos, satisfação, motivação e até resultados do trabalho desenvolvido pela equipe. A gestão escolar, quando dispõe de recursos que favoreça seu trabalho, consegue agregar a ele insumos que facilita sua liderança. Por isso, é necessário que o gestor tenha visão ampliada no gerenciamento global da escola, ou das escolas que estão sob sua jurisdição.

Indubitavelmente uma gestão bem articulada e eficiente, consegue impactar, direcionar e transformar a realidade no qual está inserido. Dessa forma, se ela não tiver apoio e condições de trabalho, seu trabalho fica fragilizado, pois, dificilmente, conseguirá realizar tudo que planejou. No trabalho de um gestor não basta somente ter boa vontade, é preciso, sobretudo, mais que isso para superação dos desafios cotidianos, é necessário equipe engrenada, com visão articulada, princípios e objetivos comuns e além disso, o gestor deve

receber das Secretarias de Educação investimento para o fortalecimento institucional que consigam elevar o padrão da gestão. Uma boa gestão faz a diferença no ambiente educativo. Não dizemos aqui, uma gestão perfeita, impecável, sem qualquer embaraço, mas, uma gestão que incentive o crescimento e oriente para resultados positivos.

O gestor escolar, tendo uma importância na realização de seu papel, acentua para a necessidade preliminar do domínio de um perfil condizente com a comunidade que ele representa, bem como o domínio de habilidades e competências para buscar fazer o melhor para a comunidade escolar. Não podemos dizer que o sucesso da instituição reside unicamente na pessoa do gestor, ele é assegurado pelos demais colegas e funções existentes no bojo da escola, porém, é nele que reside toda responsabilidade no gerenciamento e tomada de decisões.

As tarefas concernentes à gestão escolar estão pautadas em quatro esferas principais: pedagógica, administrativa, financeira e relacional. Essas quatro dimensões remetem a uma atuação do líder, coordenada e mobilizada das várias ações ligadas às dimensões apresentadas. Devemos considerar que a liderança pedagógica é a que merece maior atenção no trabalho do gestor, pois casa o foco principal de toda instituição educativa: a qualidade no processo de ensino e aprendizagem. “Embora a primazia do foco no aluno e no seu direito de aprender aponte para a necessária ênfase na dimensão pedagógica da liderança, a intervenção pedagógica do gestor não pode se desvincular das demais dimensões”. (POLÓN, 2012, p. 89).

Nessa linha de pensamento, implica saber que cada uma das dimensões apresentadas reitera para um trabalho comprometido, isto é, uma dimensão não pode sobrepujar a outra, pois, para um trabalho bem-sucedido, é importante que ambas estejam em equilíbrio. É pertinente afirmar ainda que, mediante a relevância dada a cada uma dessas dimensões, é preciso que o gestor saiba manter uma *práxis* reflexiva acerca de suas próprias práticas. É inegável que a gestão pedagógica merece um olhar especial, uma vez que é incontestável que ela remete a um parâmetro nomeado como condição necessária para o sucesso e aprendizagem do aluno.

Polón (2012), sustenta:

No cotidiano escolar, essas dimensões combinam de diferentes formas. [...] e para isso, é fundamental que o gestor compreenda e conheça bem o contexto da própria escola e da rede que está. [...] compreender as complementaridades de conhecimentos, experiências, culturas, competências, habilidade de cada profissional e dispor-se a caminhar junto, descobrindo e inventando relações de troca e colaboração para alcançar os fins compartilhados. (POLÓN, 2012, p. 89).

Nesta conjuntura, o papel do gestor escolar denota e sinaliza para a necessidade de ser um bom líder. Buscando imprimir em sua marca cotidiana um posicionamento condizente com o que prega. Dessa forma, muitas vezes é preciso ressignificar o papel do diretor na escola e na comunidade. A equipe precisa perceber que o gestor é o articulador de demandas e soluções para o alcance da aprendizagem como um todo e, sobretudo, tem uma visão global de qual seu verdadeiro papel enquanto líder e gestor.

Libâneo (2015), destaca:

Entender o papel do gestor como um líder, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum. Como gestor da escola, como dirigente, o diretor tem uma visão de conjunto que apreende a escola nos seus aspectos pedagógicos, culturais, administrativos e financeiro. (LIBÂNEO, 2015, p. 97).

Como várias vezes afirmamos, o foco na eficiência do papel do gestor é uma articulação construída e constituída por desafios por ora invencíveis. É o gestor, na execução de seu papel, que deve buscar as competências necessárias para atender o que a demanda exige. Ao assumir a sua função lhe é confiado conhecimento específico na esfera educativa: bom relacionamento interpessoal com sua comunidade, capacidade de atrair e ganhar a confiança da comunidade, ampliação das habilidades de diálogo, reflexão, articulação, tomada de decisão, integração e uma forte inclinação para o comprometimento com o papel que exerce. Assim, seu trabalho vai se fortalecendo e se encaixando nos moldes da contemporaneidade.

2.2 Gestão escolar: a importância da participação e suas implicações no contexto diário da escola do campo

Quando falamos em participação na esfera educacional, é inegável que o primeiro ponto que nos vem a memória é a participação da comunidade escolar nos processos de gestão, ou seja, a participação de todos os segmentos da instituição: pais, alunos, professores, agentes administrativos, conselho escolar e outros. Porém, na temática que propomos discutir, não é esse o ponto central. É justamente, a participação do gestor escolar no cotidiano da escola, sua presença viva dentro dela.

As escolas Kalungas do Nordeste Goiano, localizadas em três municípios: Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás, são em número 5 (cinco) e mais 13 (treze) extensões. Elas possuem apenas um gestor, que acompanha ou deveria acompanhar todas essas unidades. Considerando as definições da Secretaria Estadual de Educação Cultura e Esporte do Estado de Goiás (SEDUCE), sobre as atribuições do diretor escolar que é a de:

manter-se presente na unidade educacional, zelando pelo pleno desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola, assim como, pela pontualidade e frequência de seus servidores (professores e técnico-administrativos), pelo cumprimento integral da carga horária das aulas e pelo cumprimento da hora-atividade dos professores, articulando esta atuação com a finalidade principal da escola, ou seja, a formação do aluno. (SEDUC: 2016-2017, p.168).

Mediante a constatação das definições da SEDUC, já podemos perceber que existe um grande paradoxo entre o que é pregado e o que é vivido. Assim, o fato se tornou suficientemente instigador e desafiador, levando-nos a uma constante inquietação e o profundo desejo para um estudo mais profundo acerca da participação e atuação do diretor nas escolas supramencionadas. Não pretendemos de forma alguma afirmar ou dizer que o trabalho realizado não gera efeitos em sua totalidade, o ponto instigador é como é sentida e medida a qualidade do trabalho desse gestor.

Como gestora que sou, defendo que a participação no contexto diário da escola é uma das condições e elemento fundamental para construir práticas coletivas, direcionar fazeres, construir democracia. Nessa perspectiva, conforme Pazeto (2000, p. 166), “a participação constitui um dos componentes indispensáveis da gestão”.

Considerando os vários aspectos a serem discutidos na proposta, Arroyo (2009, p. 55), destaca que uma das condições para construção da escola do campo refere-se aos processos de gestão da escola. O autor assevera que a partir da gestão abrem-se as possibilidades para que seja construído o espaço do povo, maior participação na tomada de decisões e na gestão do cotidiano escolar.

As diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, institui:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões a qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2003, p. 37).

Isso significa que a escola campo possui uma identidade própria e particularidades que precisam ser vistas e estudadas dentro de um contexto que atenda seu tempo e espaço

cultural e social. Respeitar e compreender essas identidades constitui um papel eminente do gestor.

O diretor enfaixa em suas mãos uma grande soma de responsabilidades, na verdade é responsável por tudo o que se passa na escola [...]. Precisa ter certa dose de conhecimento da atividade técnica realizada pelo grupo sob seu comando, sem que isto signifique que ele tenha de desempenhá-las pessoalmente. (DIAS, 2001, p. 274).

Partindo de nossa prática cotidiana e fazendo uma reflexão sobre os desafios que um gestor enfrenta no dia-a-dia de uma escola, conseguimos enumerar centenas de problemas, dos simples aos mais complexos. Muitas vezes, são problemas desconhecidos pela comunidade. São muitos elementos que podem colocar em crise a relação gestão-escola, gestão-professores, gestão-pais, gestão-alunos, pois, com a limitação e dificuldade enfrentada pelo gestor para estar na escola, todas as interferências propostas podem gerar um descompasso entre o dito e o vivido. “Ser gestor escolar hoje é um desafio para gigantes, [...] uma função humana gratificante, mas terrível e difícil, dadas as condições que ocorre em seu exercício” (SANTOS, 2008, p. 57).

A escola é um lugar de inúmeras e diversificadas práticas e essas não se sustentam sem uma concepção de sociedade ou de mundo. A diversidade de práticas está em permanente movimento no dia a dia de uma escola, seja para seu êxito ou para seu fracasso. “As práticas de gestão fazem parte desse cotidiano”. (BASTOS, 2005, p. 24).

A educação sempre será na sociedade um elemento essencial para a formação do cidadão. O gestor, por sua vez, é o líder, por isso, é imprescindível que o mesmo não assuma seu papel de articulador e defensor da democracia interna na unidade educacional, o gestor, deve também manter seu posicionamento como o primeiro responsável pelos resultados pedagógicos da escola e pelo sucesso da aprendizagem dos estudantes. Liderar democraticamente é essencial. Estar comprometido com uma liderança que articula, incentiva e mobiliza são aspectos atitudinais de uma gestão eficaz.

Partindo dos conceitos elencados, percebemos que a participação é elemento fundamental nos processos da construção dos princípios da democracia. Na concepção de Libâneo (2015, p. 89), “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola e [...] favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais”. Nesse sentido, é visível que a prática da participação é tão importante, pois é estratégia indispensável para melhor produtividade e busca de bons resultados. O princípio da participação pode ser sentido a partir de uma construção conjunta no ambiente escolar.

Assim, a construção de práticas de atuação participativa, transparente, motivadora e responsável do gestor, em que todos os problemas sejam diagnosticados e as mediações aconteçam em tempo hábil é preciso haver uma apropriação de uma gestão democrática, em tese, a maneira de ver a organização escolar, minimizando as incoerências entre a necessidade da participação desejada do gestor com a participação (presença) recebida.

Libâneo (2015) ao citar Neagley e Evans (1969) apresenta cinco fundamentos do trabalho em equipe ou trabalho participativo:

Em primeiro lugar, a equipe deve ter uma meta, propósito, causa ou objetivo que seja identificado, aceito, compreendido e desejado por todos os membros da equipe. Em segundo lugar, a equipe deve ter espírito, moral e desejo de triunfar ainda que seja ao custo de consideráveis sacrifícios individuais. Em terceiro lugar, as linhas de autoridade e responsabilidade devem estar claramente definidas e compreendidas perfeitamente por todos. Em quarto lugar, devem ser estabelecidos os canais de comunicação. Em quinto lugar, o líder deve descobrir e utilizar ao máximo as capacidades criadoras de cada uma das pessoas e uni-las numa equipe homogênea. (LIBÂNEO, 2015: 90).

Os fundamentos reputados são recorrentes às necessidades concentradas nas novas demandas de um gestor. As ferramentas e técnicas para a condução de um trabalho participativo e em equipe, sistematiza para o exercício comprometido com a função que exerce. Seria incoerente não investir no fortalecimento da equipe e, principalmente, não se conseguiria eficácia se toda unidade não defendesse com unicidade os propósitos e metas que fomenta o trabalho de determinada escola. Tabular os problemas existentes na instituição não assegura igualdade e nem tampouco corrige distorções, tanto no trabalho individual quanto no coletivo.

As escolas do campo não podem, jamais, estarem fora deste propósito. Apesar de viverem uma dinâmica diferenciada no sistema educacional, é inegável e inadiável a necessidade de compreender suas múltiplas faces e maiores anseios. É inefável que a atualidade exige um olhar mais sistematizado sobre as questões da educação rural, pois o campo não pode mais ser conceituado como um lugar apenas para de produção agrícola, mas, como um espaço em que se constroem valores educacionais, sociais e, acima de tudo, a possibilidade de uma educação informal mediante as experiências de vida.

Dessa forma, sendo a escola campo um espaço com especificidades sociais, culturais e políticas, onde os sujeitos são os protagonistas de sua história, as reflexões que abarcam os problemas existentes nessas sociedades, não podem ser compreendidas se não forem analisadas. Isso inclui gestão democrática e suas vertentes.

A concentração de políticas públicas para o campo, ainda caminha em passos lentos e estas populações continuam em uma luta constante por melhorias em todos os aspectos (educação, saúde, infraestrutura, acessibilidade, garantia de direitos). E dentre os muitos movimentos que podem ser discutidos e analisados dentro da perspectiva analítica, a estrutura da gestão escolar não pode ser desassociada das outras necessidades que as comunidades instaladas no meio rural necessitam, pois visível é ainda e bastante vulnerável as aspirações contidas na legalidade e estrutura desses povos.

A educação do campo tem avançado muito no debate sobre a educação, mas com todas as mudanças sociais acreditamos que esta precisa focar o processo de gestão nas escolas do campo, que está meio se perdendo. A escola do campo não conseguirá avanços se não pararmos para refletir, profundamente, sobre a gestão escolar, que pode gerar grandes avanços quando o gestor tem consciência de seu papel ou pode amarrar a escola quando o gestor age apenas como um chefe reprodutor de um sistema burocrático e atrasado. (CRUZ, 2015. p. 6).

O que é discutido por Cruz (2015) perscruta indicativos no sistema gerencial de uma escola. O desafio de um bom gestor exige preenchimento de lacunas que outros atores estrategicamente não estão vinculados. O que vivenciamos nas escolas Kalunga é uma realidade de múltiplas faces, pois para muitos, os problemas abordados são inexistentes e desconhecidos. Quem gere estas instituições sente o peso da responsabilidade e da precariedade em que vivem.

Ao propormos uma discussão acerca das escolas Kalunga do Nordeste Goiano, é visível como o trabalho de geri-las constitui um indicador onde a participação efetiva do gestor é considerada um desafio sem tamanho. Muitas escolas estão distantes da localização da sede, mais de 250 km, em estradas vicinais, algumas de difícil acesso, o que compromete o acompanhamento do gestor, bem como suas devolutivas e respostas aos problemas lá instalados. Ter uma equipe ao seu lado não anula ou minimiza suas competências frente a sua equipe.

Essa realidade aponta para a necessidade de adoção de políticas e/ou estratégias que revertam a forma de gerir nestas escolas. A base legal propõe políticas públicas diferenciadas para o atendimento escolar das pessoas que vivem e trabalham no campo. Em outra vertente, percebemos que essas ainda não se aplicam como deveriam, já que ainda é visível a inadequação do calendário escolar, do currículo, a falta de formação adequada aos docentes, dificuldade no acesso, falta de recursos pedagógicos que assegurem melhorias no processo de ensino e aprendizagem, entre outros.

Nessa perspectiva, diante do cenário que presenciamos, conseguimos perceber quão complexo é o labor diário deste gestor. E mesmo que muitas unidades das comunidades Kalunga contam com número muito baixo de alunos e servidores, não podemos negar e esquecer que esses também demandam atendimento de qualidade, assistência cotidiana e respostas em tempo hábil. A escola é um corpo vivo, por isso, acentua a importância de que cada membro assuma sua parte no trabalho. Entretanto, quer sejam 100, 50, 30, 20 ou 5 pessoas, não podemos deixar que a quantidade sobreponha a qualidade.

Os pontos acima são indicações de uma realidade que precisa ser modificada. Pensar em qualquer instituição na atualidade, primeiramente, nos remete como ela é liderada. Liderar é um dos maiores desafios enfrentados por um profissional.

O diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão. (LUCK, 2009: p. 23).

Na discussão trazida por Luck (2009), a condução reflexiva reforça o tamanho da responsabilidade no ato de gerir e sendo o gestor o principal norte de uma escola, seu trabalho estará marcado por desafios sem tamanho. Desafios que se diferem por compreendermos que cada instituição possui suas especificidades e cada indivíduo é único. Nesse sentido, liderar está longe de trilhar caminhos prontos, pois é preciso muita cautela para desvendar caminhos desconhecidos. Ao líder, cabe, portanto, compreender a necessidade do tipo de liderança que precisa desenvolver a cada tipo de situação/indivíduo.

2.3 A forma de escolha do gestor: formulação e método no Estado de Goiás e suas implicações na escola campo

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, bem como a Constituição Brasileira, trazem como princípio e fim da educação Nacional a gestão democrática do ensino público que trouxe muitas aspirações positivas no cenário educativo. Pensar numa gestão democrática remete, diretamente, a forma de escolha dos diretores escolares. No sistema educacional brasileiro ainda é adotado quatro formas de seleção de diretores: nomeação, realizada pela vontade do agente que indica; concurso, constituído por exame de títulos e provas mediante critérios técnicos; eleição, baseada na manifestação de vontade da

comunidade escolar, mediante voto direto; esquemas mistos (combinação de diferentes processos: (eleição, prova, currículo-entrevistas).

Consideradas as formas de escolha acima destacadas, é oportuno observar que, a partir da aprovação da Constituição de 1988, muitos administradores abriram mão da prerrogativa constitucional de nomear o diretor de escola, iniciando o processo de implantação da gestão democrática no ensino antes mesmo de sua regulamentação, permitindo a eleição dos dirigentes escolares. No entanto, como a história da eleição de diretores de escola no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, não podemos mais depender da vontade política das constituições estaduais e das leis orgânicas municipais, que tem consignado aos governadores e prefeitos a competência privativa para a nomeação de agentes para o exercício de cargos públicos comissionados, numa projeção extensiva do que dispõe a Constituição Federal. Assim sendo, torna-se necessário aproveitar a experiência democrática acumulada no país e, a partir daí procurar regulamentar o princípio da gestão democrática do ensino público. (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 95)

Ainda que consigamos visualizar um novo horizonte a partir do conceito de gestão democrática, o processo de escolha do gestor assinala ou anula o processo de democratização do ensino. A diversidade dos processos de ascensão a uma direção de escola pública corrobora a falta de uma política nacional que trate ou oriente sobre o tema. Vemos que, ainda é sinalizado muitos eixos hierárquicos e autoritários na escolha desse gestor. Alguns pontos utilizados para escolha causam inconsistência no desenvolvimento de algumas modalidades, dentre os principais citamos: indicação política e eleição sem monitoramento. A indicação é ainda uma das mais agravantes delas, pois muitas vezes o escolhido causa desatino na hegemonia do trabalho da escola, pois este está, na maioria das vezes, mais preocupado em atender as solicitações e demandas de quem o indicou a atender e se atentar para as reais necessidades da instituição que representa.

Não estamos de forma nenhuma dizendo que “todos” os gestores indicados não possuem competência para exercício de tal função, o que queremos enfatizar, sobretudo, é que muitas vezes os interesses políticos anulam os reais interesses da comunidade escolar. Também é importante salientar que nem sempre um gestor eleito por sua comunidade, consiga assegurar os princípios da gestão democrática na escola. Alguns sem preparo técnico, não conseguem empenhar em sua gestão condições que assegurem práticas alicerçadas no coletivismo, no diálogo, na inclusão, na participação global dos sujeitos, e também na tomada de decisão que vise o bem comum.

Como dito, no Brasil, o processo de democratização da Gestão Escolar teve seu início na década de 1980. No Estado de Goiás, o processo passou a vincular somente no ano 2000, amparado pela Lei nº 13.564, de 08 de dezembro de 1999. A superação dos entraves

burocráticos e centralizadores na administração das escolas, era o principal objetivo desse processo, reorganizando com isso a gestão, de modo a fortalecer a instituição escolar e também a autonomia da gestão, contudo, tornar-se cada dia mais efetiva a participação da comunidade escolar nos processos ligados ao mérito de gerir.

O que antes era validado por uma indicação política, parecia agora ganhar nova formatação, contraditório em algumas vertentes, a saber: as escolas quilombolas e indígenas não participam do processo de escolha para diretores como as demais escolas do Estado, os diretores dessas unidades são indicados. Já houve eleição direta para escolha deste cargo, mas há alguns anos, tal decisão foi revogada. Nesse quesito, vemos um retrocesso muito grande. Pois a tão defendida democratização do ensino público não vigora na escola do campo.

No quadro a seguir, observaremos quantos diretores passaram por essas escolas no período de um pleito normal de gestão (três anos) no Estado de Goiás.

Tabela 2: Periodicidade pleito gestores escolares escolas Kalunga do Nordeste Goiano⁷

Diretor	Período de gestão	Duração do pleito
Maria Amélia	Maio 2015 a dezembro 2016	1 ano e 7 meses
Lucas Mamédio	Janeiro 2017 a julho 2017	7 meses
Catarina Bueno	Agosto 2017 a julho 2018	11 meses

Fonte: Coordenação Regional de Educação Campos Belos –GO (2018)

Considerando o pleito de três anos (2015/2018), verificamos que as escolas Kalunga tiveram em sua totalidade três gestores. Todos estes foram indicados pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte, com anuência do Coordenador Regional de Educação. Um fato interessante nesse processo é justamente, por que as escolas quilombolas não participam da escolha de gestores, uma vez que eles não possuem diretrizes diferenciadas para a provisão do cargo.

Ao buscar compreender seus pressupostos, podemos destacar um grande problema gerado pela não eleição: a rotatividade de gestores. O condicionante “indicação”, poderá afetar drasticamente a qualidade da gestão destas escolas. Pois, conforme apresentado no quadro, o período de exercício de alguns, corrobora para o insucesso, visto que, diante das necessidades das comunidades estudadas e o complexo fator da dificuldade de acesso, a

⁷ Para garantir o sigilo e ética, o nome dos gestores envolvidos no pleito apresentado são fictícios.

demora para dar uma devolutiva compromete a qualificação do trabalho do gestor, haja vista ter o mesmo uma gama de atribuições que o impediria de dar total assistência num curto período de tempo. E mesmo tendo uma equipe de apoio ao seu lado, configurada como equipe gestora, é inegável que algumas determinações são específicas para o cargo.

Conhecemos o trabalho de muitos gestores que pleitearam o desafio de gerir as escolas Kalunga, inclusive, podemos conceitua-los como “guerreiros”. Guerreiros sim, dado que as evidências apontam luta cotidiana em todo processo. E Apesar de conhecermos a escassez de servidores efetivos dentro da rede que atuam nas escolas rurais, defendemos, mesmo assim, a reabertura do processo eleitoral para as escolas quilombolas do Nordeste Goiano, porque acreditamos que podendo exercer os mesmos direitos constitucionais que as escolas urbanas, haverá uma minimização na “discriminação” em relação a estas comunidades e o sentimento de inferioridades que eles já carregam. Indubitavelmente, podemos dizer que a acessibilidade ao direito de escolha possibilitará que as escolas do campo comecem a praticar o exercício da cidadania e minimizará as dicotomias existentes entre o campo e a cidade. Assim, fará valer o que reza a instituição e fortalecerá os princípios da gestão democrática, bem como a possibilidade da ampliação da visão transformacional do eleito e de seus eleitores também.

