



**MEMÓRIA E GESTÃO ESCOLAR NO/DO CAMPO:
 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS À LUZ DA FORMAÇÃO HUMANA E
 DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

MEMORY AND SCHOOL MANAGEMENT IN/OF RURAL AREAS: THEORETICAL ASSUMPTIONS IN LIGHT OF HUMAN DEVELOPMENT AND PUBLIC POLICIES

MEMORIA Y GESTIÓN ESCOLAR EN/DE ZONAS RURALES: SUPUESTOS TEÓRICOS A LA LUZ DEL DESARROLLO HUMANO Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Tatyane dos Santos Fonseca

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-5643-175X>

Universidade Federal do Pará (UFPA) - Abaetetuba - Brasil

Vívian da Silva Lobato

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9501-0222>

Universidade Federal do Pará (UFPA) - Abaetetuba - Brasil

Natanael Charles da Silva

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5261-3691>

Instituto Federal do Pará (IFPA) - Abaetetuba - Brasil

DOI: 10.22481/poliges.v7i1.19089

Resumo: O presente estudo tem por objetivo discutir, em uma perspectiva teórica, a interface entre memória e gestão escolar, analisando-as em relação às políticas públicas e à formação humana, sob a luz dos fundamentos metodológicos da história oral (modalidade: história de vida). A metodologia se configura, portanto, como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico-teórico, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos, a exemplo: Alberti (2005), Bosi (2023), Brasil (1995), Cerioli e Caldart (2002), Marques e Maranhão (2021), Meihy (2005), Thompson (2005). Como resultados, a articulação teórica revela que a memória atua como ferramenta de resistência e ressignificação frente aos modelos gerenciais da Nova Gestão Pública, permitindo que o gestor escolar ancore a sua prática na identidade do território e nos saberes da comunidade. Conclui-se, que o diálogo entre memória e gestão é essencial para promover uma formação humana integral e para subsidiar futuras investigações empíricas que valorizem a subjetividade e a trajetória dos sujeitos do campo como fontes legítimas de saber; uma vez que a memória possibilita o registro das histórias dos sujeitos e o resgate dos conhecimentos do passado e dos processos formativos dos sujeitos/atores, ressignificando as lembranças e valorizando as experiências

vividas e o território (do campo, das águas e das florestas) que ocupam, bem como os conhecimentos da comunidade.

Palavras-chaves: Educação no/do campo; Gestão Escolar; Memória.

Abstract: This study aims to discuss, from a theoretical perspective, the interface between memory and school management, analyzing them in relation to public policies and human development, under the methodological foundations of oral history (modality: life history). The methodology is therefore configured as a qualitative research approach, of a bibliographical-theoretical nature, based on classic and contemporary authors, such as: Alberti (2005), Bosi (2023), Brasil (1995), Cerioli and Caldart (2002), Marques and Maranhão (2021), Meihy (2005), Thompson (2005). As a result, the theoretical articulation reveals that memory acts as a tool of resistance and re-signification in the face of the managerial models of the New Public Management, allowing the school manager to anchor their practice in the identity of the territory and the knowledge of the community. In conclusion, the dialogue between memory and management is essential to promote a holistic human development and to support future empirical research that values the subjectivity and trajectory of individuals in the field as legitimate sources of knowledge; since memory allows for the recording of individuals' histories and the retrieval of past knowledge and formative processes of individuals/actors, reinterpreting memories and valuing lived experiences and the territory (of the countryside, waters, and forests) they occupy, as well as the knowledge of the community.

Keywords: Memory; Rural Education; School Management

Resumen: Este estudio tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva teórica, la relación entre memoria y gestión escolar, vinculándolas a las políticas públicas y el desarrollo humano, bajo los fundamentos metodológicos de la historia oral (modalidad: historia de vida). La metodología se configura, por lo tanto, como un enfoque de investigación cualitativa, de carácter bibliográfico-teórico, basado en autores clásicos y contemporáneos, como Alberti (2005), Bosi (2023), Brasil (1995), Cerioli y Caldart (2002), Marques y Maranhão (2021), Meihy (2005) y Thompson (2005). En consecuencia, la articulación teórica revela que la memoria actúa como herramienta de resistencia y resignificación frente a los modelos de gestión de la Nueva Gestión Pública, permitiendo al gestor escolar fundamentar su práctica en la identidad del territorio y el conocimiento de la comunidad. En conclusión, el diálogo entre memoria y gestión es esencial para promover un desarrollo humano holístico y para respaldar futuras investigaciones empíricas que valoren la subjetividad y la trayectoria de los individuos en el terreno como fuentes legítimas de conocimiento; puesto que la memoria permite registrar las historias de los individuos y recuperar el conocimiento pasado y los procesos formativos de los individuos/actores, reinterpretando los recuerdos y valorando las experiencias vividas y el territorio (del campo, las aguas y los bosques) que ocupan, así como el conocimiento de la comunidad.

