DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR INCLUSIVA NA REALIDADE DAS ESCOLAS NO/DO CAMPO

Paulo Cezar Oliveira de Azevedo
Licenciando em Pedagogia – Universidade Federal da Paraíba
Bananeiras, PB-BR – pcoa@academico.ufpb.br

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar os desafios enfrentados por gestoras escolares na promoção de uma educação inclusiva em escolas no e do campo, com base em uma investigação realizada em duas escolas públicas localizadas em municípios paraibanos. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, com a utilização de questionário aberto aplicado a duas gestoras, cujas falas foram analisadas à luz de referenciais teóricos brasileiros e em diálogo com a realidade concreta das escolas rurais. Os resultados revelam que as gestoras lidam diariamente com a precariedade da infraestrutura, a ausência de formação continuada específica, a escassez de recursos didáticos e a falta de apoio institucional. Ainda assim, constata-se a existência de estratégias coletivas, baseadas na escuta e no diálogo com a comunidade, que buscam contornar os limites impostos pelas condições estruturais. A análise destaca que a gestão escolar, quando comprometida com os princípios da inclusão e da equidade, pode contribuir significativamente para a permanência e o aprendizado dos estudantes em contextos rurais. Conclui-se que é fundamental o investimento em políticas públicas que contemplem as especificidades da educação no e do campo, com foco na valorização dos sujeitos, no fortalecimento da gestão democrática e na garantia de condições reais para uma escola inclusiva e transformadora.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação campesina. Gestão escolar. Equidade. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Falar sobre gestão escolar inclusiva no e no e do campo é lançar um olhar atento para realidades atravessadas por desigualdades históricas, exclusões silenciosas e resistências cotidianas. Existem escolas localizadas em zonas rurais, muitas vezes isoladas e com infraestrutura precária, assim como há aquelas situadas em áreas urbanas, mas que recebem majoritariamente estudantes oriundos no e do campo – sujeitos que carregam consigo modos próprios de viver, aprender e sonhar. Embora distintas em localização, essas escolas compartilham desafios semelhantes: lidar com o abandono das políticas públicas, com a escassez de recursos e com a necessidade de construir práticas que reconheçam a diversidade como riqueza. É nesse contexto que a gestão escolar se torna mais do que uma função administrativa: ela se transforma em espaço de escuta, acolhimento e reinvenção diária para garantir o direito à educação com equidade e dignidade.

As escolas no e do campo, em suas mais diversas formas, são, antes de tudo, espaços de resistência e resistência ativa. Como bem coloca Caldart (2004, n.p.), falar da educação no e do campo é também pensar a resistência de um povo que luta pela permanência no seu território, pela valorização de suas tradições e pela construção de um futuro que respeite suas especificidades. Contudo, essa resistência encontra obstáculos concretos, como o isolamento geográfico, a carência de infraestrutura básica e a falta de políticas públicas adequadas. A gestão escolar nesse cenário precisa ser mais do que uma simples tarefa administrativa; deve se transformar em um elo entre a comunidade escolar, as políticas públicas e os sujeitos que, por muitas vezes, são deixados à margem.

O direito à educação inclusiva é garantido pela Constituição Brasileira (1988) e pelas principais leis educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e o Decreto nº 7.611/2011, que regulam a educação especial na perspectiva da inclusão. No entanto, a aplicação dessas normas na realidade das escolas no e do campo encontra inúmeros obstáculos, seja pela falta de estrutura física, seja pela escassez de profissionais capacitados para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos. A inclusão, para além de ser uma imposição legal, é uma verdadeira construção coletiva que exige a mudança de mentalidades, a adaptação dos espaços e, sobretudo, um comprometimento contínuo da gestão escolar.

A formação continuada dos profissionais da educação, especialmente em contextos rurais, é uma das chaves para que a inclusão efetiva se torne realidade. Porém, como afirma Antônio Nóvoa (1995, n.p.), a formação de professores não pode ser vista como um processo isolado ou episódico. Pelo contrário, deve ser contínua, situada no cotidiano escolar e, principalmente, no diálogo constante com a prática. A formação precisa ser reflexiva, coletiva e sensível às necessidades da comunidade. No caso das escolas no e do campo, essa formação deve considerar as especificidades culturais, sociais e econômicas dos territórios rurais, bem como as necessidades de seus alunos, que muitas vezes enfrentam barreiras invisíveis à inclusão.