João Baptista Bastos (2005), ao citar Vitor Henrique Paro, roga a propósito da escolha dos dirigentes escolares:

A grande frustração com relação à regulamentação da gestão democrática do ensino público pela LDB 9394/96, deriva da ausência de regras que pelo menos acenem para uma mudança estrutural da maneira de distribuir-se o poder e a autoridade no interior da escola. (...)

É neste sentido que a escolha dos dirigentes, acima de qualquer solução burocrática ou clientelista, deve passar necessariamente pela manifestação da vontade dos dirigidos, de modo a comprometer-se de fato com os que fazem a educação escolar e, acima de tudo, com os usuários diretos (alunos) e indiretos (pais e comunidade em geral) de seus serviços. (BASTOS, 2005: p. 27).

Observando a defesa em prol do debate e movimento na melhor forma de escolha do gestor, não podemos deixar de concordar com o dito por Paro. A escola, em sua concepção plurifacetada, constitui o arcabouço para as discussões compartilhadas, prova disso são a existência dos conselhos escolares, que trouxe para a escola vozes diferentes e estreitamento de relações entre os diversos segmentos da unidade. O plano prioritário da gestão deve ser, sob qualquer aspecto, o da democracia, mas, quando esta democracia é sentida em todos os ângulos, parece convergir para uma comunidade menos cética e corrompida pelos desmandos autoritários de muitos gestores.

Em um olhar macro e sob as condições materiais e humanas, não podemos deixar de pensar em suprir as lacunas existentes na escola, independente do processo de escolha do

diretor. Se pensarmos em gestão como articuladora, motivadora, incentivadora, desafiadora, coordenadora entre outras competências inerentes a função, compreenderemos que há um delineamento bem mais complexo no ato de gerir, o que não se configura como algo concreto em uma gestão somente porque foi eleito pelo povo.

Independente da forma de seleção, o que se espera do diretor é que ele tenha conhecimentos e tome atitudes responsáveis tendo em vista a melhoria efetiva da gestão escolar, com foco no aprendizado do aluno, como liderança da escola, ele deve estar pronto para enfrentar crises e demandas não esperadas, deve saber lidar com as dimensões políticas da gestão e com os aspectos gerenciais dos processos de ensino e aprendizagem, além de estar atento para otimizar as competências de cada membro da equipe. (BRASIL, 2013: p. 4).

Neste sentido, reforço que ser um bom gestor, é desafiador. A rotina dele envolve muito trabalho e planejamento. Ele é responsável direto pela resolução de situações imprevisíveis e delicadas, tomada de decisões coletivas e individuais. As diferentes demandas instauradas em seu cotidiano aumentam a soma de suas responsabilidades, que exige do gestor pontualidade em suas decisões e que tenha, acima de qualquer dado, competência e habilidade inerente a sua função.

Nessa ótica, sugerimos que haja um resgate as discussões do processo de escolha de gestores das escolas quilombolas. O papel e a função social da escola não podem ser negligenciados. E sendo as políticas educacionais demarcadas por mudanças importantes, a democratização da escola pública apresenta-se como um instrumento balizado para essas políticas e, sendo a história do povo quilombola marcado por um processo de lutas e embates, não podem se circunscrever aos limites interpostos por uma vontade política. Acreditamos que a possibilidade de autonomia na escolha de seu gestor possibilitará a criação de canais mais produtivos e fecundos no que tange ao melhoramento da gestão escolar, fortalecendo, com isso, não apenas a democratização da educação, mas acima de tudo da escola.

2.4 Gestão focada e orientada para resultados

Pensar em alcance de resultados é uma das condições para o desenvolvimento de um trabalho bem articulado. A autora Demattos (2005), aponta:

A unicidade de propósito é criada pela definição clara dos resultados desejados e é amparada por mecanismos de planejamento e controle. Ao gerenciar uma área/unidade, o líder deve ter uma ampla compreensão daquilo que a equipe precisa receber de orientação visando melhorar a performance. O seu foco de atuação deve estar na busca de melhorias de resultados. Para tanto, ele deve definir metas de desempenho e estabelecer responsabilidades individuais e coletivas, avaliando os

resultados individuais e do grupo. Ao mesmo tempo em que lidera, ele deve gerenciar sua unidade orientado para os resultados, e não somente para as tarefas, cobrar por resultados contínuos e crescentes; estimular e abrir espaço para a participação de todos os integrantes da equipe; sempre questionando se a solução ajuda na obtenção de resultados. [...] um líder focado em resultados está sempre atento ao seu processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e de sua equipe. Ele coloca o foco no aprendizado, abre espaço para a criatividade das pessoas, incentiva a inovação, a busca de novas soluções, sempre com a perspectiva da melhoria de desempenho. Agindo assim, ele gera uma equipe motivada: as pessoas sentem-se desafiadas em suas competências, são estimuladas a fazerem o que ainda não sabem. Ele valoriza de fato a competência dos subordinados, esperando deles uma real colaboração na tomada de decisões e uma contribuição efetiva para melhorar os resultados da área. (DEMATOS, 2015, p. 9-10).

Construir mecanismos gerenciais no trabalho da gestão que convirja em obtenção de bons resultados, sobretudo, de aprendizagem, necessita de um forte comprometimento de quem lidera a escola, porque são tantas atribuições em torno da pessoa do gestor que muitas vezes, mesmo com um trabalho bem democrático, com funções e tarefas bem distribuídas, ele não consegue atuar em todas as instâncias em que é solicitado de igual modo. A escola é um espaço múltiplo: é gerenciamento humano, pedagógico, administrativo, financeiro. E, embora o pedagógico esteja como prioritário na lista, os demais não podem ficar à mercê, pois, um cresce em função do outro. E muitas vezes o tempo do gestor é tomado mais pelas questões burocráticas, o que impede e emperra sua atenção e dedicação ao trabalho pedagógico, onde são cobrados os reais resultados de aprendizagem.

A discussão acerca da nova postura de um gestor com foco em resultados de aprendizagem é hoje um dos temas bastante debatidos e estudados na atualidade. O Instituto Unibanco⁸ é um dos líderes em formação de gestores com essa finalidade. Para os estudiosos do Unibanco, um bom gestor, consegue criar condições na escola para obter bons resultados de aprendizagem, para isso, ele precisa ter forte comprometimento e diversas atribuições que inclui:

- A garantia de organização e funcionamento da escola;
- O cumprimento das diretrizes educacionais definidas pela legislação vigente;

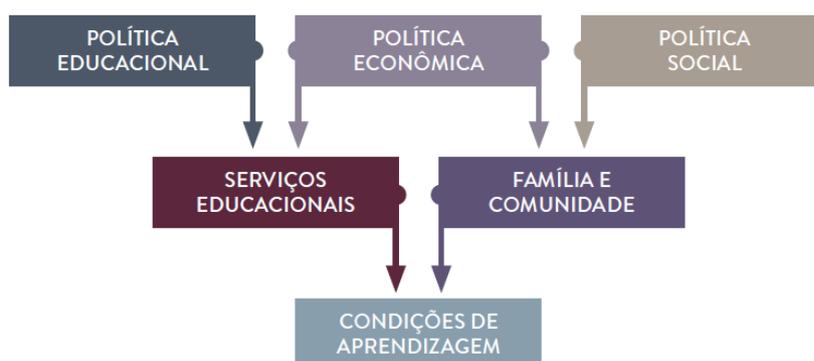
⁸ O Instituto Unibanco foi criado em 1982, e atua para a melhoria da educação pública no Brasil. É uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do Itaú Unibanco. Seu principal foco é a melhoria dos resultados e a produção de conhecimento sobre o Ensino Médio. O Instituto Unibanco dedica-se a elaborar e implementar soluções de gestão – na rede de ensino, na escola e em sala de aula.

- Mobilização e reflexão permanentes com o grupo sobre os resultados educacionais almejados e como chegar a eles;
- A promoção de condições para o direito de aprendizagem de todo(a)s o(a)s estudantes;
- A integração de diversas ações na tarefa educativa;
- O engajamento e a interação dos atores da comunidade escolar em um trabalho coletivo corresponsável. (UNIBANCO, 2015, p. 46).

A partir das atribuições elencadas e discutidas pelo Instituto Unibanco, percebemos que a atuação do gestor escolar se desdobra sobre vários aspectos. Sobre ele, está uma gama de responsabilidades e competências bastante complexas. Por isso, cabe a ele o papel de articulador e disseminador das ações que precisam ser feitas. Nesse trabalho, impera a cooperação, a corresponsabilização, a coletividade e o engajamento de toda equipe escolar.

Assim, percebemos que muitas são as condições para se vencer os desafios do trabalho de um gestor e alcançar bons, ou melhor, excelentes resultados de aprendizagem. Alguns determinantes são definidos por políticas e instâncias que estão diretamente ligados a educação, observemos:

Figura 8: Determinantes das condições de aprendizagem



Fonte: Instituto Unibanco, 2015, p. 34

No contexto apresentado nesta figura, constatamos onde reside a complexidade do desencadeamento do trabalho de um gestor. Os seis determinantes abordam um cenário global das políticas, serviços, entidades e condições basilares para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. No olhar urbano, conseguimos vislumbrar com mais precisão a atuação dessas políticas, mesmo que ainda muito fragilizadas e desencarrilhadas no que diz ao verdadeiro direito a garantia à educação. Porém, na educação do campo, onde este direito ainda está sob subterfúgio, precisamos catalisar esforços conjuntos para que as condições de

aprendizagem seja também fator determinante. Dentre os elementos indispensáveis nessa cadeia, está, principalmente, a dada continuidade de formação e investimentos financeiros e de pessoal que mobilizem a gestão pedagógica da zona rural.

O foco em resultados de aprendizagem estabelece um farol no caminho da garantia do direito à educação de qualidade. A qualificação técnica da gestão possibilita às equipes escolares atuar com mais segurança e precisão, fazendo com que todas as atividades tenham como propósito final assegurar o aprendizado dos estudantes (UNIBANCO: 2017, p. 11).

Sem o fortalecimento harmonioso entre os determinantes que condicionam a aprendizagem do aluno, dificilmente conseguiremos perceber expressivo crescimento no que tange o contexto pedagógico. Hoje, sentimos que o peso maior está sob a escola e ela não possui estrutura para gerenciar toda a sobrecarga que lhe foi imposta. Não podemos negar que historicamente e constitucionalmente, houve avanços significativos na esfera educativa, porém, ainda há, muito o que se pensar em relação as políticas estruturadas, haja vista que termos uma hierarquia política, social e econômica dando direcionamento a escola nunca foi, não é, e jamais será suficiente para garantia de bons gestores e, conseqüentemente, alcance de bons resultados.

Em uma das publicações de um dos boletins do Instituto Unibanco, o foco era o que faz um bom diretor para melhorar o desempenho os alunos, vejamos:

1. Promover e participar da capacitação e do envolvimento profissional dos professores é a atitude que mais gera impacto positivo;
2. Desafiar e construir clima positivo, de relações baseadas na confiança mútua, sem fugir de conversas difíceis relacionadas a melhoria do ensino
3. Qualidade do professor pode variar muito dentro da escola, mas observação do que acontece em sala de aula ainda é prática pouco comum no Brasil. (UNIBANCO, 2015: p.1).

Os fatores elencados são pontos determinantes para o sucesso acadêmico, no entanto, dentro do contexto educacional, nem sempre essa é a estrutura formalizada. As três questões são complexas, ao ponto de que para que sejam efetivadas, o diretor, caso não tenha, precisará adquirir uma postura condizente a necessidade eminente de sua instituição. O segundo ponto necessita de uma atuação segura, ponderada e além da construção do diálogo coletivo. Se o gestor, a exemplo, não sabe ouvir, dificilmente ele conseguirá desenvolver ações proativas e que gerem impacto, pois uma coisa vai levando a outra. É preciso saber conciliar firmeza e flexibilidade.

A construção de relações baseadas na confiança mútua, considerando haver uma distinção do pessoal com o profissional, mesmo em situações espinhosas e complicadas, exige uma postura encorajada por parte do gestor. Quando as relações pessoais são fortalecidas na escola, o gestor já possui em suas mãos fortes instrumentos que corroborarão para o sucesso, pois tendo uma equipe que veste a mesma camisa e defende os mesmos objetivos, tanto a formação do profissional quanto o acompanhamento deste em sala, será uma atividade tranquila na prática cotidiana da escola. Cotidiano tranquilo não significa ausência de conflitos, pois a ausência de conflitos, pode, segundo muitos estudiosos, desembocar uma falsa harmonia, uma apatia generalizada. Por isso, mesmo é que o modelo de gestão, precisa se enquadrar ao estilo de liderança necessária na pluralidade da escola. A troca de ideias deve ser sentida, uma vez que acreditamos que a ela desenvolve na equipe perspectivas mais estimulantes e fortalece, com isso, os chamados *feedbacks*, necessários para o fortalecimento de práticas que se julgam coletivas.

Nenhum impacto positivo se constrói do dia para a noite, é importante ressaltar que antes de mais nada é imprescindível o melhoramento no nível de conhecimento do gestor, oferecer-lhe capacitações constantes, tutoria pedagógica qualificada e bem preparada, incentivo e motivação no gerenciamento de sua função. Em tese, ser cobrado, mas, acima de tudo, ser apoiado. Quando o gestor é motivado, apoiado e reconhecido em sua liderança, a cultura cooperacionista começa a ganhar força no sistema gerencial da rede e na escola, pois não há possibilidade de se defender aquilo que não vem de cima para baixo. E ao tomar por base o link “motivação”, de um modo geral, asseguro que a ausência dessa é acompanhada pela falta de corresponsabilização interferindo, desta forma, nos resultados esperados. E ao se pensar numa gestão de escola campo, a estrutura de acompanhamento e direcionamento deve englobar fundamentos institucionais mais sistematizados ainda, haja vista, estarem diante de um cenário onde impera precariedade em todos os sentidos da condição plural em que vivem os sujeitos nestas regiões.

Administrar uma escola não é um trabalho simples e, fazer com que os impactos na aprendizagem sejam sentidos, é preciso ainda, pensar numa mudança profunda no que se refere a “figura do gestor”, o passo central seria valorização! Em Goiás, o caminho já está sendo construído, porém, ainda existem fragmentos para que atinjamos o nível de eficácia desejado: o da qualidade total nas ações pensadas e executadas no chão da escola e, acima de tudo, da sala de aula. Não podemos esquecer que resultados se fazem na escola e o ponto principal de concentração de esforços, deve ser lá dentro. Em síntese, “A base é a escola, e o centro é o estudante”.

A responsabilização da escola e a priorização das ações atendem a um compromisso profissional e ético que afirma: é preciso colocar a aprendizagem como meta principal de todas as rotinas escolares. Uma afirmação relativamente consensual, mas que só será efetiva quando o (a) estudante estiver no centro do processo de decisão e da gestão da escola. Isso implica fazer um importante deslocamento no trabalho da gestão: mover o foco da escola e colocá-lo no (a) estudante e deslocar o foco do fazer para o resultado. (UNIBANCO, 2017, p. 39).

2.5 Os condicionantes da qualidade: gestão escolar em foco

A palavra qualidade vem do latim *qualitas*, e significa um atributo ou característica. (MORWOOD, 1995). A palavra tem sido aplicada em diferentes áreas humanas, nesse sentido, a conceituação dela pode ser entendida de modo diferenciado, depende do ponto de vista sob o qual é analisado. Na atualidade, a qualidade está bastante vinculada a metas e objetivos.

No gargalo da educação pública, os indicativos para a ausência da qualidade possuem causas das mais variadas: profissionais mal remunerados e mal preparados, falta de investimentos e ineficácia na aplicação desses, falta de gestão escolar qualificada, falta de um organismo investigador e orientador que sobreponha qualidade a quantidade, falta de inovação nos processos gerenciais administrativos, pedagógicos e pessoais, entre outros.

No entanto, todas as causas citadas, convergem para um problema comum: ausência de qualidade! No âmbito educacional a falta de qualidade tem gerado sintomas que tem impellido para um quadro preocupante. É muito trabalho para pouco resultado. Mas, onde está o erro? Na gestão? No aluno? No professor? Na família? No sistema? Há ainda muito o que se pensar em torno disso. Pois vemos uma faca com mais de dois gumes.

Adaptando uma pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND, 2000), usamos como base cinco pontos são considerados fundamentais para se obter qualidade na educação:

- a) Docentes saudáveis, bem nutridos e aptos a ensinar e aprender apoiados por suas famílias e comunidades;
- b) Ambiente de ensino saudável, protetor, com fontes de informação e instalações que contemplem a igualdade de ensino e de acesso para os gêneros;
- c) Conteúdo adequado para o currículo e para a aquisição de competências básicas, especialmente em leitura, matemática e competências para a vida;
- d) Processos de ensino voltados para o aluno em sala de aula, escolas e conteúdos que facilitem o aprendizado e reduzam as diferenças;
- e) Resultados que privilegiem o conhecimento, habilidades e atitudes relacionadas às metas de educação e participação positiva na sociedade. (CASSOL, 2012: p. 17).

Os cinco pontos elencados na pesquisa apresentada nos trazem inquietações ainda maiores naquilo que é concernente ao disposto. Cada ponto exposto configura a necessidade de uma política baseada em consensos qualitativos. Os pontos b, c, d e e, já possuem um embasamento constitucional bem definido. Mas na prática, essa conexão ainda é fragmentada. O primeiro aspecto desses, conduz a uma reflexão mais sistematizada sobre o assunto, pois, sob o ponto de vista da realidade em que vivemos, é inegável que as condições de trabalho e de saúde hoje na maioria dos professores é precária. O que tem, sem dúvida, causado danos irreparáveis na ascensão de uma elevação na qualidade do ensino público brasileiro.

Por estar vinculado a concepção supracitada, é importante ressaltar que a insatisfação no exercício da profissão do docente hoje tem convergido para resultados desagradáveis no âmbito educativo. Se hoje tivéssemos condições de medir a satisfação docente e vinculá-la a qualidade do ensino, certamente chegaríamos a um resultado desastroso e desequilibrado. Há diferentes formas de medir e avaliar a qualidade na educação, a principal delas a ser pensada, seria a satisfação profissional. O fator determinante neste processo ainda é “o bom aproveitamento dos estudantes”, mas se pensarmos em linhas gerais concluiremos não ser esse mais o único ponto a ser considerado primordial nos processos de ensino e qualidade. Os órgãos governamentais das pastas vinculadas a educação convivem, na atualidade, com mais problemas de professores doentes e afastados que com a resolução de conflitos gerenciais dentro da escola.

Nessa perspectiva, o trabalho do gestor precisa ganhar nova roupagem, porque os aspectos supramencionados são indissociáveis. Os entraves gerados por um desequilíbrio no que tange a qualidade na ministração das aulas e no ensino, enfraquece o líder na ascensão de uma liderança assertiva comprometendo, dessa forma, o cumprimento da gestão da qualidade.

As mudanças atuais que afetam a sociedade, bem como o advento das novas tecnologias são fatores que obrigam a escola, na figura do gestor, implementar ações que visem melhorar a eficiência e a eficácia dos processos. É fundamental que a gestão escolar esteja atenta para não reproduzir estereótipos ou estigmas sociais que comprometam a qualidade de sua gestão. É preciso compreender as especificidades de seus liderados com fim a redução dos estigmas associados a inadequação dos padrões seguidos. Numa escola que funciona bem, a qualidade é visível em todos os aspectos.

Entre as inúmeras implicações do trabalho de um gestor escolar, a busca pela excelência e qualidade é hoje bandeira de trabalho de todas as instituições com foco no

crescimento institucional em todos os níveis. Essa busca pela qualidade está também sistematizada em instituições não escolares, sendo característica propugnada da missão que defendem.

Luck, advoga:

Aos diretores escolares compete zelar pela realização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e atingimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e leis nacionais, estaduais e municipais. [...]devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional. (LUCK, 2009: p. 22).

Nesse aspecto, ao longo do processo educacional, o trabalho do gestor deve ser guiado pela eficiência, eficácia e efetividade. Sendo estes pontos cruciais para a definição da qualidade. “Um bom caminho para se certificar da qualidade das ações realizadas também no que se refere aos processos de rotina da gestão, é analisar em que medida elas estão se mostrando eficientes, eficazes e efetivas”. (UNIBANCO, 2015, p. 51).

Ao se pensar na associação dos três adjetivos: eficiência, eficácia e efetividade, vale assinalar que eles são indissociáveis e influenciam diretamente na qualidade da gestão. Sendo necessário que o gestor conheça e dimensione cada etapa do processo, bem como suas inter-relações.

[...] o pressuposto de tal enfoque corresponderia ao reconhecimento de que a maior responsabilidade do diretor reside na liderança, orientação e coordenação das atividades docentes, o que é verdade. No entanto, essa atuação demanda o domínio de competências muito mais complexas do que as docentes, e a atenção sobre muito mais situações do que as restritas à sala de aula. (LUCK, 2000, p. 28).

Em que pesem essas e outras questões, é inegável que a busca pela qualidade em qualquer instância, requer atitudes proativas. Qualidade só se ganha com parcerias, com foco, compromisso, corresponsabilização em um processo de contínuo aperfeiçoamento. Qualidade não se mede apenas pelo bom aproveitamento dos estudantes, qualidade é o resultado de processos bem conduzidos que levem ao aprendizado. É uma conexão estrutural entre vários aspectos, dentre esses, destaco:

A adoção de um sistema de qualidade na educação busca assegurar que o planejamento, organização, controle e liderança sejam conduzidos assegurando assertividade e melhoria contínua do seu desempenho e, especialmente a qualidade da educação, ou seja: o desenvolvimento das competências do estudante. (CASSOL, 2012: p.18).

Ao assinalar várias prerrogativas ligadas a qualidade e a gestão, compreendemos que para adoção desse modelo, várias iniciativas são essenciais na implementação de uma gestão de qualidade. Pontos estratégicos como: liderança, planejamento, replanejamento, foco no processo e no trabalho, monitoramento, ajuste, controle, análise e busca por resultados, são os indicadores que devem permear e pautar o trabalho de quem busca e defende uma gestão de qualidade. Com isso, as competências vão se disseminando no ambiente escolar e os impactos aparecendo e trazendo a sintonia necessária para o alcance de uma gestão efetiva e significativa em todas as dimensões.

CAPÍTULO III

DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Neste capítulo delimita-se o objeto de estudo, os objetivos da dissertação, a hipótese norteadora e o modelo utilizado para realização da articulação entre os diversos elementos que a compõe.

Indubitavelmente, conforme mencionado anteriormente, na gestão escolar encontra-se o arcabouço que fomenta o trabalho colaborativo de qualquer instituição. É através dele que é conferido a grande responsabilidade de mobilizar e promover a rede de fortalecimento dos trabalhos e demandas da escola a qual representa. O gestor precisa estar comprometido com a liderança exercida, seja ela pedagógica, administrativa ou relacional. Seus objetivos e envolvimento com a instituição é um dos pontos decisivos que possibilita a melhoria nos resultados desejados.

Somente a atuação do gestor é que é capaz de dar qualificação e eficácia ao seu trabalho, assim, os desafios cotidianos precisam ser pensados e reconhecidos como algo que não seja imbatível, desde que haja o esforço coletivo. Sendo assim, no âmbito da gestão escolar, é imprescindível que o líder esteja atento, sobretudo, para as reais necessidades e especificidades da instituição onde atua, para que haja a perpetuação da qualidade do ensino e das práticas de gestão.