Palabras clave: Educación rural; Gestión escolar; Memoria

Introdução

O presente estudo apresenta pressupostos teóricos que envolvem a memória e a gestão escolar, situando essa discussão na perspectiva da educação no/do¹

¹ O termo “no/do” é adotado para que se tenha a melhor compreensão de que a escola está localizada no campo e com identidade do campo, ou seja, é formada pelos sujeitos do campo e para eles, respeitando as suas especificidades (logísticas, culturais, dentre outras).

campo. Dessa forma, temos por objetivo discutir, em perspectiva teórica, a interface entre memória e gestão escolar, analisando-as em relação às políticas públicas e à formação humana, sob a luz dos fundamentos metodológicos da história oral (modalidade: história de vida), cuja base teórica dialoga com teóricos, como: Alberti (2005), Arendt (2020), Barbosa (2010), Bosi (2023), Brasil (1995), Cerioli e Caldart (2002), Ferreira (2002), Habermas (1989), Halbwachs (2006), Kolling, Marques e Maranhão (2021), Meihy (2005), Pereira (1997), Souza (2024) e Thompson (2005).

Nesse cenário, para uma melhor compreensão de Memória, Bosi (2023, p. 57), alinhada a compreensão de Halbwachs (2006), afirma que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. Isso implica refletir que a memória nos permite reter o passado e, ao mesmo tempo, utilizá-lo das mais variadas formas para a ação presente.

Por se falar em ação presente, recorremos ao Manual de Orientações do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (2007, p. 11), no qual, aponta-se que a gestão escolar abrange processos e práticas de gestão voltados para assegurar a melhoria dos resultados de desempenho da escola que respondam ao princípio de gestão democrática do ensino público, isso com a finalidade de assegurar a aprendizagem dos alunos, em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, visando o envolvimento e o compromisso da comunidade escolar; atentos aos serviços de apoio, recursos físicos e financeiros.

Dito isso, e diante do objetivo traçado, o presente estudo está organizado em quatro seções, sendo: Na primeira seção nos ocupamos em estabelecer a compreensão de memória como categoria central, salientando a sua natureza como ferramenta de reconstrução subjetiva e social; na segunda seção analisamos a relação entre Escola, Gestão e Políticas Públicas, examinando as modificações do Estado e as influências disso no “chão” da escola. Dando continuidade, discutimos a relação entre Educação, Formação Humana e Território, pontuando a identidade da educação no/do campo e a sua importância na formação de sujeitos de direitos. Por fim, fundamentamos a História Oral (modalidade de vida) como o aporte metodológico que permite a articulação dessas categorias, propondo os depoimentos orais como fontes legítimas para futuras pesquisas empíricas com gestores; seguida das considerações finais e referenciais visitados.

Memória como categoria central

A velhice é uma etapa curiosa da vida, pois "o velho tende a subestimar aquele fazer que já não se faz (...). Na velhice, quando já não há mais lugar para aquele 'fazer', é o lembrar que passa a substituir e assimilar o fazer. Lembrar agora é fazer" (Bosi, 2023, p. 502). Assim, compreendemos que as memórias, manifestadas por meio das lembranças, são bens imateriais, são registros de vivências em espaços privados e públicos, individuais e coletivos, em determinado tempo, nos mais variados quadros sociais que os indivíduos participam ao longo dos anos. Essa transição do 'fazer' para o 'lembrar' ganha relevância especial ao considerarmos a importância da oralidade na preservação das trajetórias e saberes dos sujeitos do campo.

A memória apresenta múltiplas concepções. Para Bergson (1896), por exemplo, trata-se de uma faculdade que se divide entre a memória-hábito, ligada à repetição e às ações incorporadas, e a memória-pura, voltada à memorização do passado como lembrança. Já em Halbwachs (1950), a memória ultrapassa a dimensão individual e só se efetiva no coletivo, uma vez que é sempre orientada por quadros sociais que permitem ao sujeito lembrar. Enquanto Candau (2016), enfatiza a pluralidade das memórias (individuais, sociais e culturais) que coexistem em permanente tensão e diálogo.