Mantoan (2006, n.p.), que defende a ideia de que a inclusão vai além da presença física dos alunos nas escolas, mas exige sua participação ativa e aprendizado efetivo, observa-se que a realidade das escolas no e do campo desafia essa premissa. Quando se fala em inclusão, não se está apenas falando sobre garantir a matrícula de estudantes com deficiência, mas sobre construir práticas pedagógicas que efetivamente atendam a todas as diversidades – sejam elas de natureza física, cultural ou social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, estabelece a inclusão como um de seus princípios orientadores. No entanto, a implementação de suas diretrizes nas escolas no e do campo esbarra na falta de recursos e de apoio institucional. A gestão escolar, então, se vê diante de uma tarefa difícil: transformar as diretrizes gerais em ações concretas, considerando as limitações e as especificidades de cada contexto rural. A educação no e do campo e a inclusão precisam ser encaradas como um direito, não como uma concessão ou um favor, e isso só será possível quando as políticas públicas forem aplicadas de forma verdadeira, sensível e integradora.

Neste cenário, os gestores escolares se tornam peças-chave. Eles são os responsáveis pela articulação entre a escola, a comunidade e os órgãos públicos. A gestão democrática e participativa, como defendida por Dourado (2011, n.p.), é fundamental para que a escola no e do campo se torne um espaço de inclusão genuína. O gestor precisa ser não apenas um administrador de recursos, mas também um líder que escuta, que envolve os diversos atores sociais no processo educativo e que articula as necessidades da escola com as possibilidades de mudança.

A realidade de muitas dessas escolas é marcada pela escassez de recursos, pela falta de formação adequada dos profissionais e pelas condições estruturais precárias. No entanto, também são espaços de construção de soluções criativas e de resistência. Muitos gestores, com escasso apoio institucional, têm desenvolvido estratégias inovadoras e comunitárias para superar essas dificuldades, criando redes de apoio e colaboração entre escolas e comunidades, e adaptando os espaços escolares à realidade de seus alunos.

Esse capítulo tem como objetivo refletir sobre esses desafios da gestão escolar nas escolas no e do campo, a partir de uma análise crítica e sensível das condições concretas enfrentadas pelos gestores. Com isso, busca-se não apenas evidenciar os obstáculos, mas também as estratégias que têm sido adotadas para promover uma educação inclusiva, equitativa e que respeite a diversidade dos sujeitos no e do campo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza básica, com finalidade descritiva e abordagem qualitativa com elementos quantitativos. A escolha por esse caminho metodológico partiu da necessidade de compreender, a partir da escuta sensível dos sujeitos envolvidos, como se dá a gestão escolar inclusiva em contextos rurais. Como afirmam Ludke e André (1986, n.p.), a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador mergulhar na realidade investigada, valorizando a experiência, o discurso e o cotidiano dos sujeitos. Ao mesmo

tempo, dados quantitativos foram coletados para compor um panorama mais amplo sobre a estrutura das escolas e os principais desafios enfrentados.

A combinação entre métodos qualitativos e quantitativos visa respeitar a complexidade da realidade investigada. Segundo Minayo (2001, n.p.), essa abordagem mista é particularmente fecunda quando se trata de temas sociais sensíveis, pois permite tanto quantificar aspectos estruturais como interpretar os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos. Assim, a pesquisa se propõe a ouvir os gestores escolares, mas também mapear os elementos concretos (como infraestrutura, formação continuada e políticas públicas) que impactam a inclusão nas escolas do e no e do campo.

Os participantes desta pesquisa são gestores escolares de escolas públicas localizadas no e no e do campo, ou seja, tanto aquelas situadas em territórios rurais quanto aquelas localizadas na zona urbana, mas que atendem majoritariamente estudantes oriundos no e do campo. A escolha desses sujeitos justifica-se pelo papel estratégico que desempenham na condução de políticas, práticas pedagógicas e decisões que afetam diretamente a efetivação de uma educação inclusiva. Como destaca Gatti (2004, n.p.), é imprescindível dar voz aos gestores, pois eles são atores centrais na mediação entre as condições objetivas da escola e os direitos educacionais dos estudantes.