Destarte, partindo da premissa que a escola do campo possui uma identidade definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancoradas na temporalidade e cultura própria, questiona-se:

1. Como é possível atender as especificidades de cada escola, construir um espaço democrático-participativo se a figura do gestor não se faz presente cotidianamente neste ambiente?
2. Como o gestor consegue imprimir qualidade e eficácia nos processos de gestão, com um alto grau de desafios e demandas inerentes as necessidades da escola do campo?

Os objetivos descritos a seguir propõem-se a serem desdobramentos mais operacionais destas perguntas, a fim de permitir que, ao final da dissertação elas possam ser esclarecidas. A hipótese apresentada constitui-se como resposta prévia que auxilia no direcionamento da análise e permite um maior foco nas discussões apresentadas.

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo Geral

Pesquisar e refletir sobre a atuação do gestor escolar no contexto das escolas Calunga do Nordeste Goiano, possibilitando conhecimentos teóricos e práticos dos principais impactos gerados pela duplicidade de escolas atendidas, analisando os discursos que permeiam nas instituições, constituindo importante contribuição para a reflexão em relação a esse tipo de atuação.

3.1.2 Objetivos Específicos:

1. Identificar a relação teoria e prática voltadas para a atuação do gestor nos aspectos pedagógicos, operacional e relacional;
2. Analisar a correlação existente entre as 5 escolas pesquisadas, os discursos dos profissionais em relação às atribuições vivenciadas e as desejadas quanto a atuação do gestor escolar;
3. Entrevistar os profissionais da comunidade envolvida, analisando a importância da atuação do gestor para o exercício da democracia no ambiente escolar e como a equipe é mobilizada a executar suas atividades.
4. Identificar os principais desafios enfrentados pelo gestor na execução de suas atribuições.

3. 2 Hipótese

A participação e acompanhamento direto da gestão no cotidiano da escola assegura a gestão democrática, possibilitando o envolvimento dos profissionais na relação teoria-prática, implica melhorias significativas no processo coletivo de tomada de decisões, seu funcionamento, eficácia nas metas e ações, alcance nos objetivos da escola, centrados na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO IV

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Nesta etapa do trabalho são apresentados e explicados os procedimentos metodológicos para desenvolver o presente estudo e atender aos seus objetivos, bem como responder a problemática.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, por compreender que suas pressupostos trazem contribuições fundamentais na pesquisa social, tendo em vista seu caráter investigativo, descritivo, com ênfase nos processos e nestes significados dos fatos para os atores envolvidos. A natureza preponderantemente qualitativa tem como base um esforço consciente de pensar autenticamente o ser não dicotomizado. A abordagem qualitativa, através das suas técnicas de análise de conteúdo e ênfase nas percepções dos atores envolvidos, pode fornecer importantes subsídios aos avanços dessa compreensão de forma que o sujeito possa ser analisado e compreendido sob diferentes perspectivas de sua totalidade.

4.1 Contexto da Pesquisa

Foram selecionadas as cinco escolas sede, Kalunga I, II, III, IV e V, situadas nos municípios de Monte Alegre, Cavalcante e Teresina de Goiás. A escolha apenas pelas sedes e não suas extensões foi com base em dois critérios básicos: a disponibilidade de tempo e acessibilidade da pesquisadora, por se tratar de lugares de difícil acesso, justamente por que a pesquisa foi realizada em período chuvoso na região onde fica localizada as instituições supramencionadas.

O segundo critério definido para seleção de cinco unidades de atuação do gestor, foi utilizado em razão de se obter padrões de respostas diferenciadas em função da complexidade do caso observado por esta pesquisadora. A partir dos resultados, percebemos que as unidades escolares contidas no universo desta pesquisa possuem basicamente as mesmas características em relação as dificuldades vivenciadas. Os elementos obtidos se mostraram profícuos a medida que conseguimos desvendar problemas ainda ocultos a nossos olhos. Embora, houve pouca diferenciação nos dados colhidos, alguns destaques foram sentidos e vislumbrados em sua totalidade.

4.2 Participantes

Foram avaliados atores das cinco escolas, totalizando 39 participantes. Definiu-se que os participantes deveriam ser de todos os segmentos da unidade escolar (alunos, pais, professores, coordenadores pedagógicos, tutores educacionais e o próprio gestor). A escolha dos alunos, pais e professores foi aleatória, mediante disponibilidade para responderem o questionário. optou-se por realizar um estudo de caso qualitativo, que consistirá no levantamento de informações e estudo a respeito da participação e presença do gestor escolar. A composição do público alvo da amostra está listada na tabela abaixo.

Tabela 1: Composição do público alvo da amostra

Escola Pesquisada	Gestor Escolar	Tutor Pedagógico	Diretor de Núcleo Pedagógico	Coordenador Regional de Educação	Professor Coordenador	Professores	Alunos	Pais
Calunga 1	01	01	01	01	01	02	02	02
Calunga 2					01	02	02	02
Calunga 3					01	02	02	02
Calunga 4					01	02	02	02
Calunga 5					01	02	02	02
TOTAL	01	01	01	01	05	10	10	10

Fonte: autoria própria (2019)

Foram observados aspectos referentes a várias dimensões: contexto social e cultural, acessibilidade, condições de trabalho e estrutura física de cada escola. As fontes de coletas de dados utilizadas foram: entrevista, questionário fechados, utilizando a escala de Likert⁹, por se mostrar como uma importante ferramenta na apuração de dados em uma pesquisa qualitativa. Utilizou-se também algumas perguntas abertas, visitação, notas de campo e pesquisa bibliográfica, exploratória e explicativa.

⁹ A escala Likert ou escala de Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, e   a escala mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirma o.

A entrevista e a visitação, utilizadas como técnicas para coleta de dados, ao mesmo tempo em que valorizaram a presença do investigador, também dá espaço para que o sujeito investigado tenha liberdade de participar e enriquecer a investigação.

Após a coleta dos dados, os participantes foram classificados de forma sistemática através de seleção (exame minucioso dos dados), e tabulação (disposição dos dados de forma a verificar as inter-relações). Esta classificação possibilitou maior clareza e organização na finalização desta pesquisa, possibilitando estabelecer um paralelo entre os objetivos, a questão problema e o resultado obtido.

4.3 Procedimento

A pesquisa obteve aprovação da Superintendência de Inclusão/ Gerência de Educação do Campo da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (Parecer nº 009/2017). O estudo foi realizado nas escolas campo dos municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás, intituladas como Kalunga I, II, III, IV e V. Foram entregues, a cada participante, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os três instrumentos de pesquisa e uma folha contendo perguntas para a caracterização da amostra (idade, sexo, função, tipo de ingresso no serviço público, município de residência (exceto para pais e alunos) e grau de instrução. Não houve tempo-limite para a respostas. Os participantes foram instruídos a responder às questões individualmente e não houve nenhum tipo de devolução dos resultados aos participantes.

4.4 Sujeitos da pesquisa

Alunos, pais, professores, professores coordenadores, tutor pedagógico, diretor de núcleo pedagógico, coordenador regional de educação e o gestor escolar a própria pesquisadora e as escolas na qual se inserem são considerados como sujeitos principais desta pesquisa. De modo sintético, apresentarei a seguir os demais sujeitos da investigação, situando-os no contexto sócio-histórico nos quais se inserem.

O grupo dos 39 participantes, foram escolhidos aleatoriamente, exceto o gestor, professor coordenador, diretor de núcleo pedagógico, coordenador regional e o tutor educacional que não possuem número para seleção. Um fator determinante para a escolha dos

demais foi a disponibilidade dos sujeitos e abertura dos mesmos para a prática da pesquisa. Na tabela 3, foram elencados as descrições do perfil dos entrevistados,

Tabela 3: Descrição do perfil dos sujeitos das organizações pesquisadas.

U.E	Segmento	Sexo	Idade	Grau de Instrução	Distrito de residência	Tipo de ingresso no serviço público	Tempo experiência na função
Escolas Calunga	Gestor Escolar	M	50-60	Especialista	Campos Belos	Concurso público	1º ano
	Tutor Pedagógico	F	40-49	Especialista	Campos Belos	Concurso público	1-2 anos
	Diretor de Núcleo Pedagógico	F	50-60	Especialista	Campos Belos	Concurso público	1-2 anos
	Coordenador Regional de Educação	F	40-49	Especialista	Campos Belos	Concurso público	3-5 anos
U.E	Segmento	Sexo	Idade	Grau de Instrução	Distrito de residência	Tipo de ingresso no serviço público	Tempo experiência na função
Escola Calunga I	Pai 1	F	21-39	Médio comp	Mun. Cavalcante	-	
	Pai 2	M	21-39	Sup. incomp	Mun. Cavalcante	-	
	Aluno 1	F	14-15	Fund. incom	Mun. Cavalcante	-	
	Aluno 2	M	16-20	Fund. incom	Mun. Cavalcante	-	
	Docente 1	F	21-39	Ens. Super.	Mun. Monte alegre	Contrato temporário	1-2 anos
	Docente 2	M	21-39	Especialista	Mun. Cavalcante	Contrato temporário	3-5 anos
	Professor Coordenador	M	21-39	Especialista	Mun. Cavalcante	Contrato temporário	1-2 anos
U.E	Segmento	Sexo	Idade	Grau de Instrução	Distrito de residência	Tipo de ingresso no serviço público	Tempo experiência na função
Escola Calunga II	Pai 1	M	21-39	Fund. Incomp.	Mun. Monte Alegre	-	-
	Pai 2	F	21-39	Médio completo	Mun. Monte Alegre	-	-
	Aluno 1	F	16-20	Fund. Incomp.	Mun. Monte Alegre	-	-
	Aluno 2	M	16-20	Fund. Incomp.	Mun. Monte Alegre	-	-
	Docente 1	M	21-39	Ens. superior	Mun. Monte Alegre	Contrato temporário	11-15 anos
	Docente 2	F	21-39	Espec.	Campos Belos - GO	Contrato temporário	06-10 anos
	Professor Coordenador	F	21-39	Ens. superior	Mun. Monte Alegre	Contrato temporário	03-05 anos
U.E	Segmento	Sexo	Idade	Grau de Instrução	Distrito de residência	Tipo de ingresso no serviço público	Tempo experiência na função
Escola Calunga III	Pai 1	F	21-39	Especial. Incomp.	Mun. Teresina de Goiás	-	-
	Pai 2	M	50-60	Fund. Incomp.	Mun. Teresina Go	-	-
	Aluno 1	M	16-20	Médio incomp.	Mun. Teresina Go	-	-
	Aluno 2	F	14-15	Médio incomp..	Mun. Teresina Go	-	-

	Docente 1	F	40-49	Especialista	-	Contrato temporário	11-15 anos
	Docente 2	F	21-39	Ens. Superior	-	Contrato temporário	03-05 anos
	Professor Coordenador	M	21-39	Ens. superior	Mun. Teresina Go	Contrato temporário	03-05 anos

U.E	Segmento	Sexo	Idade	Grau de Instrução	Distrito de residência	Tipo de ingresso no serviço público	Tempo experiência na função
Escola Calunga IV	Pai 1	F	21-39	Especial. Incomp.	Mun. Monte Alegre	-	-
	Pai 2	-	-	-	-	-	-
	Aluno 1	M	14-15	Fund. incomp.	Mun. Monte Alegre	-	-
	Aluno 2	F	14-15	Fund. incomp.	Mun. Monte Alegre	-	-
	Docente 1	F	21-39	Ensino médio	Mun. Cavalcante	Contrato temporário	03-05 anos
	Docente 2	F	21-39	Ens. Superior	Mun. Monte Alegre	Contrato temporário	01-02 anos
	Professor Coordenador	M	21-39	Ens. superior	Arraias - TO	Contrato temporário	01-02 anos

U.E	Segmento	Sexo	Idade	Grau de Instrução	Distrito de residência	Tipo de ingresso no serviço público	Tempo experiência na função
Escola Calunga V	Pai 1	M	21/39	Superior Incomp.	Mun. Monte Alegre	-	-
	Pai 2	M	21/39	Superior Incomp.	Mun. Monte Alegre	-	-
	Aluno 1	F	16-20	Médio incomp.	Mun. Monte Alegre	-	-
	Aluno 2	F	21/39	Médio incomp.	Mun. Monte Alegre	-	-
	Docente 1	F	21/39	Ensino superior	Monte Alegre	Contrato temporário	03-05 anos
	Docente 2	M	50-60	Especialista	Campos Belos - GO	Concurso público	20-25 anos
	Professor Coordenador	-	-	-	-	-	-

Fonte: Dados da entrevista semi-estruturada. (2019).

4.5 Caracterização do *Locus* da Pesquisa

Preliminarmente, parece útil caracterizar, embora de forma bem sucinta, as escolas pesquisadas e os locais onde estão instaladas. A Comunidade Kalunga do Nordeste Goiano é concentrada, como já dito em três municípios: Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás. Dentro desses três municípios estão distribuídas as cinco escolas e suas treze extensões. A tabela a seguir traz um demonstrativo mais claro desta distribuição.

Tabela 4: Quadro distribuição dos municípios do Nordeste Goiano versus escolas Calunga e suas extensões.

Município	Escolas	Nº de extensões
Cavalcante	- Escola Estadual Calunga I	08
Monte Alegre de Goiás	- Escola Estadual Calunga II	03
	- Escola Estadual Calunga IV	01
	- Escola Estadual Calunga V	01
Teresina de Goiás	- Escola Estadual Calunga III	00
TOTAL	05	13

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2019)

A elucidação apresentada na tabela acima, preconiza uma sistemática diferenciada e complexa na análise da problemática que me propus a pesquisar. A gestão escolar, é hoje, um dos maiores desafios da escola pública, pois é o gestor, a peça central dos processos de decisão da instituição na qual representa. Pensar numa gestão escolar descentralizada pode ser uma alternativa bem desafiadora, pois é sabido, que na prática, esta descentralização vai muito além da distribuição de funções dentro da escola.

Ser gestor de apenas uma unidade escolar, já remete ao seu papel uma gama de atribuições das quais nem sempre seu tempo dá possibilidade de responder. Os desafios inerentes a função supramencionada reconhecem a complexidade do peso que o líder escolar carrega. Em contrapartida, a ausência de uma liderança plena e eficiente dentro da instituição escolar compromete seu alinhamento gerencial, pois o tempo que levará para mobilizar e orientar todos os atores escolares no desenvolvimento de uma visão conjunta de ideias e metas, bem como a divisão de responsabilidades com base fundamentada no sucesso, pode estar comprometendo o seu resultado final.

Fundamentada em minha própria vivência prática, esse debate suscitou. Visto que, estando presente cotidianamente na unidade escolar, vivencio a necessidade de melhor trabalhar minha equipe para um melhor avanço pedagógico. É atenuante acentuar, que o esforço para mudança precisa ser conjunto, se não for, dificilmente é possível gerar o impacto necessário para melhorias nos processos pedagógicos e melhoramento da escola como um todo.

Dessa forma, persistimos na intencionalidade de observar, analisar e caracterizar as unidades expressas na proposta da pesquisa. Para essa sistemática, utilizamos como fonte

principal o Projeto Político Pedagógico das cinco unidades, a fim de coletar os dados necessários e pertinentes à nossa proposta e objetivos. Inicialmente, partiremos da contextualização de cada unidade, caracterizaremos seu espaço físico e estrutura pedagógica de cada escola. Por fim, faremos uma análise sucinta das concepções funcionais: forma de gerir, metas e principais desafios em todas elas.

4.5.1 Escola Calunga I

Figura 9: Sede da Escola Calunga I – Município de Cavalcante



Fonte: PPP da unidade (2019).

O Colégio Estadual Calunga I está localizado na Zona Rural do município de Cavalcante- Go. Foi fundada na década de 80 sob a Lei de Criação nº 10392/87- Diário Oficial nº 15385 de 30 /12/1987.

O atendimento educacional inicial da unidade escolar em questão compreende de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Porém, diante da realidade vivenciada como desmotivação por parte da maioria dos discentes, percebeu-se a descontinuidade dos estudos por parte dos alunos nas séries e níveis que sucedem a educação básica. Os alunos, em sua maioria, concluíam somente o 5º ano do ensino fundamental, pois eles não tinham condições financeiras para residirem na cidade e continuar a estudar. É evidente que muitos até tentaram ir para a cidade visando conclusão da educação básica, porém, a alegação é que alguns sofriam discriminação por parte de colegas residentes na zona urbana que os chamam de “calungueiros”, levando-os a ficarem desmotivados, abandonando assim a escola.

Baseado no exposto, foi solicitado à Secretaria Estadual de Educação a autorização para implantação do Ensino Fundamental II, para que os discentes pudessem dar continuidade aos seus estudos evitando, dessa forma, abandono escolar e retardamento nos estudos. Houve avanço no pedido supramencionado e hoje, o Colégio Estadual Calunga I (sede) e suas sete extensões atendem do 1º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio. Ilustraremos na tabela a seguir, a estrutura pedagógica e administrativa instalada na escola e suas extensões.

Tabela 5: Estrutura pedagógica e administrativa instalada na unidade I

ESCOLAS /EXTENSÕES	TURNOS DE FUNCIONAMENTO	QUANT. DE ALUNOS ATENDIDOS	SERVIDORES PEGAGÓGICO	SERVIDORES ADMINSTRATIVO
COLÉGIO ESTADUAL CALUNGA I (SEDE)	MATUTINO VESPERTINO	49	47	14
JOSELINA	MATUTINO VESPERTINO	77		
JOÃO DE DEUS COUTINHO	MATUTINO	26		
MAIADINHA	VESPERTINO	83		
AMÉRICA DE DEUS COUTINHO	MATUTINO VESPERTINO	43		
SANTO ANTÔNIO	MATUTINO VESPERTINO	70		
ÓRFÃOS	MATUTINO VESPERTINO	36		
VEREADOR ANEDINO	MATUTINO VESPERTINO	48		
PLANALTO	MATUTINO	09		
TOTAL		441	47	14

Fonte: Secretaria da escola (2019)

O Serviço público de que dispõe a Unidade Escolar Calunga I é apenas o sistema de iluminação (energia solar). A unidade conta também com serviço de internet, o que favorece o trabalho pedagógico dos docentes e discentes, além de facilitar a comunicação com o grupo gestor.

As maiores dificuldades encontradas pela unidade no trabalho desenvolvido mediante detalhamento no Projeto Político Pedagógico é a desmotivação por parte de um grande número de alunos, pois chegam à escola com muita dificuldade, cansados e famintos, o que desfavorece o processo de ensino-aprendizagem; a pouca participação da comunidade e dos pais; altos índices de infrequência dificultando, com isso, o processo educacional, uma vez que os alunos se ausentam da aula para trabalhar, quando retornam não conseguem acompanhar o restante da turma.

A Escola Calunga I, é considerada a maior unidade em número de alunos atendidos e em número de extensões. Com sete extensões ligadas as sede, algumas unidades ficam a mais de 250 km de distância de onde a sede se encontra fixada. Para se chegar a esta escola, há três tipos de acesso, atravessando o Rio Paranã por dentro do município de Monte Alegre, pelos atalhos dentro do município de Teresina de Goiás, ou pelo próprio município que a escola pertence. Ao todo são atendidos 441 alunos nestas unidades.

4.5.2 Escola Calunga II

Figura 10: Sede da Escola Calunga II – Município de Monte Alegre de Goiás



Fonte: PPP da unidade. (2019).

O Colégio Estadual Calunga II está localizado na Zona Rural do município de Monte Alegre de Goiás. No que se refere a estrutura pedagógica, o Colégio Estadual Calunga II (sede) ministra do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo o 1º, 2º e 3º anos uma turma multisseriada e o de 4º e 5º anos outra turma também multisseriada. Do 6º ao 9º ano e Ensino Médio o ensino é regular. A unidade conta com três extensões, cuja proximidade da sede é favorável em relação as extensões do Calunga I. Quanto a estrutura da unidade, a tabela abaixo, faz esta ilustração.

Tabela 6: Estrutura pedagógica e administrativa instalada na unidade II

ESCOLAS /EXTENSÕES	TURNOS DE FUNCIONAMENTO	QUANT. DE ALUNOS ATENDIDOS	SERVIDORES PEGAGÓGICO	SERVIDORES ADMINSTRATIVO
ESCOLA ESTADUAL CALUNGA II (SEDE)	MATUTINO VESPERTINO NOTURNO	50	11	07
BOM JARDIM	VESPERTINO	04		
TINGUIZAL	VESPERTINO NOTURNO	29		
BARRA	VESPERTINO	11		
TOTAL		94	11	07

Fonte: Secretaria da escola (2019)

Em relação a estrutura física da unidade, a mesma conta com três salas de aula, sendo que uma funciona no corredor, por falta de espaço físico. A escola está com duas salas de aula em construção. Possui alojamento para professores (masculino e feminino) pois alguns residem em outros municípios, conta também com energia elétrica e serviço de internet. Não possui transporte para alunos, alguns andam mais de cinco quilômetros a pé para chegarem até a escola.

No Riachão, nome dado onde a comunidade onde está instalada a sede da Escola Calunga II, reside Dona Procópio, considerada a matriarca dessas comunidades. A mesma é reconhecida por sua história de luta e defesa em prol de seu povo. Através de sua persistência e reconhecimento histórico, a comunidade Riachão é uma das mais bem sucedidas das cinco visitadas, eles contam com serviço de telefonia rural, serviço de ambulância e possui até um museu idealizado por dona Procópio, que está trabalhando para sua conclusão e inauguração, para isso, ela conta com a ajuda do Governo do Estado, com fins de investimento e publicidade deste trabalho.

A ocupação que permeia na comunidade é a caça, pesca e agricultura. Alguns da comunidade são servidores da rede estadual em regime de contrato temporário. Muitos conseguiram formação superior em Educação do Campo através de um projeto firmado com a Universidade de Brasília (UNB) , o que sem sombra de dúvidas favoreceu muito a comunidade, pois deu a estes, além da qualificação, a possibilidade de atuarem como docentes na comunidade onde residem, fortalecendo com isso a cultura daquele povo.

4.5.3 Escola Calunga III

Figura 11: Sede da Escola Calunga III – Município de Teresina de Goiás



Fonte: PPP da unidade. (2019).

O Colégio Estadual Calunga III está localizado na Zona Rural do município de Teresina de Goiás. Esta unidade escolar é a única que não possui extensões. É a escola mais favorecida pelo acesso em relação as demais.

Em relação ao espaço físico, a Unidade Escolar conta com três salas de aula, uma área aberta entre a cantina e as salas de aula, um quarto para alojamento dos professores com aproximadamente 9m², uma cantina e um depósito. Também há dois banheiros para os alunos (um masculino e um feminino) e conta também com fossa séptica. Atualmente, há duas salas de aula em construção.

No que se refere a estrutura pedagógica, o Colégio Estadual Calunga III (sede) ministra do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que todas suas turmas são multisseriadas.

A unidade escolar atende apenas 41 alunos nos turnos matutino e vespertino. A tabela que se segue, mostra mais claramente este cenário.