Diante das diversas compreensões de memória e aspectos interligados, e a partir da compreensão de quadros sociais da memória (objeto de estudo de Halbwachs (2006)), Bosi (2023, p. 57) aponta que "a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo".

Diante reflexão, pode-se dizer que Bosi (2023) compreende a memória como uma construção social, onde não é possível que a sua existência seja isolada no indivíduo, pois elas são narrativas possibilitadas pelas experiências, ocorridas em determinado tempo e espaço social, atravessadas pela linguagem, cultura ou outros fatores. E nesse processo que se atribui significados às lembranças selecionadas e narradas, visto que "a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento" (Bosi, 2023, p. 41), e na velhice possibilita a reflexão de que a memória

contribui, dando continuidade à vida, assim como sentido às experiências. Tais grupos de referência, no âmbito deste estudo, situam-se nas vivências coletivas e nos laços de pertencimento que caracterizam o território camponês e ribeirinho.

Quando relacionamos essas vivências (cujas ligações se dão na ação e a construção de sentido no espaço público), Arendt (2020), corrobora ao abordar as atividades fundamentais da vida activa: labor, trabalho e ação. Das atividades que os indivíduos desenvolvem historicamente, a ação (desenvolvida entre os sujeitos por meio da fala, da política, do inesperado, etc.) e o discurso revelam o “quem” de cada indivíduo. Afinal, a humanidade é plural; do contrário não necessitaria da ação e do discurso para se compreender. Dito isso:

O fato de o homem ser capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isso, mais uma vez, só é possível porque cada homem é único, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo. Desse alguém que é único pode-se dizer verdadeiramente que antes dele não havia ninguém (Arendt, 2020, p. 284).

Infere-se, portanto, que a humanidade é plural, mas os sujeitos são únicos, em virtude das suas características que os condicionam a agirem e discutirem, possibilitando transformações nos espaços que estão inseridos, compreendendo que o espaço público não é físico (não é a cidade ou o estado em si). Diante disso, a narrativa é crucial, pois “é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano” (Arendt, 2020, p. 282). No contexto da educação do campo, essa inserção pela palavra é o que permite conferir visibilidade às histórias de vida e aos processos de resistência dos atores sociais.

Nesse processo, em que a ação é efêmera (podendo desaparecer na dispersão da vida privada) é preciso recorrer às ações guardadas na memória coletiva, pois as ações são vistas, ouvidas e lembradas pelos sujeitos. Isso implica que:

(...) o ato de pensar, por poder ser lembrado, pode cristalizar-se em pensamentos, e os pensamentos, como todas as coisas que devem sua existência à recordação, podem ser transformados em objetos tangíveis que, como a página escrita ou o livro impresso, se tornam parte do artifício humano (Arendt, 2020, p. 158).

Arendt (2020) salienta que a ação de pensar é fugaz, e o elo que interliga a experiência peculiar do pensar com o mundo comum é a memória, sendo possível construir formas dos pensamentos no mundo comum, por meio do registro em palavras, obras de arte, ou outros, em algo que ao ser compartilhado ultrapassa a vida

individual e se propaga para o coletivo, como um objeto cultural. Isso demonstra que a ação só é possível na relação entre pessoas, pois só a humanidade “é capaz de comunicar a si próprio em coletivo (Arendt, 2020, p. 281), possibilitando a preservação por meio da memória pública.

Numa outra perspectiva, Kant (2019), na obra “Esclarecimento e Pedagogia”, possibilita que percebamos a memória como parte importante da formação do aspecto moral e intelectual dos sujeitos. Por meio de sua sentença Kant, (2019) destaca que “*tantum scimus, quantum memoria tenemus*” (só sabemos aquilo de que nos lembramos²), salientando que a cultura da memória tem um papel crucial no processo formativo, sendo a sua utilização imprescindível, pois “todas as coisas estão constituídas de tal modo, que o entendimento segue primeiramente as impressões sensíveis, e a memória deve retê-las” (Kant, 2019, p, 48).

Apesar de Kant (2019), ver a memória como uma faculdade cognitiva, reconhece-se que contribui com a reflexão de memória, a qual se comporta como instrumento na formação da razão e do caráter, de acordo com as experiências vividas, e pode ser alimentada ao longo dos anos com materiais significativos e pautados em aspectos concretos, da realidade inserida, contribuindo para a construção da identidade do sujeito que possui especificidades e que transforma os espaços sociais dos quais faz parte, suscitando entendimentos. Essa base concreta da realidade é o que fundamenta a identidade do sujeito em sua relação específica com o território e a comunidade onde vive e atua.