O lócus da investigação foram escolas públicas no e do campo, situadas no município de Bananeiras-PB, inseridas no contexto do ensino fundamental. Essas instituições representam um retrato vivo das contradições e desafios enfrentados diariamente pela educação rural no Brasil, especialmente no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiências e transtornos de aprendizagem. A escolha desse ambiente escolar parte do entendimento de que é no chão da escola que as políticas se concretizam (ou não), como lembram Dourado (2011, n.p.) e Arroyo (2007, n.p.).

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário semiestruturado, composto por perguntas abertas e fechadas, aplicado de forma presencial ou virtual, conforme a disponibilidade dos participantes. O instrumento foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa e validado previamente por meio de leitura crítica por pares. O questionário permitiu captar tanto dados objetivos (como infraestrutura, formação e recursos) quanto narrativas que expressam as percepções e práticas dos gestores frente aos desafios da inclusão. Como aponta Triviños (1987, n.p.), o uso de instrumentos semiestruturados favorece a liberdade de expressão dos sujeitos, respeitando suas trajetórias e modos de dizer.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de um plano de ação que envolveu: (1) levantamento teórico sobre gestão escolar, inclusão e educação no e do campo; (2) elaboração

do questionário; (3) contato com os gestores escolares das escolas selecionadas; (4) aplicação dos questionários; (5) sistematização e análise dos dados coletados. Todo o processo foi conduzido com ética, responsabilidade e respeito aos sujeitos envolvidos. Os participantes foram previamente informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), conforme previsto na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

O foco da pesquisa foi compreender os desafios enfrentados pela gestão escolar na efetivação de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou em situação de vulnerabilidade social. Investigou-se de que maneira a realidade material, política e social das escolas no e do campo interfere no planejamento, na implementação e na consolidação de práticas inclusivas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar a gestão escolar inclusiva no e do campo é, antes de tudo, reconhecer a pluralidade dos sujeitos que compõem esses territórios e os múltiplos desafios impostos pelas desigualdades históricas e estruturais que ainda marcam a educação brasileira. A escola no e do campo não pode ser pensada a partir de um modelo urbano, descolado da realidade e da cultura das comunidades que a constituem. Como nos lembra Caldart (2004), a educação no e do campo é uma luta por território, identidade e reconhecimento – uma luta por uma escola que dialogue com a vida concreta das populações camponesas, respeitando seus saberes e modos de viver.

A gestão escolar, nesse contexto, assume um papel estratégico. Ela não se resume à administração de recursos, mas envolve articulações pedagógicas, políticas e comunitárias em prol de uma educação de qualidade e com equidade. Dourado (2011) destaca que a gestão democrática deve ser vista como princípio orientador das práticas escolares, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades sociais. A gestão democrática implica o envolvimento da comunidade, a escuta ativa e a corresponsabilidade nos processos decisórios, elementos indispensáveis para uma escola verdadeiramente inclusiva.

A educação inclusiva, por sua vez, tem respaldo legal em diversas normativas brasileiras. A Constituição Federal de 1988, no art. 206, inciso I, garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reforça esse princípio e, posteriormente, o Decreto nº 7.611/2011 regulamenta o atendimento educacional especializado no contexto da inclusão.

Essas legislações apontam para uma educação que acolhe todas as diferenças – de gênero, raça, deficiência, território – como parte constitutiva do espaço escolar.

Contudo, como alerta Mantoan (2006, n.p.), "incluir não é apenas colocar o aluno com deficiência dentro da sala de aula comum, mas transformar a escola em um espaço acessível, flexível e comprometido com todos". Essa compreensão da inclusão exige uma mudança estrutural e cultural nas escolas – algo que, nas realidades no e do campo, se mostra ainda mais desafiador. A precariedade da infraestrutura, a escassez de recursos pedagógicos e a ausência de políticas públicas efetivas dificultam a construção de uma educação inclusiva de fato.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, reconhece a diversidade e a inclusão como princípios fundamentais da educação. O documento orienta que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso a aprendizagens essenciais, respeitando suas singularidades e contextos socioculturais. No entanto, como já evidenciado por Arroyo, Caldart e Molina (2004), a ausência de políticas voltadas especificamente às escolas no e do campo contribui para que a aplicação da BNCC nesse contexto ainda ocorra de forma limitada, fragmentada e, muitas vezes, distante da realidade local.