Tabela 7: Estrutura pedagógica e administrativa instalada na unidade III

ESCOLAS /EXTENSÕES	TURNOS DE FUNCIONAMENTO	QUANT. DE ALUNOS ATENDIDOS	SERVIDORES PEGAGÓGICO	SERVIDORES ADMINSTRATIVO
ESCOLA ESTADUAL CALUNGA III (SEDE)	MATUTINO VESPERTINO	41	06	02
TOTAL		41	06	02

Fonte: Secretaria da escola (2019)

O Serviço público de que dispõe a Unidade Escolar Calunga III é apenas energia elétrica. Na unidade escolar funcionava o centro de mídias, programa parceiro do Governo Federal, mas atualmente está desativado por falta de apoio financeiro do governo. A escola conta também com serviço de internet, porém, em desuso por falta de reparo na rede.

4.5.4 Escola Calunga IV

Figura 12: Sede da Escola Calunga IV– Município de Monte Alegre de Goiás



Fonte: PPP da unidade. (2019).

O Colégio Estadual Calunga IV está localizado na Zona Rural do município de Monte Alegre de Goiás. Quanto ao espaço físico, a Unidade Escolar conta com duas salas de aula em alvenaria e uma de sapê, uma área aberta entre a cantina e as salas de aula, dois quartos para alojamento dos professores com aproximadamente 9m² e um banheiro em cada quarto, uma

cantina e um depósito. Há também dois banheiros para os alunos (um masculino e um feminino) e fossa séptica. Atualmente, há duas salas de aula em construção.

No que se refere a estrutura pedagógica, a Escola Estadual Calunga IV (sede) ministra do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo o 1º, 2º e 3º anos uma turma multisseriada e o de 4º e 5º anos outra turma também multisseriada. Do 6º ao 9º ano, ensino regular. Ao que se vê, pela tabela abaixo, a unidade em questão é a que tem menor número de alunos atendidos.

Tabela 8: Estrutura pedagógica e administrativa instalada na unidade IV

ESCOLAS /EXTENSÕES	TURNOS DE FUNCIONAMENTO	QUANT. DE ALUNOS ATENDIDOS	SERVIDORES PEGAGÓGICO	SERVIDORES ADMINSTRATIVO
ESCOLA ESTADUAL CALUNGA IV (SEDE)	MATUTINO VESPERTINO	16	07	03
CAROLINA	VESPERTINO	11		
TOTAL		27	07	03

Fonte: Secretaria da escola (2019)

O Serviço público de que dispõe A Unidade Escolar Calunga IV é apenas energia solar, mas não está em funcionamento, pois é necessária a manutenção das placas. Segundo informações dos docentes em exercício na escola, a falta de energia se dá pela falta das baterias para as referidas placas. Eles estão a mais de oito meses sem o benefício em questão, o que tem gerado muitos na condução das aulas e também na preparação do lanche. Pois sem a energia, a conservação dos alimentos fica comprometida, gerando dessa forma, muitos transtornos. Segundo o gestor, vários documentos já foram enviados informando a situação caótica da unidade, porém, ainda sem sucesso. Ele colocou ainda que a falta de energia, compromete além dos problemas já citados, a comunicação com a equipe que era feito através de whatsapp e e-mail, pois a unidade, quando com energia, conta também com os serviço de internet.

4.5.5 Escola Calunga V

Figura 13: Sede da Escola Calunga V – Município de Monte Alegre de Goiás



Fonte: PPP da unidade. (2019).

O Colégio Estadual Calunga V está localizado na Zona Rural do município de Monte Alegre de Goiás. Quanto ao espaço físico, a Unidade Escolar, conta com quatro salas de aula em alvenaria, possui dois quartos para alojamento dos professores e um banheiro em cada quarto, uma cantina e um depósito. Também há dois banheiros para os alunos (um masculino e um feminino) e fossa séptica.

No que se refere a estrutura pedagógica, O Colégio Estadual Calunga V (sede) ministra do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e também 1ª e 2ª série do ensino médio. No ensino fundamental, há duas turmas multisseriadas. Na extensão Areia, o atendimento é apenas com o ensino fundamental II com turmas regulares. Vejamos o esboço dessa estrutura na tabela que se segue.

Tabela 9: Estrutura pedagógica e administrativa instalada na unidade V

ESCOLAS /EXTENSÕES	TURNOS DE FUNCIONAMENTO	QUANT. DE ALUNOS ATENDIDOS	SERVIDORES PEGAGÓGICO	SERVIDORES ADMINSTRATIVO
ESCOLA ESTADUAL CALUNGA V	MATUTINO VESPERTINO	52	09	04
AREIA	VESPERTINO	12		
TOTAL		64	09	04

Fonte: Secretaria da escola (2019)

O Serviço público de que dispõe A Unidade Escolar Calunga V é apenas energia solar. A Escola Calunga V, é a única unidade que conta com um professor efetivo da rede em regência de sala.

Por estarem vinculadas, as cinco unidades escolares supramencionadas, bem como suas treze extensões, contam com um total de 720 alunos e 80 servidores, instalados nas escolas. Estas 18 unidades, são atendidas por um grupo gestor formado pelo diretor, Secretário, Coordenador Administrativo Financeiro, Coordenador Pedagógico e Coordenador de Turno. Toda a equipe de apoio a gestão, ficam instalados na sede da secretaria da escola, domiciliado no município de Campos Belos. Em cada unidade contam com um professor coordenador, pessoa responsável por estabelecer o elo da escola com a direção. Há apenas um tutor pedagógico, para prestar atendimento, e este fica instalado na CRE (Coordenação Regional de Educação) também localizada no município de Campos Belos-GO. Todos os professores e agentes administrativos que atuam na Unidade e extensões são vinculados a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte através de contrato temporário.

A proposta da gestão e tutoria, é fazer visitas semanais as unidades sob sua jurisdição. Porém, nem sempre este atendimento é possível devido aos entraves que permeiam a rotina dos mesmos, como a exemplo carros quebrados e falta de combustível para abastecimento dos veículos. Para o atendimento das cinco unidades e suas extensões são utilizados três veículos condutores (Marruás) cedidas pela Secretaria de Estado da Educação. A localização de algumas é de difícil acesso, pois o percurso é constituído de subidas íngremes das serras com pedras soltas e escorregadias, muitas ribanceiras, devido a existência do Rio Paranã, riachos e grotas, contando ainda com pontes estreitas e mal estruturadas. A unidade de acesso mais favorável, é o Calunga III.

Em análise ao Projeto Político Pedagógico das unidades em estudo, a gestão escolar defendida é a democrática aquela que “envolve a participação de todos e é capaz de garantir aos indivíduos a liberdade de buscar os seus interesses coletivos comuns”. Há uma reafirmação do compromisso do gestor com a ética assentando seu processo educativo nos

princípios do respeito ao outro e do apreço à liberdade. Para eles, a gestão democrática proposta implica no poder compartilhado e na participação efetiva do coletivo como compromisso que supera o individualismo e tem, na partilha, seu referencial maior. É dessa forma que, nas escolas Kalunga, a ética e democracia andam juntas, o que significa constituir formas de participação em que todos possam compartilhar as decisões à medida que, envolvidos, constroem consensos.

Nesse propósito, há uma defesa que visa a consolidação da autonomia e democratização da gestão escolar, que passa pela necessidade de desencadear um trabalho institucionalizado, elas devem ser entendidas não apenas como conceitos, mas também numa forma de abordar e inserir uma comunidade responsável pelos rumos que a escola deve tomar.

Vale destacar que segundo o PPP, as unidades apostam numa gestão escolar, que favorece responsabilidade coletiva. Que o diretor não é mero administrador, mas sim um líder que monitora e acompanha todo o processo educativo. Isso significa estar ligado ao cotidiano da sala de aula, conhecer alunos, professores e pais, não tendo apenas a autoridade legal do cargo, mas autoridade legítima que nasce do reconhecimento pelo desempenho das funções e a busca da excelência no ensino público. Além de se tornar imprescindível seu papel de articulador e defensor da democracia interna na unidade escolar, o diretor deve posicionar-se como o primeiro responsável pelos resultados pedagógicos da Escola e pelo sucesso dos alunos.

A gestão escolar conta com o Conselho Escolar, órgão, sem fins lucrativos, que funciona como instrumento de participação social, descentralização e de democratização na administração, fiscalização e execução das atividades escolares, enfim, se encarrega de discutir, apreciar, dar parecer e encaminhar sugestões de solução para problemas que prejudiquem o perfeito funcionamento da escola. Vale reforçar que o diretor é o presidente nato do conselho. Há um único conselho que responde pelas cinco escolas. Segundo entrevista com o gestor, estas verbas são aplicadas de acordo com as necessidades, algumas vez, é preciso fazer articulações entre elas para atender as principais demandas.

Nas questões pedagógicas da escola, a defesa é assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos, formando cidadãos críticos capazes de agir na transformação da sociedade. Quanto a visão de futuro, as cinco unidades possuem como visão sistemática tornar-se um colégio de referência em nossa comunidade, por nossa qualidade de ensino, através das práticas educativas do trabalho participativo, comprometido e inovador da equipe e pelo respeito dispensado aos alunos, pais e colaboradores.

Dentre os principais problemas apresentados, os principais desafios abordados no Projeto Político Pedagógico está:

- Alunos pouco motivados, pois chegam à escola com muita dificuldade, cansados e famintos, o que desfavorece o processo de ensino e a aprendizagem;
- Pouca participação da comunidade e dos pais;
- Recentemente, a comunidade escolar tem constatado que alguns alunos estão fazendo uso de entorpecentes;
- Altos índices de infrequência: dificulta o ensino e a aprendizagem, uma vez que os alunos se ausentam da aula para trabalhar, quando retornam não consegue acompanhar o restante da turma.

Em relação as metas estabelecidas para o triênio 2018/2020, destacou-se:

- Elevar para 80% o índice de aprovação;
- Reduzir as taxas de infrequência;
- Desenvolver Projetos de leitura e escrita;
- Trabalhar Projeto sobre o Meio Ambiente e a Saúde;
- Desenvolver Projeto sobre o dia da Consciência Negra;
- Garantir o desenvolvimento dos projetos adotados pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte.

No contexto referente às concepções de Escola, o PPP, retrata que a escola se configura como a instância que se incumbe de garantir que as novas gerações tenham acesso ao legado cultural da comunidade. É um espaço geográfico e histórico onde a educação se dá de forma intencional, estruturada, sistematizada e explícita. Nela, o conhecimento é assimilado, apropriado e construído ativamente, revestindo-se de criticidade e inovação, colaborando para o avanço cultural e atendendo às novas necessidades do ser humano.

Neste íterim, se reconhecem como entidades educativas e tem como papel principal, a ampliação do repertório cultural, artístico e intelectual de seus estudantes, motivo pelo qual se faz e se torna importante e significativa dentro da sociedade, contribuindo para a sua formação. Reforça que a instituição escolar não pode estar desconectada do mundo afetivo dos estudantes, já que esse é um todo indivisível. A construção do conhecimento significativo se dá com envolvimento e disposição. Reforça que a escola deve estar atenta aos

aspectos afetivos dos estudantes, visto que esses aspectos são condições fundamentais para a participação, tanto no processo de aprendizagem como na formação do espírito de solidariedade e colaboração, defendem.

A despeito do relevante papel da escola, ressaltam que sendo comunitária, tem como compromisso o desenvolvimento do ser humano, colaborando, de forma sistematizada e direcionada, para sua formação por meio da veiculação e produção de conhecimentos socialmente válidos. A estreita relação com a comunidade é objetivo consistente, levando em conta suas características e necessidades.

Diante da visão depreciativa do Projeto Político Pedagógico das cinco escolas analisadas, percebeu-se que poucos itens as diferenciam uma das outras. Que o projeto supramencionado não retrata metas diferenciadas e não traz alegações de suas dificuldades, nem discorre seus maiores anseios. Tampouco, apresenta as suas potencialidades. Nesse modo, podemos constatar que outros componentes precisam estar presentes no projeto. O suposto, presente no contexto das escolas, apresenta-se relativamente voltado mais para a perspectiva urbana, não um propósito rural como deveria estar voltado, grifo meu.

Não pretendemos, com isso, tecer críticas estruturais no documento analisado, mas, sobretudo, contribuir para que este retrate a verdadeira identidade dos militantes da região dos Kalunga. Com isso, pretendemos apontar-lhes condicionantes que ampliem o universo no qual estão inseridos e futuramente, usem o Projeto Pedagógico como o principal instrumento de pesquisa das unidades e comunidade em epígrafe.

CAPÍTULO V

RESULTADO E DISCUSSÃO

Este capítulo tem como objetivo fundamental apresentar os principais resultados do estudo qualitativo decorrentes da análise estatística dos dados recolhidos através da aplicação do questionário dos sujeitos das cinco escolas Kalunga, localizadas nos municípios de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás. Primeiro é feita uma caracterização do perfil da amostra. Numa segunda, é feita uma análise dos principais resultados da investigação. Por último, são efetuadas análises da entrevista para testar a hipótese de investigação. A duração média para visitação das escolas e aplicação dos questionários foi de aproximadamente três semanas, com intercalação de dias.

Houve visitação a algumas residências de pais e alunos para conclusão do trabalho em questão. Todas as unidades escolares estavam com horário de aula reduzido, pois até o presente momento, decorrido em média 15 dias do início do ano letivo, nenhuma unidade havia recebido a merenda escolar por falta de recursos para abastecer os veículos que fazem condução do lanche. Em todas as unidades, fui recebida pelo professor coordenador, servidor responsável para fazer o elo entre a gestão e a escola.

5.1 Análise estatística dos dados recolhidos: caracterização da amostra

A amostra final inclui 37 respondentes dos 39 previstos. Há omissões de algumas questões fechadas e também nas abertas, porém, ambas eram facultativas.

Quanto ao g nero, a repartição dos respondentes não foi equitativo, sendo que 56,8% são do sexo feminino e 43,2% do sexo masculino, como se pode observar na tabela 5. Esses valores não são estranhos, considerando a quantidade de mulheres em relação aos homens no Brasil, sobretudo, na esfera da educação.

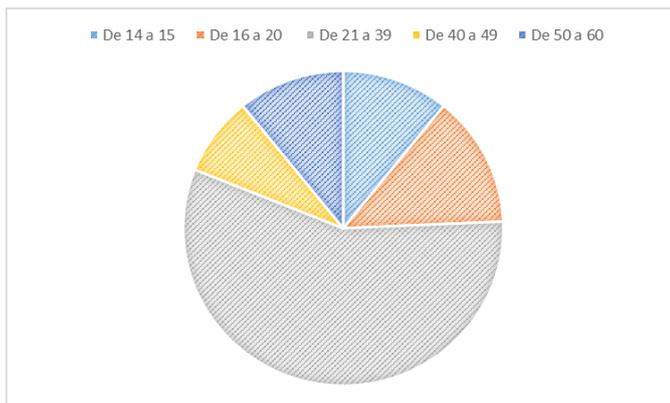
Tabela 10: Distribuição por g nero

Sexo	Gráfico	Porcentagem
Masculino		43,2 %
Feminino		56,8 %
Total		100 %

Fonte: Elaboração própria (2019).

Relativamente à idade (tabela 5), nenhum dos inquiridos possui menos de 14 anos. 10,8 % tem entre 14 e 15 anos, 13,5 % tem entre 16 e 20 anos, 56,8% tem entre 21 a 39 anos, 8,1% tem entre 40 a 49 e apenas 10,8 % possui idade entre 50 e 60 anos. O fato que justifica a maior prevalência na faixa etária de 21 a 39 anos é justamente porque maioria dos professores atuantes são remanescentes da comunidade. Muitos cursam ou já cursaram o ensino superior e retornam as suas origens com contratações temporárias para docentes.

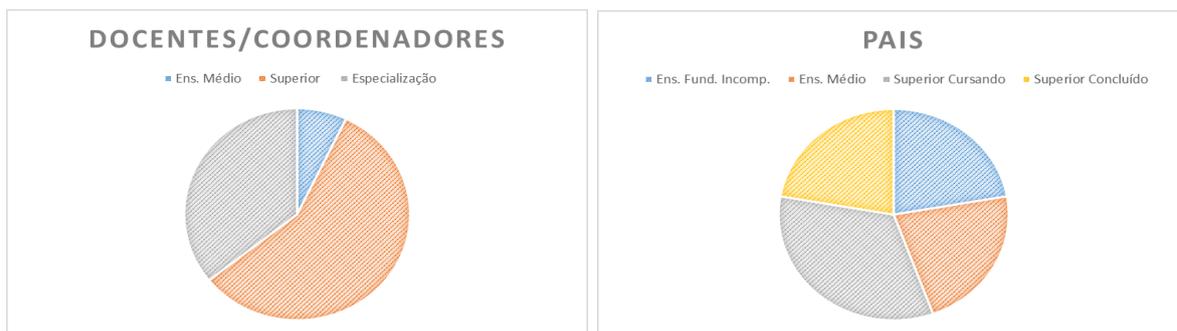
Gráfico 1: Distribuição por escalões etários



Fonte: Elaboração própria (2019).

No que diz respeito as habilitações acadêmicas dos docentes e professores coordenadores da comunidade (gráfico 1), dos 14 respondentes, 7,1% possuem apenas o ensino médio, 57,1 % têm habilitação ao ensino superior e 35,8 % possuem especialização. A habilitação que predomina nos respondentes é Educação do Campo, através da parceria da comunidade com a Universidade de Brasília (UNB). Em relação as especializações, estão no mesmo ramo, diferenciam apenas pelas áreas de atuação dos mesmos. Quanto aos pais, dos 9 inquiridos, 22,2 % possuem o ensino fundamental incompleto, 22,2 % possuem o ensino médio completo, 33,4 % está cursando graduação, e 22,2 % possuem graduação completa.

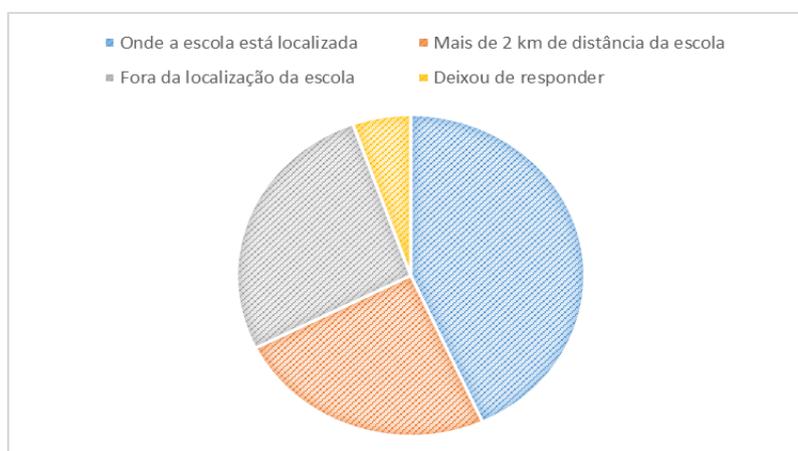
Gráfico 2: Habilitações acadêmicas



Fonte: Elaboração própria (2019).

Quanto ao distrito de residência dos inquiridos, dos 37 participantes da pesquisa, 43,2 % residem onde a escola está localizada, 24,3 % utilizam transporte público ou participar para chegarem à escola, 27,1 % estão fora da localização do ambiente escolar e 5,4% deixou de informar o distrito de residência. Importa inferir que, alguns municípios de residência dos pesquisados estão a mais de 200 km de distância, boa parte deste trecho são de estradas vicinais, necessitando de veículo traçado para os acessos mais longínquos. Quanto ao gestor e toda sua equipe administrativa, o tutor pedagógico, o coordenador regional e o diretor de núcleo, estão instalados e são residentes no município de Campos Belos, e necessitam de toda uma logística de rede para acompanhamento das escolas supramencionadas, bem como de suas extensões. Vale ressaltar que há extensões com quase 300 km de distância do município instalado. A secretaria das escolas e o tempo previsto para chegar a elas é de aproximadamente 8 horas de viagem, isso em período não chuvoso.

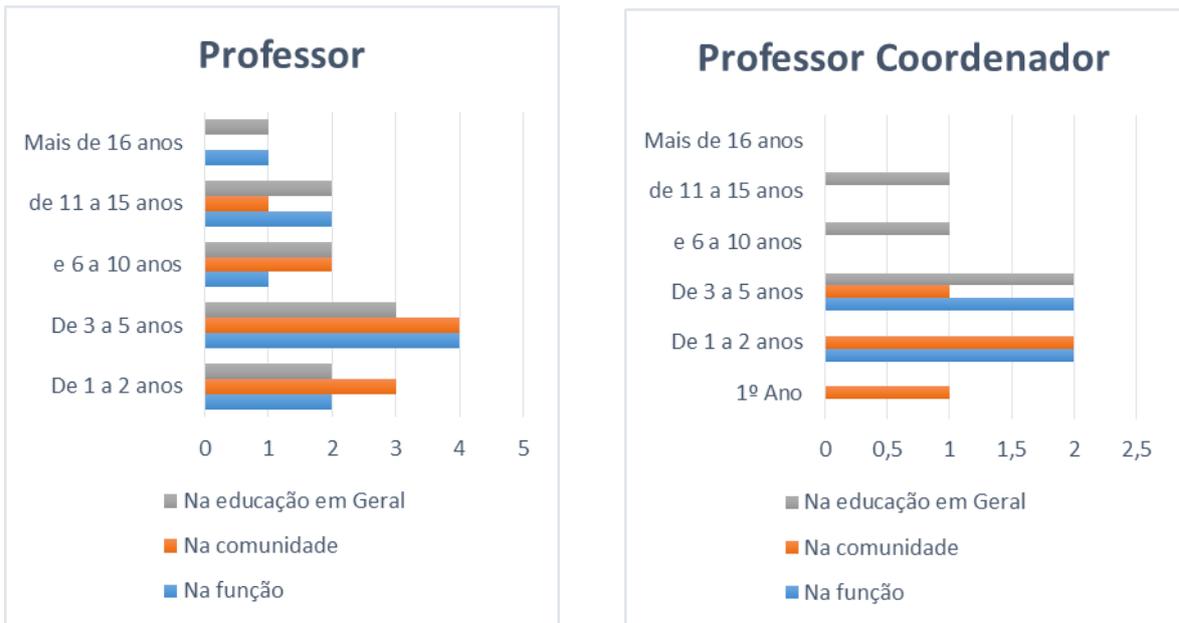
Gráfico 3: Distrito de residência



Fonte: Elaboração própria (2019).

Quanto ao tempo de experiência na educação na função exercida, e especificamente, nas Comunidade Quilombolas, percebe-se que na função de professor o tempo predominante na atividade docente tanto na regência de sala em geral, quanto especificamente, nas escolas da comunidade é em média de 3 a 5 anos. Apenas 2 dos professores tem de 6 a 10 anos de experiência como docente na comunidade. Em relação ao professor coordenador, o tempo onde se encontra maior número de coordenadores com experiência na função é de 3 a 5 anos também, conforme demonstra o gráfico 4. Quanto a experiência do gestor das referidas escolas.