A memória pode ser vista de diferentes pontos de vista, do modo cognitivo ou não ela possui papéis importantes. De modo um tanto grosseiro, está diretamente interligada à biologia do ser humano, assim como no desempenho das suas práticas sociais, por meio das ações intelectuais, discursivas; transitando na compreensão de si e no entendimento do coletivo e intervindo na esfera pública, produzindo cultura, e sendo possível se concretizar através dos registros das narrativas.

Porém, Habermas (1987) salienta que há desafios no que diz respeito à comunicação e a transparência no processo de resgate da memória em contextos contemporâneos. Pois, na esfera pública é onde ocorre tensionamentos entre Estado

² A expressão latina foi traduzida para a língua portuguesa pelos autores, utilizando ferramenta de tradução automática; GOOGLE. Google Tradutor. **Tradução de:** “*tantum scimus, quantum memoria tenemus*” (latim) para o português. Disponível em: <https://translate.google.com/?hl=pt&sl=la&tl=pt&text=tantum%20scimus%2C%20quantum%20memoria%20tenemus&op=translate>. Acesso em: 13 jun. 2025.

e Sociedade; plano de fundo real das vivências dos indivíduos, já que esses compõem a força social que conquista autoridade pública, onde “(...) os reformadores consideraram ponto pacífico que o Estado ativo interviesse não apenas no ciclo econômico, mas também no ciclo vital de seus cidadãos, ou seja, a reforma das condições de vida dos empregados era, com efeito, a meta do programa sócio-estatal” (Habermas, 1987, p. 108).

As mudanças sociais e do poder do Estado, com a instauração da burocracia, tomou para si funções que outrora não desempenhava. Diante disso, são percebidas por meio das mídias e do interesse econômico e político, o que contribui para que interesses privados distorçam o debate público. Isso interfere na comunicação, a qual precisa ser transparente e de livre circulação, visto que o Estado passa a interferir no que pode ser divulgado ou registrado.

As vivências e histórias, conseqüentemente as memórias, em especial as coletivas, dependem de registros confiáveis e de narrativas provenientes do espaço público. Tal reflexão coaduna com a definição de memória que Bosi (2023), pontua se desenvolver a partir de laços de convivência familiares, escolares e profissionais, que além de entreter a memória de seus membros, acrescenta, unifica, diferencia, corrige e passa a limpo e, do contrário, elas podem ser omissas, distorcidas ou silenciadas. Essa preocupação consiste em se ter a preservação das experiências coletivas, a fim de que sejam resgatadas de tal forma que sejam fidedignas e possam ser difundidas.

No campo da educação, essas transformações sociais refletem diretamente nas instituições, moldando a atuação diária e, conseqüentemente, as vivências dos indivíduos, fazendo-se necessário refletir, ainda que teoricamente, a instituição escola e a relação com o Estado, por meio das políticas públicas (perspectiva mais ampla) e da administração (perspectiva focal). Desse modo, o resgate fidedigno da memória constitui-se como um passo essencial para uma gestão escolar que respeite a história e a cultura das populações do campo, das águas e das florestas.

Escola, Gestão e Políticas Públicas: organização e reforma do estado

É histórica a diferença que a organização provoca na trajetória da sociedade, funcionando como uma necessidade para a garantia da ordem e do bem-viver. No entanto, ao longo do tempo, com a globalização, essa organização passa por

reestruturações ou é substituída, ainda que algumas vezes apenas parcialmente. A partir da década de 90, por exemplo, a Nova Gestão Pública (NGP) passa a influenciar a organização do estado e a gestão das escolas.

Esse movimento gera uma tensão entre dois modelos de organização que atuam como arranjos formais de práticas e estruturas: a burocracia, reforma conservadora, consolidada no final do século XIX e início do século XX, entendida como modelo racional-legal por Max Weber (1922); e o gerencialismo, modelo originário da reforma administrativa conduzida no Brasil por Luiz Carlos Bresser-Pereira.

Na perspectiva de Bresser-Pereira a reconstrução do Estado era necessária “para que se pudesse realizar não apenas suas tarefas clássicas de garantia da propriedade e dos contratos, mas também seu papel de garantidor de direitos sociais (...) (Bresser-Pereira, 1998, p. 7)”, partindo de um viés democrático que o Estado precisava desenvolver uma maior justiça social, com o objetivo de:

[...] reforçar a governança — capacidade de governo do Estado — através da transição programada de um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão (Brasil, 1995, p. 12).