A formação docente aparece como um ponto crucial neste debate. Nóvoa (1995) defende que a formação deve ser contínua, articulada à prática e capaz de promover reflexões críticas sobre o cotidiano escolar. Para ele, "não há mudança na escola sem mudança nos professores" (NÓVOA, 1995, p. 25), o que implica a valorização dos saberes construídos no exercício da profissão, especialmente em territórios que exigem criatividade, resistência e compromisso social.

Gatti (2004) reforça essa visão ao afirmar que a formação docente, para ser efetiva, precisa considerar os contextos onde o trabalho educativo acontece. Em outras palavras, não basta oferecer cursos e capacitações desvinculados do chão da escola; é necessário construir percursos formativos que dialoguem com os desafios enfrentados diariamente pelos educadores. No caso das escolas no e do campo, isso significa pensar em formações que abordem, por exemplo, a multisseriação, o transporte escolar, a acessibilidade, a escassez de materiais e a escuta das comunidades locais.

Além disso, Arroyo (2007) propõe que o educador seja reconhecido como sujeito histórico e político. Para ele, é fundamental repensar as práticas pedagógicas a partir das condições concretas em que os educadores atuam. Essa perspectiva é especialmente relevante no e do campo, onde os profissionais enfrentam o abandono de políticas estruturantes e a

ausência de reconhecimento institucional. A gestão escolar, nesse sentido, deve ser parceira dos educadores, promovendo espaços de escuta, apoio mútuo e construção coletiva de soluções.

Por fim, é preciso afirmar que os desafios enfrentados pelas escolas no e do campo não se resumem à carência material. Eles dizem respeito à ausência de uma política educacional que compreenda o campo não como um lugar atrasado ou à margem, mas como um território de saberes, de luta e de produção de vida. Superar essa lógica exige coragem política, compromisso ético e uma gestão escolar sensível, democrática e inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os relatos das duas gestoras participantes da pesquisa revelam, com força e sensibilidade, a complexidade de se construir uma gestão escolar inclusiva do e no campo. Suas falas não apenas denunciam as condições estruturais precárias enfrentadas pelas escolas rurais, mas também anunciam caminhos possíveis a partir da escuta, da criatividade e da coletividade. Aqui, as palavras dessas mulheres ganham corpo como documentos vivos, que traduzem o chão da escola em suas contradições, desafios e potências.

Para fins de organização textual e preservação da identidade das participantes, as entrevistadas serão identificadas como Gestora A e Gestora B. A Gestora A atua na direção de uma escola pública municipal localizada em área rural do município de Bananeiras-PB, caracterizando-se como uma escola do campo. Já a Gestora B é responsável pela gestão de uma escola localizada em área urbana no município de Pilõezinhos-PB, o que a define como uma escola no campo. Ambas as instituições enfrentam desafios singulares no tocante à inclusão educacional e à gestão escolar democrática. Suas contribuições, registradas por meio de questionários abertos, permitiram uma escuta atenta sobre os limites e as potências da educação nesses territórios, ampliando a compreensão sobre a realidade concreta das escolas no e do campo.

Logo na primeira questão, que trata dos desafios para garantir uma educação inclusiva.

A Gestora A diz que : “A inclusão, aqui, ainda é mais discurso do que prática. Temos estudantes com deficiência, mas sem acompanhamento especializado, sem materiais adaptados, e muitas vezes os professores não sabem como lidar com essas demandas, não por má vontade, mas por falta de preparo e suporte.” Essa fala revela um aspecto que Mantoan (2006) aponta com contundência: a inclusão escolar não se realiza apenas com o ingresso do estudante na escola, mas com a garantia de condições efetivas de aprendizagem, permanência e participação. Quando a gestora afirma que a inclusão ainda é mais discurso do que prática,

ela denuncia um distanciamento entre o que está previsto na legislação e o que é vivenciado na escola do campo.

Já a Gestora B, ao responder à mesma questão, destacou: “Estrutura inadequada, salas multisseriadas e dificuldades de adaptação do currículo às necessidades dos educandos.” Aqui se evidencia a sobreposição de camadas de exclusão: a ausência de estrutura, o desafio da multisseriação – comum em escolas no campo – e a rigidez curricular. Arroyo (2004) destaca que a multisseriação, longe de ser um problema, pode ser uma potência pedagógica, desde que haja formação e materiais adequados. No entanto, nas palavras da gestora, o que vemos é um cenário de improviso e ausência de políticas de formação específicas para essa realidade.