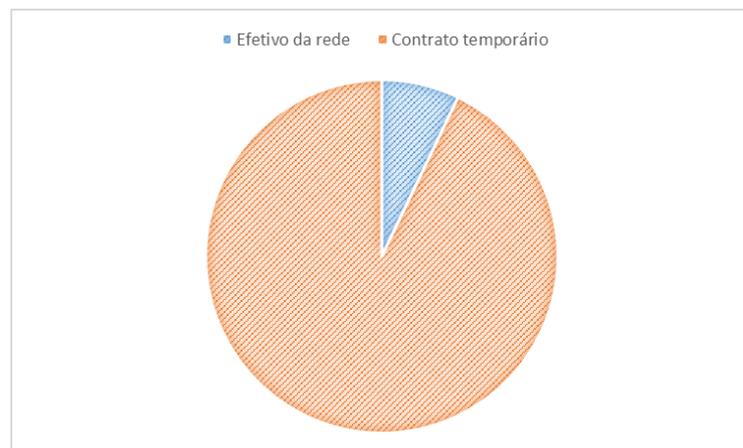
Gráfico 4: Tempo de experiência em atividade profissional na educação



Fonte: Elaboração própria (2019).

No que respeita à forma de ingresso no serviço público tanto dos professores, quanto dos professores coordenadores, dos 14 inquiridos, 92,9 % estão em regime de contrato temporário, apenas 7,1 % é servidor efetivo da rede. A média de tempo de uma contratação temporária no Estado é de 3 anos, podendo sofrer prorrogação dependendo da demanda e déficit de área. De salientar, no entanto, que a diferença é bastante considerável, o que demonstra a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a rotatividade de docentes nestas comunidades. O gráfico 5, é capaz de caracterizar este cenário.

Gráfico 5: Tipo de cargo do servidor



Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

5.2 Análise dos principais resultados

Neste subcapítulo apresentam-se, de forma resumida, os principais resultados obtidos pela aplicação do questionário que se consideram relevantes para uma melhor compreensão da realidade sobre a gestão das escolas Calunga do Nordeste Goiano. Para facilitar a análise dos resultados, as respostas foram agrupadas em concordantes e discordantes. Dos 39 participantes da pesquisa, 17 foram os selecionados para a mostra dos segmentos de professores, professores coordenadores, tutor pedagógico, diretor de núcleo pedagógico e coordenador regional, pois 2 respondentes deste segmento não quiseram participar e não foram substituídos e 20 foram os questionários aplicados aos pais e alunos.

A metodologia usada, além da aplicação do questionário, foi entrevista semiestruturada e observação *in loco* dos pontos mais relevantes na concretização deste trabalho. O estudo buscou, portanto, a complementariedade entre as abordagens quantitativas e qualitativa com o intuito de melhor caracterizar a situação estudada.

5.2.1 Em análise: equipe de trabalho pedagógico

Nas tabelas a seguir (6, 7, 8 e 9), daremos destaque apenas aos resultados obtidos através dos dados quantitativos, a partir do emprego da ferramenta estatística, onde as variáveis que foram consideradas apresentam as opiniões dos inquiridos sobre a gestão das comunidades em estudo. O primeiro quadro discorre quanto ao fator da gestão pedagógica. O segundo dá ênfase a gestão relacional. O terceiro, faz menção os processos de rotina do trabalho do gestor e o quarto e último corrobora sobre os desafios encontrados para elucidação de uma gestão qualificada e democrática no âmbito das escolas pesquisadas.

Tabela 11: Avaliação da gestão pedagógica

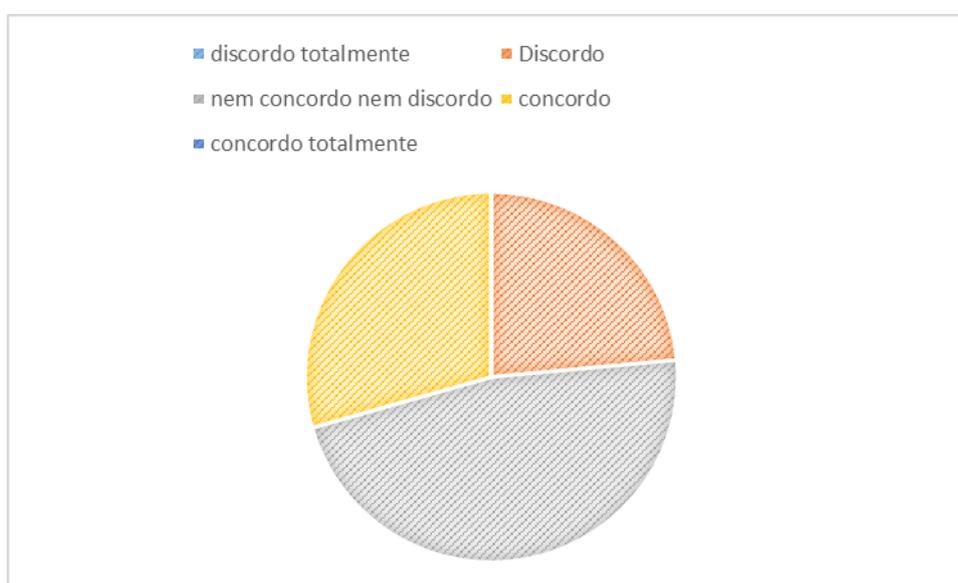
Em relação a GESTÃO PEDAGÓGICA, o grau de concordância com as seguintes afirmações:	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
O gestor acredita e dissemina que a gestão focada no pedagógico, tem mais probabilidade de dar bons resultados.	0	1	1	12	3
O gestor tem a preocupação de utilizar resultados de aprendizagem para elaborar o plano de ação da unidade.	1	1	2	8	5
O gestor observa o ensino em sala de aula e verifica se as atividades trabalhadas estão seguindo as metas educacionais da escola.	0	4	8	5	0
O gestor acompanha as práticas docentes na elaboração e no cumprimento do planejamento, em consonância com o que foi pactuado no Projeto Político Pedagógico.	0	3	2	11	1
O gestor assegura que medidas para superar os pontos fracos na prática de ensino sejam discutidas com os professores e coordenadores.	0	2	3	12	0

Durante o ano letivo, nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas, administrativas ou financeiras, O gestor promove o debate acerca do andamento das ações escolares, a fim de verificar se os objetivos e as metas previstos no Projeto Político Pedagógico e no Plano de Gestão Escolar estão sendo alcançados.	0	2	2	10	3
O gestor utiliza os resultados de desempenho dos alunos para desenvolver as metas educacionais da escola.	0	2	2	13	0
O gestor participa dos conselhos de classe e trabalhos coletivos na escola.	0	2	2	9	4
O gestor demonstra ter preocupação em selecionar criteriosamente o coordenador pedagógico da escola.	0	1	5	7	3

Fonte: Relatório final da pesquisa. Elaborado pelo autor (2019).

A partir do posicionamento dos pesquisados nos itens elencados no parâmetro da gestão pedagógica, percebe-se que o grau de concordância prevaleceu em 88 % das afirmações, apenas a afirmação se “o gestor observa o ensino em sala de aula e verifica se as atividades trabalhadas estão seguindo as metas educacionais da escola”, é que a posição de nem concordo, nem discordo superou o grau de concordância. A afirmativa reúne vários aspectos em seu contexto. Se observarmos a tabela 6, podemos concluir que o fato de o gestor não estar presente na escola em seu cotidiano, dificilmente, conseguirá acompanhar a atividade docente do professor. Nesse ínterim, outras estratégias precisam ser criadas para que a falta deste acompanhamento, não prejudique a ministração do currículo referência, pois é inegável que os alunos precisarão adquirir este conhecimento para dar prosseguimento as séries posteriores, bem como estar bem preparados para as possíveis avaliações internas e externas no seu processo de escolarização.

Gráfico 6: Acompanhamento do gestor nas práticas docentes



Fonte: elaborado pelo próprio autor (2019).

Outra questão ligada a apresentada no gráfico acima, foi se ele acompanha as práticas docentes tanto na elaboração quanto no cumprimento do planejamento. Ele afirma “concordar totalmente” com a afirmação. 58% dos inquiridos disseram concordar com a afirmação supramencionada. E apenas 17,7 % discordam que esta prática acontece. É possível, nas análises supramencionadas perceber uma incoerência, pois na visitação, esta mesma pergunta foi efetuada e a maioria dos participantes da referida pesquisa, disseram ser raro a observação a sala de aula pelo gestor e no questionário o posicionamento mudou. Ao mapear a situação em questão, configurei este embate como uma necessidade de um reordenamento entre o que se diz e o que se faz. A considerar a fala individualizada, detectamos a necessidade de reforçar o exercício da gestão pedagógica nos processos de rotina para que não se torne contraditório considerações como essa, que visam ampliar as práticas formuladas nos processos gerenciais de toda e qualquer instituição.

Tal compreensão recoloca o papel da gestão pedagógica da escola, pois o casamento teoria e prática é que produz o conjunto de experiências escolares no que tange onde estamos e onde queremos chegar. Se temos a preocupação de se projetar a partir de uma aula dada, é possível chegar ao alcance das metas propostas para a escola, pois é na sala de aula que se produz resultados.

Nesse ínterim, o percurso incorporado entre o fazer e o realizar (gerar resultados), precisa ser bem trabalhado com a equipe pedagógica da unidade. Eles precisam ter claros que a gestão pedagógica engloba situações bem mais que técnicas, exige, sobretudo, conhecimento e compromisso com o fazer pedagógico que incidirá futuramente para o nível e o sucesso desejado.

A gestão pedagógica é a dimensão mais importante da gestão escolar e é subsidiada por todas as demais. [...] um dos desafios colocados a gestão é fazer cumprir o compromisso de eliminar o descrédito social vinculados a escola devido aos baixos índices de proficiência e à evasão escolar. [...] Precisa então, avançar no uso pedagógico de dados quantitativos e qualitativos que indicam a situação de aprendizagem dos estudantes. [...] Assim, será preciso engendrar mudanças nas práticas educacionais e nos currículos escolares, orientando-os sempre para a aprendizagem, para a valorização do jovem e para a promoção da equidade. (UNIBANCO,2017: 52).

Tabela 12: Avaliação da gestão relacional

Em relação a GESTÃO RELACIONAL, a prevalência na postura do gestor é de:	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Incentivar a equipe nas ações que precisam ser realizadas.	0	0	8	8	1
Motivar a equipe durante todo ano letivo.	0	3	4	9	1

Manter a comunidade escolar bem informada acerca das questões que envolvem a escola.	0	2	6	9	0
Tomar decisões sempre coletivas.	0	3	12	2	0
Tem como principal bandeira assegurar a gestão democrática na escola.	0	1	7	9	0
Dá autonomia para sua equipe tomar decisões por ele.	0	4	7	5	1

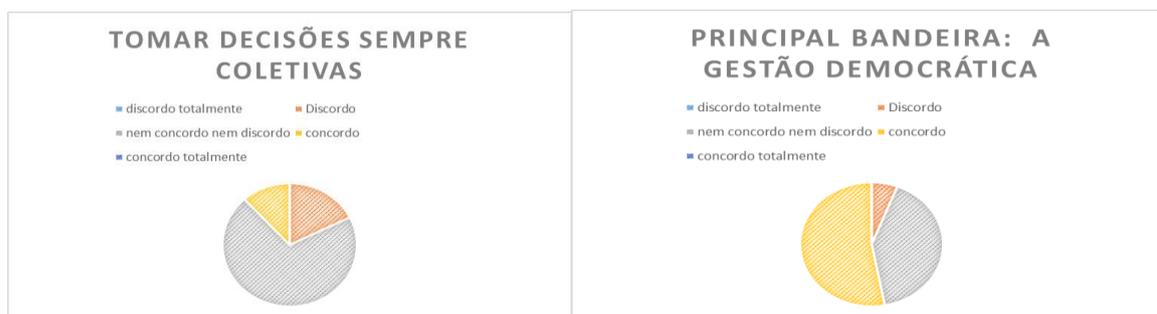
Fonte: Dados da pesquisa (2019)

O segundo ponto discutido no questionário da pretensa pesquisa, diz sobre a gestão relacional. Dentre os doze pontos proposto no questionário, selecionamos seis deles para amostra. Em que pese o fato de todos os pontos serem primordiais no exercício da gestão relacional, a carga fatorial para a escolha de apenas seis indicadores para discussão, é simplesmente por acreditarmos que são suficientes para delimitar o perfil da gestão relacional assistida no objeto de estudo.

Observa-se que o quadro acima, discorre sobre a prevalência da postura do gestor quanto a gestão relacional. Quando se verifica as variáveis postas em discussão, observamos que 70,5 % dos participantes mantêm uma posição de nem concordo, nem discordo na questão de tomada de decisão coletiva. Ao contrapor com o questionário do próprio gestor, observamos que a resposta dele está de acordo com o da maioria.

Quando pensamos em tomada de decisão coletiva, é evidente que o posicionamento do líder sobre a cultura organizacional de coletividade simplifica características e elementos essenciais numa gestão relacional. Se estabelecermos um paralelo entre a tomada de decisão coletiva e a gestão democrática, tida como principal bandeira no trabalho do gestor (gráfico 7), podemos perceber uma desassociação entre os dois pontos, observe:

Gráfico 7: Comparativo de dados relativos a gestão



Fonte: elaborado pelo próprio autor (2019).

Os gráficos apresentados evidenciam que as escolas pesquisadas não possuem apenas um tipo de liderança, pois a combinação dos fatores que ligam os dois pontos: coletivo e democracia, deveriam estar predominantemente no mesmo nível. Ao atingir 52,9 % de concordância como principal bandeira a gestão democrática e mais de 70 % num extrato que nem concorda, nem discorda, a hipótese levantada sobre este resultado, é que por mais que a gestão tenha buscado ser democrática, ela ainda possui deficiência no tocante a participação do coletivo.

Defendemos que, em virtude das dificuldades encontradas pela gestão das escolas de estarem presentes na comunidade na maior parte do tempo, impeça-o a prática de tomada de decisões coletivas. A tendência revelada nas duas dimensões, depreendem para uma necessidade de reconfiguração na formatação do tipo de gestão que estas escolas recebem. É evidente que mesmo que a proficiência que diferencia os dois itens destacados não presume que a participação coletiva não aconteça, não se pode negar que há uma necessidade expressiva de reavaliar os pontos que as ligam, pois, ao falarmos em “gestão democrática” parece já estar necessariamente implícita a participação coletiva.

Ao versar sobre a gestão democrática, Araújo e Almeida (2011), rebatem:

A esta altura, seria desnecessário comentar que a gestão democrática é a melhor maneira de incentivar a participação da comunidade escolar. Supõe-se que, em tempos de democracia, todo gestor sabe disso muito bem. Aliás, ele sempre recebe um *feed back* dos professores, funcionários e alunos, quanto ao estilo de sua gestão. Todos expressam satisfação ou insatisfação, não tanto pela “cara feia” ou pelos sorrisos. A satisfação com a direção democrática é visível no bom clima dos corredores e nos intervalos de aulas, bem como na produtividade criativa dos setores pedagógicos e burocráticos da escola. (ARAÚJO E ALMEIDA, 2011, p. 97).

Na literatura especializada sobre o tema gestão na escola pública, encontramos autores como os citados que incorporam as suas análises e discussões sobre os aspectos conjunturais que influenciaram o cenário educacional brasileiro, sinalizando desde a década de 90, a necessidade de se garantir a gestão democrática, ampliando com isso os espaços de participação e decisão coletiva dentro das escolas. Nessa via, o objetivo central desta proposta seria fazer com que a figura do gestor escolar se voltasse para os aspectos onde a gestão centralizada não fosse a defendida e vivida nos espaços escolares, pois acreditavam que esta nova formação seria a ferramenta ideal de transformação dos elementos desvinculados da proposta defendida. Um bom gestor consegue subsidiar estrategicamente a junção de fatores que deem legitimidade a gestão relacional no contexto de sua instituição, fortalecendo assim o regime democrático no qual defende.

Tabela 13: Avaliação dos processos de rotina da gestão

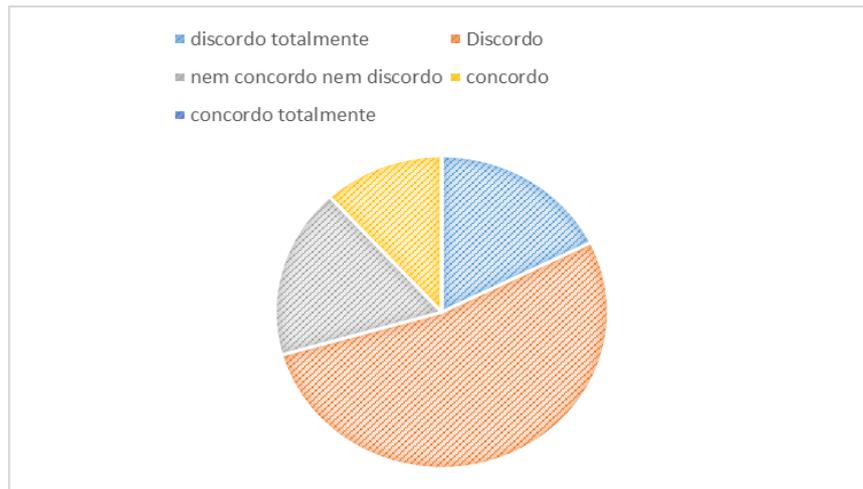
Em relação a PROCESSOS DE ROTINA do trabalho do gestor considera-se:	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Que seu trabalho tem atingido o nível de eficácia desejado.	0	3	6	7	0
Que tem conseguido acompanhar sistematicamente a frequência escolar e os registros de planejamento.	0	2	4	9	1
Que tem apresentado resultados e dá devolutiva de questões administrativas e pedagógicas dentro dos prazos mesmo diante de demanda excessivas.	0	0	7	7	2
Que tem conseguido verificar e avaliar a atuação de todos os servidores da escola.	0	2	5	9	0
Consegue acompanhar frequentemente a entrada e saída dos alunos.	3	9	3	2	0
Consegue participar os alunos, pais e comunidade de seu plano de ação, bem como de sua equipe.	0	4	3	9	0
Que tem disponibilidade diária para atender os pais e comunidade.	1	8	5	3	0
Que tem demonstrado preocupação em resolver os problemas da escola	0	0	5	12	0
Que tem iniciativa em buscar melhorias para a escola.	0	0	7	8	2

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

No item relativo aos processos de rotina da gestão escolar, mediante o resultado apresentado no quadro acima, a amostra revelou uma predominância no item da “disponibilidade diária para atender os pais e comunidade”. Os 47 % na discordância do componente em questão é bastante peculiar para a realidade vivida nestas escolas. O que diz sobre “a apresentação de resultados dentro dos prazos, mesmo diante de demandas excessivas”, o percentual de “concordância” e de “nem concordo, nem discordo”, houve um empate. Com 41 % para ambas as respostas, não deixa de chamar a atenção, pois incide na questão anterior. Mesmo que existam meios de comunicação para dar respostas pontuais a algumas questões, o fato de não ter disponibilidade para atendimento da comunidade escolar, compromete a regularidade dos fatores relacionados a rotina de um gestor.

Quanto a afirmação relacionada ao acompanhamento diário na entrada e saída dos alunos, a maioria, 53 % disse discordar dessa afirmativa. 17 % afirmaram “discordar totalmente”, os outros 18 %, nem concordam nem discordam, enquanto apenas 2 respondentes (12 %), disseram concordar. O gráfico abaixo, faz este retrato.

Gráfico 8: Frequência de acompanhamento de entrada e saída dos alunos



Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Tomando por base o cenário da configuração da gestão escolar das escolas Calungas do Nordeste Goiano e o gráfico apresentado, constata-se que há um paradoxo da realidade vivenciada com o que prega as Diretrizes Operacionais da Educação do Estado, pois em seu contexto o que diz respeito as atribuições do diretor escolar, o primeiro ponto é que este deve:

Manter-se presente na unidade escolar, zelando pelo pleno desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola, assim como, pela pontualidade e frequência de seus servidores (professores e técnico-administrativos), pelo cumprimento integral da carga horária das aulas e pelo cumprimento da hora-atividade dos professores, articulando esta atuação com a finalidade principal da escola, ou seja, a formação do estudante. (SEDUCE: 2016/2017: 167).

A premissa exposta na citação das Diretrizes Operacionais que rege a organização pública de Goiás, confere em seu contexto um desarranjo em relação as escolas Calungas do Nordeste Goiano. A antinomia entre o pregado e o vivido, conceitualiza para uma reanálise de algumas variáveis em relação a gestão das escolas supramencionadas. Carece produzir discussões condizentes com os anseios da comunidade, seus líderes e seus governantes.

A carga fatorial da ausência do acompanhamento da gestão escolar no cotidiano da escola, indicam uma expressiva necessidade de fortalecer o eixo da gestão. As tarefas associadas a presença no cotidiano escolar, com prioridade para o atendimento de alunos, pais e professores indicados nos itens do resultado da mostra, evidenciam a necessidade de uma concentração no foco “gestão”. Hipoteticamente, há de se considerar que há avanços e pontos positivos, porém, a ausência de uma liderança presente poderá afetar a eficácia de todo um processo exitoso proposto para essas escolas, bem como suas comunidades.

Tabela 14: Desafios para elucidação de uma gestão qualificada e democrática

Em relação aos desafios encontrados para elucidação de uma gestão qualificada e democrática, as afirmativas presentes no contexto discutidos são:	De forma alguma	Muito pouco	Até certo ponto	Muito
Falta de professores qualificados	5	4	7	1
Falta motivação por parte dos alunos e professores.	3	5	7	2
Escassez ou inadequação dos materiais de ensino	1	4	9	3
Dificuldade de acesso por parte do gestor e de sua equipe	1	2	9	5
Dificuldade de comunicação com a equipe gestora	2	7	4	3
Falta de recursos financeiros em tempo hábil para acesso e acompanhamento das atividades escolares	3	0	10	4
Falta de estrutura física para melhoramento nas práticas pedagógicas.	0	4	5	8
Falta conhecimento necessários para empreender em inovações e habilidades exigidas no exercício da gestão?	4	4	6	3
Falta participação efetiva da comunidade no processo de tomada de decisão	1	2	8	6
Sobrecarga de trabalho e atribuições sobre a equipe gestora.	3	2	7	5

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

O último item do bloco de questionário com perguntas fechadas destinado aos professores, professores coordenadores, tutor educacional, diretor de núcleo pedagógico e coordenador regional, retrata os principais desafios para elucidação de uma gestão qualificada e eficaz. Com base nos resultados indicados no quadro sobre esta discussão, afirma-se que dada a complexidade das escolas pesquisadas no campo do Nordeste Goiano e das condições da gestão escolar assistidas nestas unidades, concluímos que nenhuma gestão se figura qualificada e eficaz sem a superação de desafios.

Os desafios emanados no cotidiano do trabalho de um gestor e sua equipe, podem se diferenciar devido a realidade de cada instituição. No arcabouço da escola pública, a deficiência existente em uma escola pode não ser o ponto fraco na outra. Há pontos similares e pontos que se divergem. Que modelo de gestão seria ideal para cada tipo de desafio encontrado? Indubitavelmente, não há um modelo pronto e conclusivo, mas há padrões que podem ser seguidos e podem funcionar.