Sobre a estrutura física das escolas:

A Gestora A é enfática: “Pouco adequada – há muitos obstáculos e poucas condições estruturais. [...] O que temos é a vontade dos profissionais de fazer o melhor com o que têm – e só.” Essa fala dialoga com o que Libâneo (2012) chama de resistência pedagógica: quando, diante da ausência do Estado, os educadores criam soluções locais com o que possuem. Porém, como reforça a própria gestora, a boa vontade não é suficiente para garantir os direitos dos estudantes. A acessibilidade precisa deixar de ser um improviso e se tornar prioridade política.

A Gestora B, por sua vez, reconhece que: “Atende alguns itens, mas ainda há carências importantes.” Esse reconhecimento, mais comedido, reforça que mesmo quando há esforços, as ações ainda são fragmentadas e insuficientes. Dourado (2011) enfatiza que a gestão escolar precisa ser pensada como um processo coletivo e articulado, que integre as políticas públicas às necessidades reais das escolas. Quando isso não ocorre, as práticas inclusivas ficam à margem.

A questão dos investimentos públicos também mobilizou respostas contundentes.

A Gestora A afirma: “Impacta de forma direta [...] A inclusão vira mais um desafio na lista do que um direito assegurado.” Essa fala ecoa o pensamento de Saviani (2009), que afirma que a efetivação do direito à educação passa, necessariamente, pela estrutura material e pelo financiamento público. Sem recursos, não há inclusão possível. E, como ela mesma aponta, o planejamento inclusivo torna-se papel guardado na gaveta, sem condições de ser concretizado.

De forma semelhante, a Gestora B pontua: “A escassez de recursos dificulta a aquisição de mobília e materiais pedagógicos e tecnológicos adequados, biblioteca e laboratório.” Essa fala nos remete à ideia de Tardif (2002) sobre os saberes necessários à docência: para que o professor atue com qualidade, precisa de recursos, tempo e formação. Quando isso falta, o trabalho docente se fragiliza, e o direito à educação também.

Sobre a formação continuada:

A Gestora A comentou: “De vez em quando aparece alguma coisa, mas é muito pontual e nem sempre alcança toda a equipe. [...] O que temos hoje é bem aquém do necessário.” Aqui, percebe-se o que Nóvoa (1992) já alertava: a formação precisa ser contínua, coletiva e situada na realidade da escola. Formações genéricas, esporádicas e desconectadas da realidade do campo pouco contribuem para a transformação da prática pedagógica.

A Gestora B, de forma ainda mais direta, afirma: “Não. As formações ofertadas aos profissionais de educação não abordam as especificidades do contexto educacional do campo.” Esse vazio formativo, que ignora as particularidades do território rural, revela um apagamento das especificidades territoriais, como alerta José Pacheco (2020), defensor de propostas educativas contextualizadas e em diálogo com a comunidade local.

Frente a esse cenário, o que as gestoras apontam como estratégias também diz muito sobre sua potência.

A Gestora A afirma: “Dialogamos com a comunidade, com as famílias, tentamos construir uma rede de apoio entre os próprios professores, buscamos parceria com a secretaria municipal e ONGs quando possível.” Esse tipo de prática confirma o que Freire (1996) chama de pedagogia da escuta e Gadotti (2000) reconhece como educação para a cidadania planetária: uma gestão que se fundamenta na escuta, na colaboração e na ação coletiva. Mesmo com poucos recursos, é possível produzir resistência por meio do vínculo com a comunidade.

A Gestora B complementa: “Diálogo com a comunidade escolar, conscientização e sensibilização, buscando superar as dificuldades e promover uma cultura de inclusão e participação nas decisões educacionais.” Essa postura aponta para o que Libâneo (2012) chama de gestão pedagógica comprometida com a transformação social, e reforça a ideia de que a escola não pode – e não deve – funcionar como uma ilha isolada do território onde está inserida.

Em suas considerações finais, a Gestora A reforça: “A inclusão já é um desafio na cidade; no campo, ela beira a exclusão completa se não houver mudanças sérias e urgentes.” Essa fala dialoga com Fernandes (2011), que chama atenção para o fato de que as políticas educacionais para o campo ainda não romperam com a lógica de extensão da escola urbana, reforçando desigualdades já existentes.