Qualquer líder anseia por uma gestão inspirada em um referencial consagrado para o sucesso, ou seja, que consiga aglutinar ao seu cotidiano práticas que reduzam os desafios que comprometem o resultado final de seu trabalho, que seria o avanços em todos os eixos da esfera de uma gestão pedagógica, financeira, relacional entre outras. Todavia, dada a heterogeneidade de desafios encontrados no percurso gerencial de uma escola, é inegável que a corresponsabilização aos vários atores nela instalados corroboram para a pactuação de resultados expressivos em todas as áreas da unidade.

No quadro acima, o link em destaque foi o de “ falta de estrutura física para melhoramento das práticas pedagógicas na escola”. Com 47 % de respondentes afirmando ser esse um desafio “muito” presente no cotidiano das escolas pesquisadas, parece muito pertinente pensarmos sobre este cenário. As imagens abaixo, constitui o acervo desta pesquisa e são capazes de fomentar nossa discussão. Vejamos:

Figura 14: Deficiência no espaço físico: sala de aula improvisada



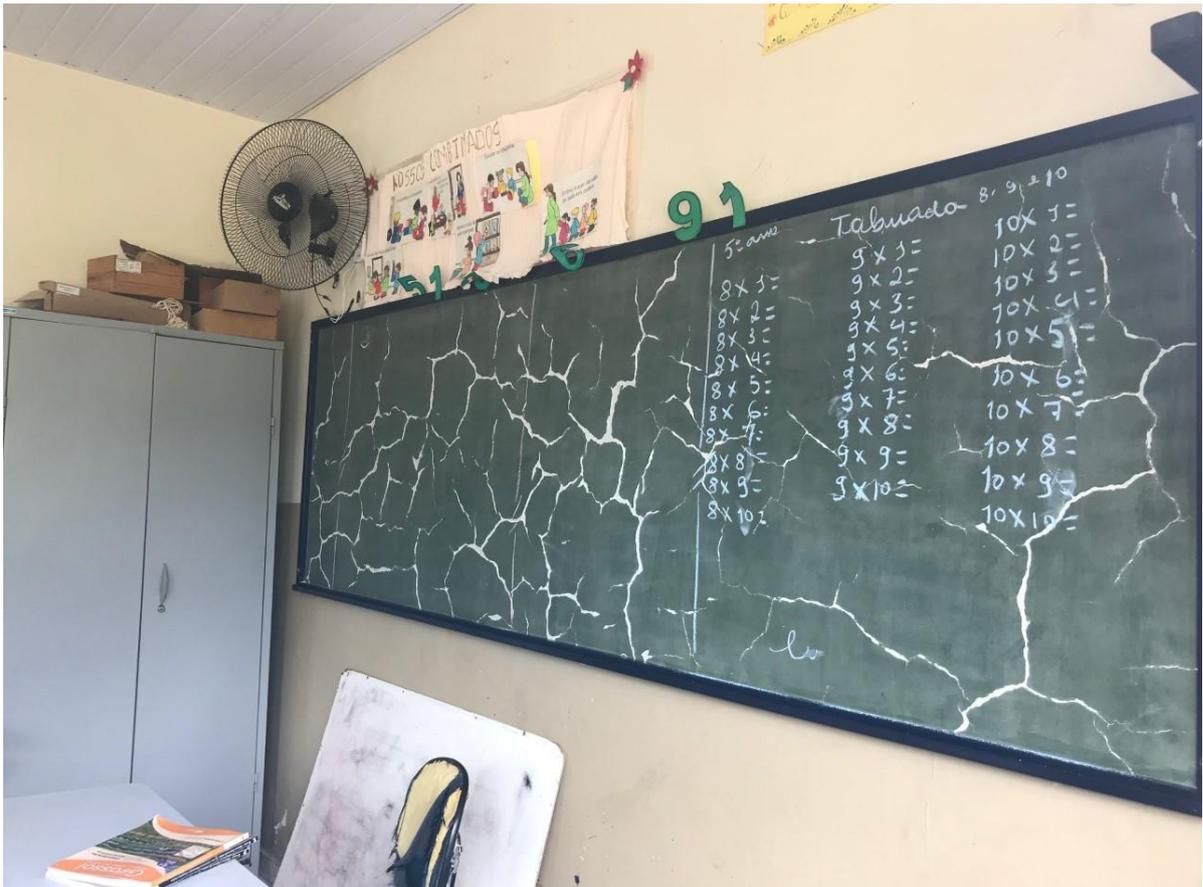
Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

Figura 15: Falta de espaço físico: aula no corredor



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 16: Falta de reparo e deficiência na estrutura



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Figura 17: Deficiência no espaço físico: sala de aula improvisada no corredor



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019)

A realidade explícita nas imagens apresentadas, somam o resultado da discussão eminente. O desafio relativo a deficiência na estrutura física visando o melhoramento nas práticas pedagógicas dos professores, acredito eu, tem atingido negativamente para avanço dos alunos. Embora as salas de aula atendam um número reduzido de alunos, o mínimo de estrutura, facilita o trabalho do professor, bem como a concentração dos discentes. Das três unidades sintetizadas nestas imagens, todas estão com salas de aula em construção, o que sem sombra de dúvidas, incidirá para a redução do descontentamento com a escassez e ineficiência da estrutura física vivenciada.

Outros pontos marcados como desafiadores neste cenário, apontam pela pesquisa que “até certo ponto”, a dificuldade de acesso, falta de recursos financeiros em tempo hábil para acesso e acompanhamento das atividades escolares, falta de comprometimento por parte da família no acompanhamento pedagógico dos filhos tem comprometido o resultado final de todo um trabalho. No questionamento com o gestor escolar, ele afirma que estes indicadores tem comprometido e muito no melhoramento e execução de suas atribuições.

Estes e outros desafios inusitados concentram nas escolas pesquisadas, a ponto de reprimir e desestimular alguns atores envolvidos no processo. É evidente que permeia interesses e propostas diferentes, ademais, numa unidade em que o gestor é “indicado”

politicamente, certamente os interesses dos indicantes precisam aparecer, canalizando com isso, algumas situações que gere inoperância no gestor. É muito fácil desejar um gestor assim:

O diretor é um profissional que conhece a realidade em que sua comunidade está inserida, possui conhecimentos técnicos e pedagógicos indispensáveis para a sua função, é um articulador firme e flexível, comunica-se bem, motiva e envolve seu grupo, enfrenta com entusiasmo os obstáculos, busca soluções criativas para resolução de problemas, precisa manter-se firme na direção planejada procurando soluções que melhor contribuam para o alcance dos resultados de aprendizagem esperados. Necessita ter habilidade para expressar pensamentos e ideias de maneira compreensível para o interlocutor, conhecer bem o idioma e as normas de escrita para a elaboração de textos, resolver problemas cotidianos com uma capacidade de resiliência contínua, utilizando o planejamento como ferramenta de trabalho, traçar metas e estratégias para alcançar os resultados necessários e, fazer o acompanhamento constante das atividades desenvolvidas pela equipe da escola, promover a formação continuada, em serviço, dos coordenadores pedagógicos e professores, enfim desenvolver uma liderança inspiradora. (SEDUCE, 2016/2017: 166).

Terminemos a análise da variável “desafios da gestão”, considerando de forma muito expressiva a leitura obtida no tipo de gestão assistida pelas escolas em epígrafe, há que se superar ainda, os efeitos quanto a ausência da liderança escolar no cotidiano da escola. O perfil desejável não é o encontrado. Assim, fica evidente que embora haja predominância de satisfação em relação ao trabalho desta e de outras gestões, há uma assinalação, arriscada pela nossa hipótese que esta orquestra só produzirá uma sinfonia perfeita quando o interesse de todos passar pelo viés principal neste concerto: a aprendizagem do aluno. Só haverá avanços quando todos desejarem em parceria com o gestor, fazer o melhor possível em prol da superação dos desafios ainda intangíveis.

5.2.2 A voz dos pais e alunos

Parece viável a atitude de considerar a divisão na análise dos sujeitos pais e alunos x equipe pedagógica. A consideração ao produto final sobre a gestão escolar perpassa por muitos vieses. De qualquer forma, essa separação não implicará no resultado final, haja vista as diferentes visões diante da natureza complexa do estudo, de forma nenhuma, pretendemos subordinar o real objetivo deste trabalho. Neste subcapítulo, portanto, pretendemos demonstrar de forma bem sucinta o resultado quantitativo dos inquiridos presentes nos segmentos em discussão. A representatividade desta mostra, totalizará 20 sujeitos. Algumas questões do questionário fechado, deixaram de ser respondidas, por falta de conhecimento, outros, por afirmarem não conhecerem o gestor e seu real trabalho, preferindo assim deixar

alguns questões em branco o que, a nosso ver, não nos impediu de examinar os problemas e as perspectivas apresentadas em relação a gestão das escolas Calunga do Nordeste Goiano.

O que torna relevante este estudo de caso não é a quantidade da representatividade, mas, principalmente, de encontrar nestes inquiridos a explicação adequada de como está ocorrendo a gestão destas unidades e também a possibilidade de fazer inferências e elaborar conclusões que tenham validade para o sistema como um todo.

Nas questões direcionadas aos pais e alunos, destacam-se algumas afirmações que também estiveram em evidência na análise da equipe pedagógica, a tabela abaixo, aponta com mais propriedade os índices percentuais percebidos.

Tabela 15: Avaliação do trabalho gestor por pais e alunos

Em relação ao trabalho do gestor de sua escola indique seu grau de concordância com as seguintes informações:	Discordo totalmente %	Discordo %	Nem concordo nem discordo %	Concordo %	Concordo Totalmente %
Observa o ensino em sala de aula.	36	14	29	21	0
Conversa com os alunos e os motiva.	29	7	7	57	0
Faz reuniões de pais bimestralmente e divulga resultados	29	45	14	14	0
Informa a comunidade escolar acerca das questões que envolvem a escola.	0	17	33	50	-
Acompanha frequentemente a entrada e a saída dos alunos.	50	25	17	8	0
Tem disponibilidade diária para atender os pais e alunos.	46	23	0	31	0
A gestão demora vir a escola e muitas vezes não sabem a quem recorrer.	0	60	20	20	0
O gestor demonstra preocupação em resolver os problemas da escola	0	18	9	64	9

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Esses dados são indicadores de que há várias problematizações entre as afirmações destacadas no que diz ao trabalho do gestor escolar. As sinalizações apresentadas indicam limites que precisam ser explorados e também, pontos considerados “fortes” no que diz respeito a sua atuação e atribuições conferidas. O ponto “acompanhar a entrada e saída dos alunos” foi apontada como “discordo totalmente”, por 50 % dos inquiridos. Outro ponto de atenção foi a disponibilidade diária para atender os pais e comunidade que alcançou também quase que metade dos respondentes com a afirmação “discordo totalmente”. Outra questão de relevância a se considerar é a periodicidade na realização de reunião de pais. A pesquisa aponta que 45 % dos inquiridos, responderam que “discordam” que estas reuniões são realizadas bimestralmente e que há divulgação de resultados para a comunidade.

As indicações dos pontos considerados mais fracos nesta mostra, nada mais é do que o reflexo de sua não possibilidade de estar diariamente na unidade escolar. Nessa ótica, consideramos de extrema importância discutir algumas premissas acerca da logística do

trabalho do gestor das escolas em epígrafe. Estes pontos serão melhores apresentados nas últimas considerações e encaminhamentos.

Considerando ainda os dados gerais da tabela, é importante ressaltar que para os segmentos de pais e alunos, a gestão da escola, tem demonstrado preocupação em resolver os problemas da mesma, com 64 % de concordância, esse item revela que estes segmentos reconhecem os desafios enfrentados pela gestão, porém, não deixam de entender sua busca por melhorias, o que pode se considerar como um parâmetro importantíssimo no exercício da direção de uma escola. Essa mesma afirmação foi consolidada também como ponto positivo do gestor no questionário dado a equipe pedagógica.

Em relação aos maiores desafios, as próprias famílias reconhecem que falta mais comprometimento no acompanhamento dos filhos e também que falta melhoramento na estrutura física das unidades. Mais de 90% dos pais, consideram que os professores são qualificados e que não há escassez de profissionais atuando em sala. Há de se considerar que eles, também reconhecem que há dificuldade de acesso por parte do gestor e sua equipe. Mais de 60% desse segmento respondeu que acreditam faltar recursos financeiros em tempo hábil para facilitar sua presença na escola.

Os alunos, apontam que um dos maiores desafios da gestão escolar seja participar mais da escola e incentivar a comunidade, sobretudo, alguns professores, pois os acham desmotivados para o ensino. Disseram que a falta de recursos mínimos para ministrarem suas aulas seja um indicador para a desmotivação supramencionada, atingindo assim também os alunos, pois alguns já carregam uma grande bagagem de deficiências no conhecimento adquirido.

A sua maioria, afirmou que as gestões anteriores eram mais presentes na escola e se mostravam mais abertas aos anseios da comunidade. Reconhecem o esforço da gestão atual, porém, acreditam que pode fazer mais, pois alguns nem o conhece de fato. Uma quadra de esporte na escola, é o anseio de mais de 85 % dos alunos participantes desta pesquisa. Reconhecem o professor coordenador como principal elo de comunicação e portador de informações na escola. Na ausência do gestor, é a ele a quem recorrem e pontuam seus maiores anseios.

Os pontos elencados nesta discussão, apresentam-se como indicadores de ampliação do horizonte da gestão escolar no contexto em discussão. As aspirações apresentadas por pais e alunos representam, a nosso ver, o questionamento vivo daquilo que sonham. E acena para a necessidade de incorporar nas práticas gestoras, a continuidade pela busca e pela melhoria nas condições de seu trabalho, dos alunos e dos professores. A delineação dos pontos ponderados

como “fracos” sinaliza que avanços são visíveis, mas que há alguns pontos estacionados na mesmice e nas relações não ajustadas entre escola x gestão x governo.

Inexoravelmente, a eficiência e eficácia desejadas podem estar vinculadas as respostas que precisam ser ouvidas pelos governantes na consolidação de políticas mais centralizadas no que tange a condução do trabalho da gestão e sua equipe. Se a escola do campo “deve” receber atendimento diferenciado, está mais do que na hora de abrir os ouvidos aos anseios da comunidade que lidera (gestão) e também aos seus liderados, ou seja: “dar voz a eles e reconhecê-los como sujeitos transformadores da realidade escolar. Isso implica, em primeiro lugar, a extensão da proposta de escolhas de dirigentes, bem como investimento direto em sua formação e, sobretudo, proporcionar a estes, recursos que favoreçam seu trabalho, desburocratizando os vieses que conduzem ao seu resultado final: a aprendizagem do aluno.

Em tese, concluímos:

O gestor escolar exerce liderança ao mover práticas capazes de estimular, provocar, motivar, unir, vincular mobilizar, coordenar e organizar os diferentes sujeitos em torno de um determinado propósito. [...] é ainda mais importante que o (s) gestor (a) s compreendam seu lugar de liderança e [...] entenda que seu dever é atuar na mediação adequada, justa, empática e equilibrada das comunidades educativas, sob sua responsabilidade. (UNIBANCO, 2017:56-57)

5.3 Discussão aberta: os condicionantes da gestão

Falar das potencialidades e obstáculos da gestão da escola do campo com foco nas escolas Calungas do Nordeste Goiano, implica elucidar os determinantes imediatos de tal trabalho com ambas visões. Com relação aos determinantes em destaque nesta pesquisa, discutiremos quatro tipos de condicionantes: escolha de dirigentes, participação e tomada de decisão, gestão e comunicação e por fim desafios da gestão. A seguir, discutiremos esses determinantes, levando em conta as discussões de alguns atores e o ponto de vista discutido com os segmentos na aplicação do questionário e na entrevista. Os sujeitos serão, doravante, nomeados de participantes.

5.3.1 Os condicionantes da escolha de dirigentes

Um ponto sensível em nossa discussão é a escolha de dirigentes escolares, pois é sabido que as políticas educacionais desde a década de 90 foram demarcadas por importantes mudanças no que tange a ordem legal/institucional na área educacional do País. Com a

aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira veio colocar um passo decisivo nas mudanças supramencionadas, na discussão em questão apresentou-se como um importante marco na política de democratização da escola pública.

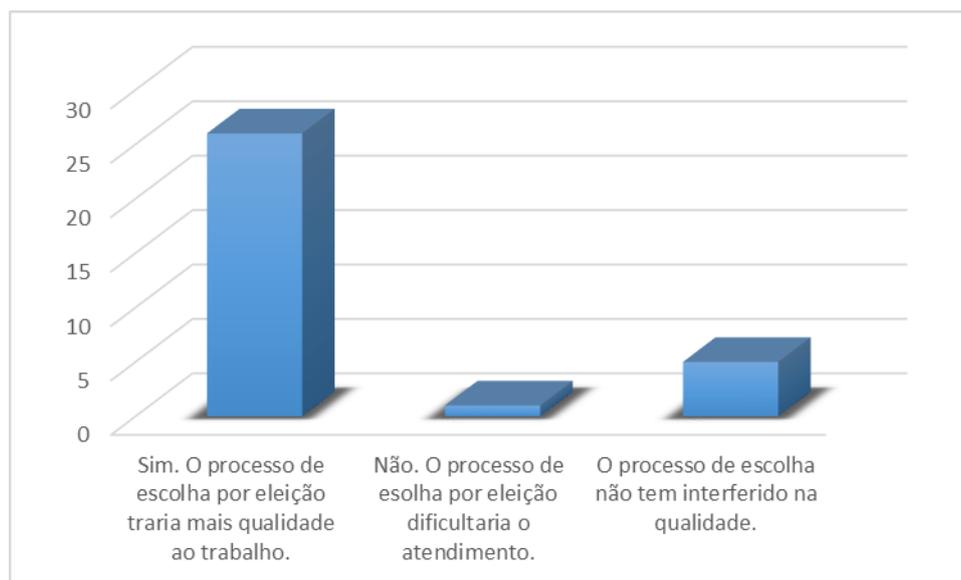
Nessa ótica, a defesa pela gestão democrática foi entendida como um dos maiores avanços quantos aos limites interpostos pelas legislações anteriores. O questionamento acerca de sua concepção e efetivação ainda se faz presente nos debates políticos e sociais da esfera educacional. O desembocar do provimento e concretização em prol da escola e escolha democrática revela posturas adversas sobre o delineamento da questão, considerando que tal prática ainda não se efetivou em algumas instituições, pois acreditamos que sem ela, sobrepuja o poderio político na escolha dos dirigentes escolares, formalizando, com isso, o vínculo de poder autoritário e a permanência da submissão e não autonomia nas decisões do gestor escolar.

Essa concepção ao situar a gestão democrática da escola pública, reitera a necessidade de repensar quais políticas permeiam na escola, pois de que adianta lutar em prol da democratização da educação e da escola, se ela ainda é objeto esquecido e não vivenciado em muitas práticas educativas? Tal compreensão recoloca o papel das políticas educacionais em análise, pois, na proporção em que ainda vivemos da não democratização, remete-nos a um retrocesso do processo democrático em que vive o país em toda sua estrutura política e social.

O Estado de Goiás, desde o ano de 99, adotou como medida para a escolha pública da rede estadual, a escolha dos dirigentes escolares. A escola do campo, indígena e quilombola, eram partícipes deste processo, porém, retrocederam na decisão, deixando com isso as escolas pertencentes as comunidades supracitadas de escolherem seus dirigentes.

Na proposta e metodologia apresentada, a primeira questão do questionário aberto indagou que “é sabido que o processo de escolha de diretores das escolas Calunga do Nordeste Goiano já foi por votação direta e secreta, porém, nos últimos pleitos, voltou a ser por indicação. Deixando dessa forma de ser uma escolha democrática. O questionamento foi se eles acreditavam que o processo de escolha por eleição teria mais probabilidade de ser uma escolha mais acertada? O que acham que melhoraria na qualidade da gestão? O gráfico a seguir, mostra-nos este resultado.

Gráfico 9: Condicionante tipo de escolha do gestor



Fonte: dados da pesquisa (2019)

O reflexo apresentado pelo quadro acima, nos mostra que a defesa pela escolha democrática dos dirigentes das escolas Calunga, liderou com 84 % dos votos. Eles acreditam que o processo por eleição direta e secreta, traria melhorias para a comunidade, além do fato de quase em sua totalidade, defenderem que se existe a democracia, deve ser cumprida.

O participante AC1 advoga:

A possibilidade da eleição sempre é a mais indicada porque tanto a comunidade local quanto os profissionais podem escolher a pessoa mais indicada para a gestão. Acredito que há necessidade de ser alguém que já conhece a realidade local, as dificuldades e pormenores da unidade escolar. (A.C.1).

Outro, participante complementa:

Estamos em um país com sistema de escolha político levando em consideração o processo democrático. Esta interrupção no processo de escolha de diretor as Escolas Calunga foi um retrocesso do sistema democrático. Minha defesa pelo sim, é justamente porque acredito que melhoraria a participação da comunidade na escola e é de fundamental importância. (P.E.5).

E há mais defesa: “*eu acho que na escolha da gestão deveria ser feita por votação de dentro da comunidade, porque nem todos conhecem a nossa realidade. Isso sim melhoraria na qualidade da gestão pedagógica*”. (P.F.4). E ainda: “*defendo sim, pois teríamos a oportunidade de escolher melhor o profissional, ou seja, o que mais encaixava no perfil e representação das escolas Calunga*”. (P.E.1). O participante (P.F.3) defende: “*A votação*

configura-se em democracia. Uma vez que todos da comunidade escolar tem o direito de participar na escolha do diretor. Nesse sentido, a eleição nos permite avaliar de forma democrática a gestão que escolhemos”.

Outro ressalta:

Todo processo democrático deve ser intensificado e potencializado. A indicação jamais satisfará a opção advinda da comunidade ou até mesmo de professores, uma vez que não é discutido pelo público e que por muitas vezes sofre externamente por influencias políticas. Neste sentido, defendo que a votação é a maneira mais justa, pois realidade não pode ser interpretado apenas por alguns, mas sim pelo coletivo. (P.G.3).

Mas há quem contraponha: *“não concordo. A comunidade escolar quilombola Calunga é dinâmica e peculiar. O processo de escolha por eleição dificultaria o atendimento na real formatação que as unidades se encontram hoje”.* (A.C.3)

Outros pontos de vista são essenciais:

Nos anos que pude observar, não considero que houve qualquer diferença entre indicação e eleição, mas sim na dificuldade de se encontrar um candidato para assumir a direção de cinco escolas e suas treze extensões que apresente todas as qualificações que a função requer. A escolha já tiveram gestores muito bons, mas ultimamente não tem sido fácil encontrar um profissional com o perfil adequado. (A.C.2).

Mais um inquirido complementa: *“o processo de escolha é uma questão muito relativa. E no meu ponto de vista, pode encontrar probabilidade de acerto e erro em ambas as decisões”* (P.D.3).

As divergências visíveis nos pontos de vista, revelam que mesmo que a grande maioria concorda com a escolha de diretores, é inegável que o contexto das escolas supracitadas possui mais de uma vertente, pois, ficou provado que mesmo com o processo de escolha democrático, os escolhidos não condiziam com o perfil almejado, continuando desta forma sem uma qualidade “almejada” no trabalho da gestão.

Não fugindo à praxe da gestão da escola pública, as condições situadas na realidade das Escolas Calunga, apontam para a necessidade de um estudo mais aprofundado do perfil desejado para a gestão destas escolas. É preciso, todavia, examinar cautelosamente as práticas que permeiam ou que permeavam nestas escolas, com fins a ouvir a comunidade em sua totalidade, na tentativa de não tirar destas comunidade a possibilidade da escolha democrática para gestores, como também dar-lhes garantia que o processo é o mais indicado para fazer com que permeie a autonomia nos processos de decisão de toda comunidade.

É inegável que o processo de democratização defendido pela legislação e por muitos estudiosos, trouxe como incremento a possibilidade de experiências inovadoras nas gestões escolares, trouxe à tona, novos elementos que minimizavam as possibilidades de uma gestão autoritária e clientelista como estavam inseridos nas práticas escolares. Nossa esperança é que não haja retrocesso no processo e emperre desta forma, a possibilidade de intervenções sistemáticas e igualitárias para as comunidades pesquisadas. Que haja implemento de canais mais propícios a escolha do povo, e acreditamos que quando começarem a perceber a força da escolha, começarão a exigir um perfil mais alinhado para representar a comunidade no qual estão inseridos.

5.3.2 Os condicionantes da participação e tomada de decisão

Dentre os condicionantes internos na escola, está o da participação e da tomada de decisão. Ambos podem ser considerados como indissociáveis se estiverem ligados a perspectiva da gestão democrática, haja vista, não haver tomada de decisão, sem participação coletiva. Em linhas de pensamentos mais conservadoras, há quem defenda ser sua principal bandeira a gestão participativa, porém, na prática, a última palavra é sempre a do líder.

A participação vem da revisão de pressupostos teóricos ligados ao taylorismo ligadas a forma de administrar, na qual o modelo que permeava era o autocrático, formalista e hierárquico. Lentamente, foi sendo substituído pelos valores contemporâneos, onde a flexibilidade e a tolerância foi ganhando força na tipologia da participação coletiva, assim, novas formatações foram surgindo no exercício gerencial dos líderes. Paro (2008, p. 16) defende que “por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários”.

A centralidade atribuída ao papel dos diretores está na origem das discussões sobre o campo da administração escolar que, como outros temas sociais em estudo, vão sendo redimensionados ou ressignificados em função do contexto histórico em que mudanças societárias ocorrem e das reformas educativas realizadas. [...] vinham sinalizando desde a década anterior a necessidade de se garantir a ampliação dos espaços de participação e decisão dentro da escola, bem como a necessidade de fazer com que a figura do diretor escolar se voltasse mais aos aspectos políticos-pedagógicos do que aos administrativos ou burocráticos. (POLON, 2012, p. 55-56).

As discussões acerca da gestão possuem muitos repertórios, muitas facetas e muitas reflexões. Estando a participação implícita no bojo da “gestão democrática da escola”, parece viável que a tomada de decisões coletivas já esteja substanciada no processo participativo. Se

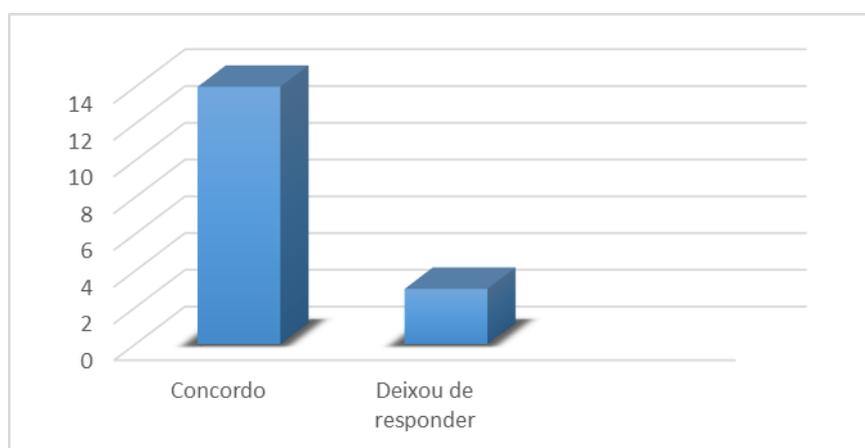
a comunidade, todavia consegue partilhar do poder de decisão, significa que a gestão centralizada foi rompida. Ao buscar compreender seus pressupostos, coaduno com Libâneo (2001) que defende a linha de interpretação quanto a participação,

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre os professores, alunos e pais. [...] Cabe ressaltar, finalmente que a prática da participação nos processos de gestão, por si só, não esgota as ações necessárias para que seja assegurada a qualidade do ensino. (LIBÂNEO, 2001, p. 79-81)

Baseado nessa análise, a segunda questão reitera: Tomando por base a hipótese deste trabalho, há uma afirmação que a participação e acompanhamento direto da gestão no cotidiano da escola assegura a gestão democrática, possibilitando o envolvimento dos profissionais na relação teoria-prática, implica melhorias significativas no processo coletivo de tomada de decisões, seu funcionamento, eficácia nas metas e ações, alcance nos objetivos da escola, centrados na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Você concorda ou discorda desta afirmação? Justifique.

A questão tomou uma repercussão considerável, 82,4 % dos participantes disseram concordar com a afirmação. Os demais, 17,6 %, deixaram de responder por defenderem que não tinha propriedade e conhecimento sobre o assunto em sua totalidade. O gráfico a seguir, traz esse desenho:

Gráfico 10: Condicionante participação assegura a gestão democrática



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A ilustração figurada pelo gráfico apresentado acima, a partir da reflexão dada ao questionamento proposto, significa que a defesa pela participação permeia nos atores que

compõe a esfera educativa. Nessa linha de pensamento, as considerações feitas pelos participantes em relação a questão supracitada, pode reforçar nosso pensamento.

Um participante ratifica:

Quando a gestão está presente e atuante no ambiente escolar, todos os itens ou aspectos elencados nessa questão se fazem mais concretos, ou melhor, se tornam mais visíveis. A gestão não pode se resumir apenas ao aspeto administrativo, mas, principalmente pedagógico. O gestor é a mola propulsora da escola. (A.C.1).

Outro complementa:

O gestor educacional deve liderar uma gestão participativa e democrática na relação com os professores, funcionários e com a comunidade em geral, mostrando-se positivo e confiante nos desenvolvimentos dos trabalhos, atuando como mediador, compartilhando suas ideias, sabendo ouvir, sendo aberto e flexível para que a escola atinja um nível de ensino e aprendizagem de sucesso. (A.C.3).

Nesta mesma linha, outro participante complementa:

O acompanhamento da gestão deixa a comunidade escolar (alunos, professores, pais) mais seguros, pois além disso o gestor tem uma visão mais clara das necessidades e progressos da unidade escolar, podendo assim partir para a tomada de decisões em melhoria do ensino e da aprendizagem. (P.D.5).

E a defesa continua:

Acredito que traria, sem dúvidas melhorias no envolvimento dos professores, no funcionamento da escola e no alcance de metas e também na qualidade das aulas. Os alunos com certeza iam se interessar mais e participar mais, melhorando com isso a qualidade do ensino. (P.E.2).

Com isso, é perceptível que as falas dos participantes contribuem o escopo deste trabalho. Uma organização onde a maioria de seus atores tem voz ativa e reconhecem os pontos fracos que permeia na instituição, possivelmente há um pedido de socorro. Com isso, é possível incrementar paulatinamente a amplitude de discussões e projetos capazes de fortalecer o ideário democrático presenciado no olhar e nas falas destes participantes.

A escola é um universo específico, assim a atuação de seus atores diz muito sobre seu sucesso ou fracasso. Nenhuma unidade será fadada ao insucesso, se os agentes que nela se encontram, tiverem visão unilateral. Se projetarem no coletivo, se instaurarem práticas coletivas, com estratégias inovadoras e descentralizadas, sabendo conciliar firmeza e flexibilidade. Nesse ínterim, a referência dada a este segundo bloco de perguntas pode

sistematizar com congruência que “a participação do gestor na escola no dia a dia faz muita diferença no andamento e desenvolvimento das atividades”, afirma o participante (P.E.5).

Nesse viés, entendemos que o acompanhamento direto da gestão escolar na rotina cotidiana da escola, agrega mais qualidade ao seu trabalho e dos seus liderados. “*Estando presente, o mesmo consegue ver em tempo real os problemas que precisam ser resolvidos*” (P.D.4). Esta definição, reforça o canal do compartilhamento de ideias, opiniões e autonomia, levando em conta cada segmento e suas particularidades.

Nas escolas de referência deste estudo, há de se considerar que a participação e presença do gestor escolar nas práticas cotidianas se tornam inviáveis. Outros fatores encontram-se intrínsecos na sua rotina, e sua presença não depende unicamente dele. Indubitavelmente, acompanhar 18 polos educacionais não lhe dá possibilidade de cumprir o requerido pelo sistema e também pela comunidade. É bem verdade que, esta situação se torna mais calamitosa quando os empecilhos são gerados pela falta de “recursos”, sobretudo, os financeiros. Em visita as unidades, fomos informados pelo gestor e sua equipe que há quase três meses as escolas estavam sem acompanhamento por falta de dinheiro para abastecer os veículos disponíveis para atendimento das unidades. A situação em questão, levou-nos a tecer muitos questionamentos, dentre eles a efetivação do cumprimento do papel do próprio gestor, defendido e cobrado pela própria Diretriz Operacional do Estado (2016/2017: p. 167-169). O documento em questão traz em seu bojo as principais atribuições do gestor escolar, na qual sintetizamos:

- Manter-se presente na unidade escolar, zelando pelo pleno desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola, assim como, pela pontualidade e frequência de seus servidores (professores e técnico-administrativos), pelo cumprimento integral da carga horária das aulas e pelo cumprimento da hora-atividade dos professores, articulando esta atuação com a finalidade principal da escola, ou seja, a formação do estudante.

- Manter, no mural da escola, em local visível e de fácil acesso, cópia da modulação e, também, da frequência mensal dos servidores (professores e técnico-administrativos) conforme determina a Resolução CEE nº. 003/2007.

- Manter, no mural da escola, em local visível e de fácil acesso, cópia do quadro demonstrativo dos recursos financeiros destinados à escola.

- Incentivar, discutir e propiciar a compreensão da diversidade, como forma de promoção da inclusão social. A diversidade aqui mencionada é caracterizada, não apenas pelos vários tipos de deficiência física, mental, visual ou auditiva, mas pelas diferenças

sociais, culturais e étnico-raciais, bem como, pelas diferenças de gêneros, de crenças e de valores.

- Encorajar e garantir, na escola, uma gestão participativa, envolvendo os vários segmentos da comunidade escolar.

- Ser responsável pela qualidade acadêmica da escola, coordenando e acompanhando os trabalhos da equipe pedagógica.

- Acompanhar o desempenho dos docentes, dos agentes administrativos educacionais e dos estudantes.

- Sensibilizar e organizar a participação dos pais, dos estudantes e da comunidade local na vida escolar, no Conselho Escolar e nos Grêmios Estudantis.

- Organizar, administrar e articular o funcionamento da unidade escolar, garantindo o cumprimento dos 200 (duzentos) dias letivos e das 800 (oitocentas) horas de atividades escolares efetivas.

- Coordenar a elaboração e a implementação do Projeto Político Pedagógico da escola em observância às Diretrizes Curriculares Nacionais e Matriz Curricular de Referência e o desenvolvimento integral do currículo, de acordo com as diretrizes da SEDUCE. O referido PPP deve ser atualizado no início de cada ano letivo.

- Atuar como Presidente do Conselho Escolar e cumprir todas as obrigações pertinentes ao cargo, conforme a Lei 18.036 de 7/6/2013;

- Participar do Conselho Escolar, dos Conselhos de Classe e do Trabalho Coletivo.

- Prestar contas dos recursos materiais e financeiros recebidos, dentro do prazo legal estabelecido;

- Cumprir integralmente o Calendário Escolar aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e pela Secretaria de Estado da Educação, bem como as horas/aulas estabelecidos por lei;

- Coordenar a elaboração, a implantação, a implementação, o monitoramento e a avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do Regimento Escolar e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

- Encorajar, exemplarmente, a ética da responsabilidade, segundo a qual, as pessoas são responsáveis por suas ações, devendo prestar contas delas, na esfera da ação pública.

- Fortalecer a autonomia escolar e a cooperação entre a sua escola e as demais escolas e a comunidade em que se localiza.

- Divulgar, encaminhar e discutir, na escola, todos os comunicados pertinentes à área pedagógica, enviados pelas subsecretarias, superintendências e/ou outros órgãos.
- Estimular a prática da avaliação, como instrumento gerencial.
- Participar dos diversos momentos de estruturação da atividade escolar, seja na reestruturação do espaço físico, na organização do trabalho na escola, na relação escola comunidade, ou na avaliação do rendimento escolar.
- Acompanhar, monitorar e garantir a atualização dos dados da unidade escolar no SIGE.
- Estimular e participar dos processos de avaliação da unidade escolar, inclusive coordenar o processo de avaliação do estágio probatório e presidir a comissão local de avaliação dos servidores lotados na unidade escolar.
- Providenciar o tombamento dos bens e Patrimônio, prestando informações à Superintendência responsável. Zelar pelo patrimônio em geral.
- Cumprir a legislação vigente e as orientações advindas da mantenedora (Seduce).
- Disponibilizar 4 horas semanais para participar de momento formativo, em serviço, realizado pelo Tutor Educacional, de acordo com demandas e orientações da SEDUCE via Superintendência de Inteligência Pedagógica e Formação.
- Promover a formação continuada, em serviço, com o apoio do Coordenador Pedagógico dos professores de acordo com os princípios e metodologias da Tutoria Educacional, realizando observação de sala de aula com o objetivo de colaborar com as práticas de ensino e conseqüente melhoria da aprendizagem dos estudantes.
- Participar de cursos, encontros, fóruns e outras atividades oferecidas pela SEDUCE/SRE, visando a sua formação continuada.
- Adotar as iniciativas necessárias para assegurar a participação dos estudantes nas avaliações internas e externas (Diagnóstica, SAEGO, Prova Brasil e PISA).
- Assegurar o cumprimento das metas do IDEB, estabelecidos pelo MEC/INEP/SEDUCE.
- Coordenar a execução e a implementação de programas e projetos propostos pela SEDUCE, compreendendo seus fundamentos, seus objetivos e sua operacionalização.
- Desempenhar as demais funções que lhe forem inerentes.

Como conseguir cumprir todas estas delegações? Como conciliar todo esse aparato de deveres, se elas não estão de acordo com as diretrizes da escola do campo? No ano de 2002,

quando o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, já determinou:

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. (CNE: 2002, p. 2).

Com essa realidade contraditória a partir do paralelo estabelecido com relação a forma de acompanhamento e participação da gestão escolar no contexto da Escolas Calunga do Nordeste Goiano, faz-se necessário, preliminarmente, aprofundar estudos sobre as evidências encontradas. A maior evidência da imprescindibilidade da participação e acompanhamento da gestão as escolas supramencionadas se dão pelos relatos ocorridos que reconhecem que a participação ativa do diretor na escola, se torna imprescindível para melhoria de sua atuação e resultados. As comunidades estudadas estão sendo privadas do direito assegurado pela Legislação Nacional, e essa inadequação do Estado no redirecionamento do trabalho do gestor tem impedido que haja sucessões mais qualificadas.

Assim, é preciso considerar, acima de tudo que uma gestão qualificada e eficaz não se faz somente com o querer “fazer”, é necessário que as secretarias que regem a instituição e o sistema, estejam atreladas as necessidades individuais e particularidades de cada organização. Não adianta ser reconhecida como “escola do campo” se as diretrizes que a regem e defendem não se aplicam em sua totalidade. A gestão democrática, participativa, ativa e proativa é desejada por muitos atores, porém, sem o esforço coletivo para superação das visões estigmatizadas, os estereótipos, as imagens negativas que estão associadas as culturas da escola e da gestão do campo, jamais conseguiremos alcançar o potencial de transformação da sociedade e do país em que vivemos.

o diretor ou diretora da escola tem, pois uma importância muito significativa para que a escola seja respeitada pela comunidade. Como temos insistido, autonomia, participação e democracia não significa ausência de responsabilidades. Uma vez tomadas às decisões coletivamente, participativamente, é preciso colocá-las em prática. Nessa hora, a escola precisa estar bem coordenada e administrada. Não se quer dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do diretor, [...] trata-se de entender o papel do diretor como um líder, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum. (LIBÂNEO, 2001, p. 88-89).

Dessa forma, vale reforçar que alguns princípios democráticos precisam ser revistos e analisados, buscando desmistificar o real do desejado. Um modelo de gestão democrático-participativa tem no seu contexto elementos que canaliza acima de tudo, satisfação e

legitimidade nos processos que decorrem em curto, médio e longo prazo. Um gestor, não pode ser responsabilizado pelo que foge a sua governabilidade e, ser criticado pela ineficiência de um sistema é resultado da incompetência da gestão superior (governantes) que cobram muito, mas também, deixa de cumprir o seu papel no que condiz com a qualidade e produção de bons resultados.

5.3.3 Os condicionantes dos desafios inerentes ao trabalho da gestão

O último ponto de análise desta pesquisa vem discutir sobre os condicionantes dos principais desafios inerentes ao trabalho da gestão escolar das Escolas Calungas. Muitos destes desafios já foram abordados em outras discussões, porém, vale lembrar, que neste subcapítulo será à guisa da análise dos principais sujeitos desta pesquisa.

A militância vivida pelas comunidades quilombolas Calungas do Nordeste Goiano, retrata aspectos sugestivos e oportunistas para ampliação de pesquisas futuras. No que tange a gestão escolar, há ainda muitos pontos não contemplados na ótica deste trabalho, o que significa, haver ainda muitos questionamentos e desdobramentos que seriam essenciais serem trazidos à tona por futuros pesquisadores. Como já dito, as unidades escolares em que realizamos a pesquisa apresenta outros aspectos bastante interessantes para o estudo deste tema.

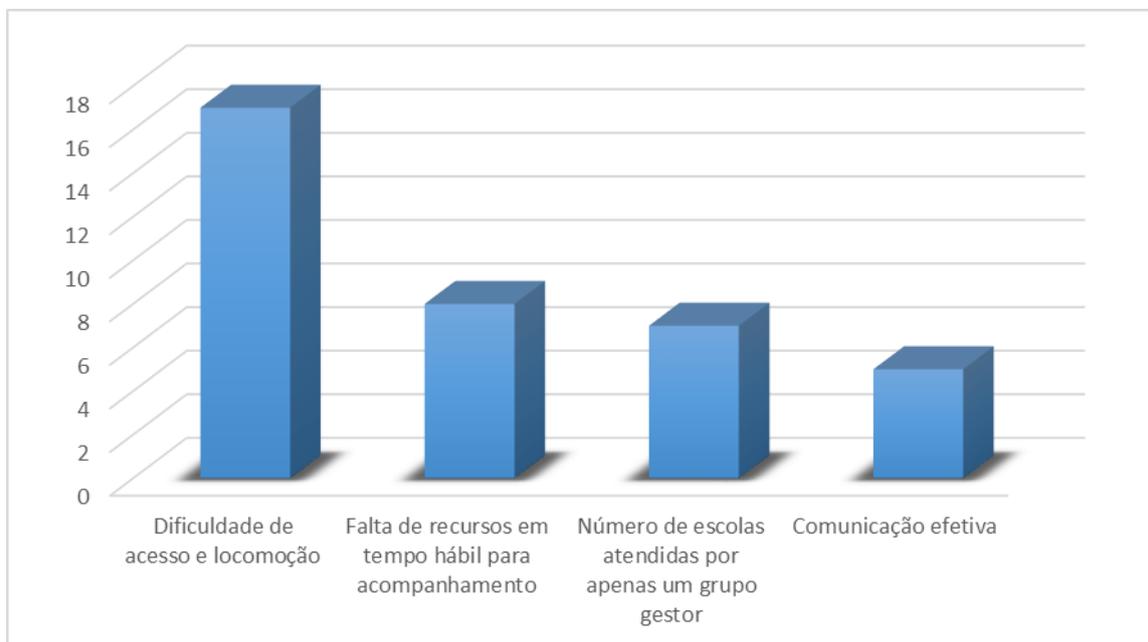
Alguns elementos foram considerados basilares após questionarmos quais os pontos mais desafiadores no trabalho da gestão das escolas em epígrafe. Embora as dimensões deste trabalho não permitam um tratamento mais extensivo do assunto, é possível mencionar, ainda que de passagem, alguns pontos que ressaltam os principais desafios no teor do estudo da gestão, assim, optamos por elencá-los e posteriormente, tecermos nossas conclusões a respeito dos elementos sugeridos e apontados pelos nossos inquiridos como principais desafios/dificuldades na execução do trabalho do gestor e de sua equipe. Os pontos em destaque suscitaram da aplicação do questionário, entrevistas e observação em loco das unidades visitadas, onze foram os destaques, a saber:

1. Falta de autonomia do gestor;
2. Dificuldade de locomoção e acesso;
3. Dificuldade de comunicação;
4. Falta de recursos para acesso e acompanhamento das unidades;
5. Falta de material didático para melhorar as práticas de ensino;
6. Distância entre as unidades;

7. Melhoria na estrutura física (falta de energia elétrica);
8. Falta de professores com formação específica por área;
9. Trabalho mais técnico e administrativo que pedagógico;
10. Acúmulo de disciplinas por docentes;
11. Quantidade de escolas atendidas;

Dentre os pontos elencados, quem comandou o *ranking*, visto como principal desafio da gestão na execução de seu trabalho foi “a locomoção e a dificuldade de acesso”. Em segundo lugar, lidera a falta de recursos em tempo hábil para favorecer o acompanhamento. E em terceiro lugar, está o número de escolas atendidas por apenas um grupo gestor. E a quarta, o estabelecimento da comunicação efetiva e assertiva. A ilustração deste cenário, pode ser observado no gráfico (11).

Gráfico 11: Condicionante dos principais desafios da gestão



Fonte: elaborado pela própria autora (2019).

Dentre os condicionantes que lideraram o *ranking* da pretensa pesquisa, podemos perceber que há inúmeras implicações destas no trabalho da gestão escolar. Algumas iniciativas foram relatadas que já foram tomadas, porém, a sua grande maioria foge a governabilidade do líder educacional, comprometendo com isso o seu e o trabalho de toda uma equipe.

O ponto de “dificuldade de acesso e locomoção”, a nosso ver, não liderou o grupo por acaso, nenhum outro trabalho pode ser executado se a entidade que lidera não pode acompanhar com frequência estas escolas. Além da distância que as mesmas se encontram, as vias de acesso são de estradas vicinais, algumas delas ficam intransitáveis em determinadas épocas do ano. Além disso, alguns trechos são perigosos, comprometendo ainda mais o acesso.