A Gestora B completa com uma proposta: “A Educação do Campo é uma modalidade que necessita de uma política educacional consistente, que tenha uma visão global, que ofereça condições dignas de trabalho para os professores e desenvolvimento integral para o aluno.”

Essa fala reforça a tese de Caldart (2004), segundo a qual a educação do campo não deve ser apenas adaptada: ela deve ser reinventada a partir das necessidades, sonhos e culturas do campo, reconhecendo a educação como um direito é uma ferramenta de emancipação coletiva.

O que essas falas revelam, em essência, é que o campo educa – e educa com força. Mas precisa ser ouvido, precisa de políticas públicas consistentes, de formação continuada, de investimento e de respeito. O trabalho das gestoras mostra que a escola no e do campo resiste, mas não pode resistir sozinha. Assim, os dados aqui discutidos apontam para a urgência de um movimento em direção a uma gestão verdadeiramente comprometida com o território, com os sujeitos e com os princípios da equidade. A educação do campo não é um apêndice do urbano. Ela é um projeto de vida, um projeto de futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, evidenciou-se a urgência de olhar com mais atenção, respeito e compromisso para a realidade das escolas situadas no e do campo, reconhecendo que nelas se materializam as tensões entre o ideal e o real da educação inclusiva. As vozes das gestoras entrevistadas revelaram não apenas as dificuldades enfrentadas, mas também a sensibilidade e a coragem de quem, mesmo diante da escassez, insiste em construir pontes onde há muros. Suas narrativas trouxeram à tona a complexidade de gerir escolas marcadas por desigualdades históricas e estruturais, mas também a potência das práticas que emergem da escuta, da coletividade e do compromisso ético com o bem comum.

A partir de suas falas, tornou-se possível compreender que, embora as políticas públicas e a legislação brasileira assegurem o direito à educação inclusiva, o que se vivencia nas escolas rurais ainda está distante das promessas escritas nos documentos oficiais. A precariedade da infraestrutura, a carência de recursos materiais e humanos, e a falta de formação continuada voltada às especificidades do campo tornam o processo de inclusão desafiador e, muitas vezes, desigual. Contudo, dentro dessas lacunas, surgem estratégias criativas, gestadas pela força do coletivo e pelo desejo de transformação. São gestos simples, mas potentes, que reafirmam o papel da gestão escolar como um espaço de resistência e de reinvenção diária.

O estudo, ao articular as dimensões da inclusão, da gestão democrática e da educação rural, avança na construção de um olhar mais integrado e sensível sobre a escola do campo. Ao trazer à tona as vozes de quem vive a escola por dentro, o trabalho rompe o silêncio imposto pelos discursos técnicos e burocráticos, devolvendo humanidade às análises sobre a gestão escolar. O diálogo com autores como Mantoan, Libâneo, Arroyo, Saviani, Tardif,

Gadotti, Nóvoa, Caldart e Fernandes permitiu compreender os achados à luz de um referencial crítico e emancipador, comprometido com a justiça social e com a valorização dos sujeitos que compõem o cotidiano escolar.

Por fim, esta pesquisa se coloca como uma semente lançada no solo fértil da esperança, propondo que se olhe para as escolas do campo não como espaços de carência, mas como territórios de resistência e produção de saberes. Que o gestor escolar seja compreendido como um mediador de sonhos e um articulador de práticas que promovam o direito à aprendizagem e à dignidade. Que a escuta sensível das mulheres gestoras inspire novos olhares, novas pesquisas e novas políticas, capazes de transformar o chão da escola em um espaço de pertencimento, diálogo e afeto. Assim, entre o barro e o horizonte, floresce a certeza de que educar no campo é também semear futuros possíveis.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARROYO, M; CALDART, R; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DOURADO, L. F. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 49-64.

FERNANDES, B. M. **Educação do campo**: notas para uma proposta pedagógica emancipatória. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Educação e sustentabilidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação**: planos e caminhos. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 122, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Democracia e educação**: uma pedagogia do compromisso com a justiça social. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M; ANDRÉ, ME. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PACHECO, J. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. Porto Alegre: Artmed, 2020.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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