O segundo ponto de destaque no gráfico exposto, dá ênfase a falta de recursos em tempo hábil para acompanhamento das unidades sob a jurisdição da gestão e sua equipe. Essa questão está intrinsicamente ligada ao primeiro ponto de destaque. Além da dificuldade com o acesso, os eles ainda contam com a ineficácia governamental devido a disponibilização dos recursos em tempo hábil. Imaginemos que desde novembro do ano passado (quase 4 meses), eles não visitam as escolas por falta de combustível, os cartões foram bloqueados e com isso, os alunos e professores, estão sem a merenda escolar desde que retornaram as aulas, sem acompanhamento e orientação para o planejamento e ministração das aulas, sem material de limpeza, entre outros agravantes. A questão que não quer calar: quem será responsabilizado pelos resultados não alcançados? É bastante paradoxo com o tipo de educação almejada para este Estado.

A extensão territorial das 18 escolas atendidas pela gestão, deu o terceiro lugar na classificação como uma das grandes dificuldades da gestão escolar: “o número de escolas atendidas”. Vejamos que nos quadros apresentados em discussões anteriores, a totalidade de alunos atendidos pela gestão é de mais de 700, e aproximadamente 80 servidores que atuam diretamente nas escolas. Obviamente, há uma responsabilização a cada um destes servidores, mas, como fica a assistência necessária? A motivação? A formulação do diálogo? As intervenções diretas e essenciais? O acompanhamento de indicadores de avanços ou retrocessos na aprendizagem? É irrefutável não afirmar que a qualidade está comprometida.

O quarto ponto em destaque no gráfico é a “comunicação efetiva”, ou seja a forma utilizada para se comunicarem, afinal, quatro municípios estão inseridos neste processo: Campos Belos (sede da secretaria) onde funciona a parte administrativa; Monte Alegre de Goiás, onde se encontra instalado 9 unidades; Teresina de Goiás que atende 1 unidade e Cavalcante, que abrange 8 unidades, que além de ser a cidade mais distante da localização da sede administrativa, é o município onde a dificuldade de acesso fica mais comprometido e é lá também que se encontra concentrados mais da metade de todos os alunos de todas as comunidades. Os meios de comunicação utilizados são diversos, porém estes não tem surtido o real efeito esperado. Esses meios não têm conseguido estabelecer uma comunicação

assertiva em sua totalidade. E quando não tem energia? Não tem carro? Não tem combustível? A rede de internet está sem reparo, o que fazer? Quais outras limitações lhes são impregnadas? O cenário está marcado pelo descaso.

Outra questão, bastante proeminente nesta discussão, que nos chamou bastante a atenção foi o primeiro da lista dos principais desafios da gestão: a “falta de autonomia do gestor escolar”. A autonomia da gestão é defendida neste século como ponto crucial e indispensável no exercício da função de gerir a escola pública. Porém, esta confiabilidade ainda não foi sentida nos relatos advindos da gestão atual e de seus antecessores nas escolas Calunga do Nordeste Goiano. O ponto em discussão, permitiu a realização de um paralelo com o tipo de escolha do gestor. Se o mesmo é indicado “politicamente”, subtende-se que já há uma submissão ao seu “padrinho”. Pergunto: que elegibilidade pode ser sentida nesse casamento? Que legitimidade pela defesa democrática posso disseminar em minha equipe? Que autonomia pode ser imprimida nesta maquete? Questionamentos como estes, apontam para muitas ambiguidades nesse processo, com isso as implicações para um resultado de “qualidade” podem ser apenas utópicos.

A defesa de Luck (2009), complementa nossa reflexão.

A superação de tais desafios torna-se possível pelo recurso de competências específicas, de acordo com as dimensões de gestão envolvidas, mas, sobretudo, em qualquer caso e situação, demanda do diretor capacidade conceitual sobre a educação; a gestão escolar e seu trabalho, mediante visão de conjunto e perspectiva aberta e sólida sobre a natureza da educação; o papel educacional da escola e dos profissionais que nela atuam; a natureza e as demandas psicossociais educacionais dos alunos; a relação da escola com a comunidade, dentre outros aspectos, incluindo, por certo, uma fundamentação sobre as dimensões de gestão escolar. (LUCK, 2009, p. 17).

O movimento impresso neste contexto a luz da defesa de Luck (2009), significa em tese, que cabe a nós atores deste cenário, buscar meios e formas para mudar o quadro desafiador pelo qual estes sujeitos se encontram imbuídos. E, enquanto gestores, lutarmos pelo rompimento das incoerências que permeiam nas comunidades em epígrafe. A escola tem um papel ímpar e balizador na formação humana, e a gestão irrefutavelmente, é a peça chave para mudar o quadro apresentado. É peculiar a ele a busca pelo rompimento da submissão vivida.

É preciso, contudo, buscar quebrar os protocolos e padrões estabelecidos pelos “desmandos” de quem não conhece e não vive essa realidade de fato. É preciso, “botar para fora”, publicizar os anseios da comunidade, buscar novos padrões que incitem a inovação, com isso, ampliar a probabilidade de se romper as desigualdades vistas no cerne da gestão da

escola pública. De fato, sublimar, o que se espera é o fomento de uma nova roupagem que desafie os “gigantes” e se mostre como um novo tempo na educação do campo de Goiás, se tornando referência para o País. Mas precisa querer romper os paradigmas, caso contrário, tudo continuará, sistematicamente a ser como está na perspectiva apresentada. “Ser gestor escolar hoje é um desafio para gigantes, [...] uma função humana gratificante, mas terrível e difícil, dadas as condições que ocorre em seu exercício”. (SANTOS, 2008, p:57).

CAPÍTULO VI

À GUIA DE CONCLUSÃO

O propósito deste estudo foi investigar sobre a atuação do gestor escolar no contexto das escolas Calunga do Nordeste Goiano, em face dos desafios enfrentados pela gestão na execução de suas atribuições, devido a multiplicidade de escolas atendidas. Diante desse cenário, o aspecto posto como ponto crucial deste esboço “a gestão de qualidade”, passou a ser visto sob outra ótica, sendo necessário a abertura de um diálogo mais conciso e direcionado sobre as escolas em estudo.

Ao iniciar esta pesquisa, deparamo-nos com situações bastante peculiares. Na tentativa de desvelar o panorama posto sobre nossa investigação, valeu-se, no trabalho, o uso de vários instrumentos de coleta de dados, a fim de relacioná-los com as políticas direcionadas para a gestão da escola do campo. O trabalho, confirmou, indubitavelmente a importância do papel do diretor escolar e sua influência sobre os resultados da escola. A vivência prática na função supramencionada só aumentara minhas inquietações em relação as realidades encontradas neste trajeto.

O escopo desta investigação trouxe à tona a rotina vivenciada pelos alunos, pais, professores, demais servidores e pela própria gestão. Permitiu-nos perceber em muitos pontos que há muitas lacunas na forma como as unidades vem sendo geridas, além da constatação de impotência que o gestor sente diante dos inúmeros problemas elencados pela maioria dos inquiridos. Eles se sentem desprovidos de motivação, presença física, material de apoio, recursos em tempo hábil, acompanhamento pedagógico cotidiano, ou seja, há uma carência no dito “mínimo” para um ambiente escolar.

A escola do campo ganhou reconhecimento e direito para recebimento de uma educação diferenciada daquela oferecida aos quem vivem nas cidades. Porém, este estudo demonstrou que ainda existe uma diferença acentuada entre os indicadores relativos às populações que vivem no campo, correlacionando-os com as que vivem nas cidades. Foi perceptível com clara desvantagem, que a escola do campo em estudo, ainda recebe um atendimento muito aquém do que a própria legislação defende. Isto indica que, no decorrer da história, as políticas públicas para essas comunidades ainda se mostram insuficientes para garantir uma equidade educacional entre o rural e o urbano.

Conseguimos verificar muitas eficácias no direcionamento do trabalho de ambos os segmentos das instituições em voga, contudo, muitas questões negativas foram notáveis, haja

vista que o nosso maior desafio seria desmistificar a forma de gestão que estas comunidades recebem. Às vezes o resultado final não representa nenhuma nova revelação para o leitor ou outros pesquisadores, mas confirmou a inegável importância da impressão de qualidade nas práticas cotidianas da gestão da escola pública, sob a égide da escola do campo.

A meta desta pesquisa não foi somente levantar questionamentos para fazer vir à tona a inexistência de políticas públicas para a escola do campo da região dos Kalunga, mas, contribuir com o melhoramento e a eficácia da gestão escolar. Não foi um caminho fácil, pois a gestão da escola pública hoje tem muitas facetas, desafios, e muitas resistências. A perspectiva criada em relação a forma como a gestão vem sendo conduzida nestas escolas convergiram e reafirmou nosso compromisso pela defesa de uma liderança comprometida e eficaz, onde a qualidade impere sobre a quantidade. Sem uma gestão consistente e focada para o enfrentamento de desafios cotidianos, a escola não consegue avançar.

Ao estabelecer uma hipótese para este estudo: a participação e o acompanhamento direto da gestão no cotidiano da escola assegura a gestão democrática, possibilitando o envolvimento dos profissionais na relação teoria-prática, implica melhorias significativas no processo coletivo de tomada de decisões, seu funcionamento, eficácia nas metas e ações, alcance nos objetivos da escola, centrados na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, constatou-se que apesar de todas as dificuldades encontradas no contexto destas unidades, não se pode afirmar que há ou não qualidade.

Nesse sentido, observa-se que as demandas e desafios constatados a partir do resultado exposto, reporta a nossa questão problema: “como é possível atender as especificidades de cada escola, se a figura do gestor não se faz presente cotidianamente neste ambiente”? As atribuições do gestor são muitas, isso é inegável, mas a constatação deste presente estudo, retrata que as condições são desumanas no ponto de vista físico, geográfico, social e, sobretudo, no que tange a qualidade de trabalho.

Acreditamos que a contribuição deste, permitiu a compreensão de mecanismos e implicações que caracterizam a necessidade de intervenções do Estado e ações da sociedade civil para a educação das Comunidades Kalunga do Nordeste Goiano. Parte da compreensão das nuances conceituais e metodológicas intrínsecas nesta pesquisa, teve por finalidade estruturar o quadro atual, com vistas a estabelecer um diagnóstico que trata da relação entre a demanda das escolas e a forma de atendimento do gestor a estas instituições.

Dessa forma, faz-se necessário a implementação de uma gestão direcionada para resultados, que seja integradora nas ações pedagógicas, administrativas, financeira e

relacional, que esse, consiga contextualizar os elos inerentes as suas atribuições, como fator primordial em uma luta pela construção da democracia e conquista da autonomia.

Ficou evidente que os sujeitos pesquisados desenvolvem o trabalho como dá, mas as intempéries advindas da dificuldade de conciliação de atendimento e presença física do gestor na escola tem gerado, sem sombra de dúvidas, falta de diálogo assertivo, falta de motivação por insuficiência de acompanhamento, lentidão na circulação das informações, falta de alinhamento do coordenador com o perfil requerido para sua função, que é, principalmente, o de articulador, resultados comprometidos pela ineficiência dos processos de docência e formação inadequada, além do alto número de disciplinas trabalhadas pelos professores, falta de aprimoramento nas relações de convívio do gestor com a comunidade em geral, consolidação das relações democráticas e participativas, falta de abertura e autonomia do próprio gestor que já sofreu repressões para agir conforme “decreto” de superiores, falta de atitude proativa pela gestão na defesa pela centralidade nas decisões inerentes a escola pelo próprio grupo gestor.

Após o desenvolvimento deste estudo, pode se dizer que a Gestão Democrática é sonhada, desejada, mas não é sentida em sua totalidade. Que tanto o gestor, quanto sua equipe na execução de seu trabalho, precisam ser motivados e encorajados para superar tantos desafios que lhes afligem. Que a escola do campo, tão bem assistida legalmente, precisa de políticas públicas que sejam efetivas. Que a visão política para estas comunidades não seja apenas para apresentação de propostas em processo eleitoral, mas, acima de tudo no que tange a concretude de políticas educacionais sistematizadas que atendam as reais necessidade e especificidades da escola do campo.

O atual momento sugere que a gestão tenha um trabalho guiado pela eficiência no contexto democrático-participativo. Assim, a primazia pela qualidade no pensar e no agir, deve ser pauta para o efetivo exercício da liderança e que o comprometimento seja evidenciado na escolha e na condução do trabalho. Que todos os processos de tomada de decisão estejam vinculados principalmente em atender a demanda da população. Que novas articulações sejam pensadas, incentivadas e mobilizadas, buscando dessa forma, potencializar o trabalho de toda uma equipe que defende o sentimento de pertencimento e coletivismo nas linhas das ações geridas pelo diretor e toda sua equipe.

Como complemento a essa discussão, sugerimos alguns encaminhamentos referentes as questões configuradas como o ponto central desse trabalho. Eles justificam a pertinência de continuar compilando esforços nos estudos a despeito da gestão escolar no contexto das Escolas Calunga do Nordeste Goiano, porque entendemos que a discussão sobre esse processo

implica o estabelecimento da criação de uma nova roupagem ao que diz “atribuições” da gestão das escolas Calunga do Nordeste Goiano.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de:

- 1) Problematizar as formas de acompanhamento das escolas supramencionadas, bem como discutir a organização do trabalho para além das bandeiras externas e funcionais;
- 2) Elaborar para cada escola um calendário “próprio” de reuniões e visitas e que esse seja cumprido e disponível para toda comunidade;
- 3) Relativizar o papel da gestão, isto implica recursos em tempo hábil para total assistência as unidades sob sua jurisdição;
- 4) Subsidiar mecanismos pela Gerência de Gestão Pedagógica da Seduc, com fins de reestruturação do acompanhamento pedagógico dos tutores a estas escolas;
- 5) Revogar a Lei da “Eleição para diretores escolares”, onde as escolas Kalunga, Quilombolas e Indígenas tenha os mesmos direitos de escolha, fortalecendo com isso o princípio da gestão democrática da escola pública;
- 6) Propor formação continuada específica para a gestão do campo, no cerne de gestão de qualidade, focada para resultados específicos para a escola do campo;
- 7) Aprimorar a forma de disponibilização dos recursos destinados a manutenção dos veículos e abastecimento para otimizar o acompanhamento das escolas assistidas;
- 8) Criar mecanismos através das redes sociais que favoreça o princípio da comunicação não apenas com professores coordenadores, mas que sejam incluídos pais e alunos;
- 9) Promover uma linha de participação da comunidade nas decisões da escola, onde eles tenham liberdade e possibilidade de expor suas ideias e anseios. E por fim, uma última sugestão que a nosso ver, reduziria 50 % dos problemas elencados:
- 10) Efetivar um reordenamento de rede, visando garantir uma articulação pedagógica e administrativa mais estreitada, de forma que o número de escolas atendidas pelo gestor sejam reduzidas.

Com isso, pretendemos contribuir para a ampliação de pesquisas na área e quem sabe, posteriormente, a criação de um novo paradigma nas formas de gerir, contrapondo a forma de gestão que essas comunidades recebem. Nossa esperança é que este estudo abra caminhos para a mudança de práticas e visões, promovendo assim, a superação da concepção arcaica nas formas como vem sendo geridas e acompanhadas as instituições defendidas e englobadas no bojo deste estudo. Concluímos assim, que a qualidade na gestão foi sentida, mas está longe de ser a qualidade defendida e esperada.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Luiz Gilberto. **Educação no Campo**: Recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP, 2009. (Coleção educação contemporânea).

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e do Brasil. 3. ed. rev. E ampl. São Paulo: Moderna, 2008.

ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Migue Gonzales e FERNANDES, Bernardo Maçano. **A educação básica e o movimento social do campo. Brasília** – Coleção Por uma educação básica do campo, 1999.

BAIOCCHI, Mari de Nasaré. **Kalunga Povo da Terra**. Brasília, – Ministério da Justiça/UNESCO/ 1982

BASTOS, João Baptista (org). **Gestão Democrática**. 4 ed. DP & A. Rio de Janeiro, 2005.

BIBLIOTECA on-line. [S.I.] Disponível em:
<<http://www.secretariacitada.go.gov.br/index.php/comunidade-quilombola-kalunga>>. Acesso em: dezembro/2018.

_____. [S.I.] Brasil. Movimento Regional Porlatierra. Disponível em:
<<https://porlatierra.org/docs/a72dac0268841fe42cab6fe0380d039d.pdf>>. Acesso em: dezembro/2018.

_____. [S.I.] Disponível em: <http://www.dm.com.br/cotidiano/2018/06/em-19-anos-209-195-escolas-rurais-foram-fechadas-no-brasil.html>. Acesso em: dezembro/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

_____. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD, Brasília, 2007.

_____. **Uma história do povo Kalunga**/ Secretaria de Educação Fundamental – MEC; SEF. Brasília: 2001.

_____. Instituto Ayton Senna. **Políticas Públicas de formação de gestores**. Instituto Ayton Senna. Equipe da área de Educação Formal, 2013.

_____. Goiás. Secretaria da Educação. **Kalunga**: cultura e tradição/ Secretaria da Educação de Goiás. Goiania: SEG, 2009.

_____. MEC. Ministério da Educação. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília/DF. INEP/MEC, 2007.

_____. MEC/SECAD. Cadernos Secad. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília, 2007.

_____. Caderno do CEDES. **Educação do Campo**. Caderno do CEDES/Centro de Estudos, Educação e Sociedade – Vol. 1, n. 1 – São Paulo: Cortez: Campinas, CEDES, 1980.

_____. Secretaria de Educação. Colégio Estadual Calunga I, II, III, IV e V. **Projeto Político Pedagógico**. Goiás, 2018.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. **Mec, Brasília, 2003**.

_____. **Educação do campo**: Diferenças mudando paradigmas. A Legislação Brasileira e Educação do Campo. 2007. Disponível em:
< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13605&Itemid=913>. Acesso em: 10 junho. 2015.

CAED. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade de Juiz de Fora. **Curso de Formação de Gestores**. Guia de Estudos. Vol. Único. 2011.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, G. L. **Entre a pobreza econômica e o patrimônio ambiental/cultural**: desafios e possibilidades do turismo no nordeste goiano. Curitiba: Anais do ENTBL 2004.

CASSOL, Adriana Paula. Et al. **Gestão de qualidade na educação**. 2012.

CONAE 2010. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Final. Brasília: Imprensa Oficial, 2010.

COSTA, Vilmar Souza. **A Luta pelo território**: histórias e memórias do povo Kalunga. UNB, 2013.

CRUZ, Jair Pereira da. **Gestão da Escola do Campo**. Revista Scientific Magazine. Disponível em:
<http://scientificmagazine.net/artigos%20PDF/GEST%20C3O%20DA%20ESCOLA%20DO%20CAMPO.pdf>. Acesso em: 10/09/2015.

DIAS, José Augusto. Gestão da Escola. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho (Org.). **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Thomsin Learning, 2001.

DOMANDO, Giovanna Isabel. **Os Impactos do turismo em Cavalcante** – GO. Brasília; UnB, 2003. Disponível em:

<http://bdm.unb.br/bitstream/10483/369/1/2004_GiovannaIsabelDamando.pdf> Acesso em: 01/jan. 2018.

DEMATOS, Marta. **Liderança e Gestão**. Curso de Formação Inicial para Gestores da Educação Pública. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Fundação Dom Cabral, 2015.

FERREIRA, Naura Syria Capareto (et al). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FLEURY, Yasmim. **Comunidade Kalunga carrega cultura, tradição e história em santuário ecológico de Goiás**. Disponível em:

<http://www.curtamais.com.br/goiania/comunidade-kalunga-carrega-cultura-tradicao-e-historia-em-santuario-ecologico-de-goias>. Boletim Curta mais. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 6 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. (Guia da escola cidadã; v. 1).

GIL, Raquel Mattos. **O papel do gestor escolar na melhoria da qualidade da educação**. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_gestao_pdp_raquel_mattos_gil.pdf. Acesso em setembro 2018. Secretaria da Educação do Paraná; Cadernos PDE, Volume II, 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**: população, trabalho e economia das cidades do nordeste goiano. 2010, 2014 e 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/informacoes-por-cidade-e-estado.html?c=52>>. Acesso em 01/jan. 2019.

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

_____. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e prática. 4 ed. Alternativa. Goiânia: 2001.

LUCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. In: Em Aberto, n° 72 (Gestão Escolar e Formação de Gestores), Jun de 2000.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Lück. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MENEZES, Priscylla Karoline. Et al. **Escolas do Campos de Goiás**. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/xxlenga/anais_enga_2012/eixos/1353_1.pdf. Acesso em 09 de dezembro de 2018.

MENNUCCI, S. **A crise brasileira de educação**. São Paulo: Oficinas Gráficas dos irmãos Ferraz, 1930a.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOURA, Silvia Adriane Tavares. **Educação do campo e pesquisa**: políticas, práticas e saberes em questão. Goiânia: Kelps, 2016.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do campo e escola família agrícola de goiás**: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6626/6524>. 2003.

NETO, Luiz Bezerra. Et al. **Na luta pela terra, a conquista do conhecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2013.

_____. **Educação para o campo em discussão**: reflexões sobre o programa escola ativa. São José: Premier, 2011.n

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2008. Série Educação em Ação.

PEREIRA, Mateus. **Quilombolas e quilombos**: história do povo brasileiro. Belo Horizonte: Rona, 2012.

POLON, Thelma Lúcia Pinto. Et al. **Gestão do Currículo e Gestão e Liderança**. Coleção gestão e avaliação da educação pública. Fapede, 2012.

RAMAL, Camila Timpani. **O Ruralismo Pedagógico no Brasil**: Revistando a História da Educação Rural. FTC: Faculdade de Tecnologia e Ciências. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/e2qdukOb.pdf. Acesso em maio 2018.

RANGEL, Mary. CARMO, Rosângela Branca do. **Da Educação Rural a Educação do Campo**: revisão crítica. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul/dez. 2011.

REAL, Rosolindo Neto de Souza Vila. **Cultura e Currículo**: Um estudo da escola Kalunga. UFG. Goiânia, 1996.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **A gestão Educacional e Escolar para a modernidade**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SEDUC. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública de Ensino de Goiás**. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf>. Acesso em: Dezembro/2018.

SOUZA, Francilane Eulália de. et al. **Panorama do fechamento de escolas no campo do estado de goiás de 2007 a 2015**. http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/7artigodomes_2016.pdf

UNIBANCO, instituto. Projeto Jovem de Futuro. **Circuito de Gestão**: princípios e Métodos. Percorso formativo de gestão escolar para resultados de aprendizagem. São Paulo: Instituto Unibanco, 2017.

_____. **O que faz um bom diretor para melhorar o desempenho dos alunos?**
Aprendizagem em foco. Boletim n. 1, 2015.

_____. **Circuito de Gestão como método de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem.** Curso gestão escolar para resultados de aprendizagem. Módulo: Apoio ao circuito de gestão.

VIEIRA, Joanne Paraiso; NORMANDES, João Lucas S.; ARANTES, Cássia da Silva.
Nordeste goiano: características e oportunidades. IF-Goiano; Urutaí, 2017. Disponível em:
<https://even3storage.blob.core.windows.net/processos/2b6207dceba44da391c1.pdf> . Acesso em: 01/jan. 2019.

XAVIER, L. N. O manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. IN: XAVIER, M. do C. (Org). **Manifesto dos pioneiros da educação.** Um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004, p.21-38.