Na burocracia, o Estado possui a função de executor direto de serviços sociais, e no modelo gerencial ele passa a atuar como financiador e regulador. Essa perspectiva propiciou o fortalecimento de um modelo de organização para que as entidades não estatais fornecessem serviços voltados à educação, saúde e cultura, por exemplo: organizações sociais e associações sem fins lucrativos; como o Plano Diretor da reforma aponta:

No processo de “publicização”, ocorre a “descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica” (Brasil, 1995, p. 18).

Com a mudança na administração pública, isso acarretou outras mudanças que moldaram diretamente o espaço escolar. Isso significou que as instituições passaram a ter mais autonomia, visualização de metas de desempenho, e o foco passou a ser na sua eficiência. No chão da escola, salienta-se o estímulo da autonomia da gestão para diretores (possibilitando por meio do processo democrático a eleição de gestores

escolares e contemporaneamente a abertura de processos seletivos para funcionários estáveis).

Na gestão escolar da nova reforma, passou-se a observar a microgestão privada, que consistia na transferência da gestão de escolas públicas para organizações privadas ou cooperativas, porém mantendo financiamento público; permitindo mais autonomia administrativa, mas ainda contava com supervisão do Estado. Diante dessa nova conjuntura, houve a possibilidade de parceria em que empresas, ONGs ou fundações investiram recursos (financeiros ou humanos) em escolas públicas para melhorar infraestrutura, programas pedagógicos e gestão.

Além desses, houve a constituição de modelo de escola pública, com gestão padronizada, metas claras, indicadores de desempenho e maior rigor administrativo; buscando melhorar a qualidade e eficiência, apresentando-se por meio de programas e sistemas estaduais (por exemplo: Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE); Programa Ensino Integral (PEI) de São Paulo) que estabeleciam metas de aprendizagem, avaliação externa e incentivos à gestão eficiente das escolas.

Com isso, os impactos nos espaços escolares tem sido: a publicização da educação; a gestão incentivada é flexível e orientada ao desempenho a partir da instauração do modelo gerencial; e a percepção de práticas inovadoras (microgestão privada, adoção de escolas). Considera-se, portanto, que tais mudanças foram significativas, no entanto, a forma de organização existente não foi totalmente substituída, mas sobreposta, pois houve uma transição e coexistência de elementos de ambos, havendo, assim, espaços (privados também) que ainda são marcados pela burocrática.

Além disso, é importante refletir acerca dos desafios que o modelo gerencial apresenta na gestão escolar; ele tende a fomentar tensionamentos entre modelos de gestão, considerando os contextos locais. Nesse interim, Marques e Maranhão (2021, p. 2), em seu texto “Nova Gestão Pública e Formação de Gestores Escolares em Pernambuco”, ressaltam que a Nova Gestão Pública busca “fomentar espaços de maior participação e responsabilização na busca de resultados”.

Na materialização das políticas públicas, a gestão pública imbuída da função de propiciar a execução das necessidades da sociedade que culminam por meio de

ações, estimula a competitividade e foca em resultados. Isso porque sua base está na lógica empresarial (princípios mercadológicos), concordamos, portanto, que:

A ideia de que a eficiência e eficácia, os resultados alcançados, a referência da competitividade tem assumido um papel de destaque na NGP, fomenta a materialização de uma gestão pautada num ideal de participação, como corresponsável do desenvolvimento dos serviços públicos (Marques; Maranhão, 2021, p. 4).

Nesse modelo de organização, fomentando o discurso da qualidade educacional, os gestores escolares assumem um papel de corresponsáveis pelos resultados, como uma prática de modernização da gestão pública. Afinal, com a cultura da democracia e da participação popular, as instituições são estimuladas a trabalhar com base no diagnóstico, planejamento e gestão, acompanhados pelos mecanismos regulatórios. Onde “o fracasso ou sucesso é de responsabilidade coletiva dos atores da escola, mesmo que o Estado não cumpra com as suas obrigações, buscando se isentar da sua responsabilidade” (Marques; Maranhão, 2021, p. 7).

Assim, os atores escolares no desenvolver de suas funções, na busca da qualidade educacional, precisam estar atentos aos mecanismos regulatórios, inteirados à legislação (como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996; a Constituição Federal (1988); órgãos normativos como o Ministério da Educação-MEC; Conselho Nacional de Educação; Secretarias de Educação; e Políticas Públicas, como: o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB). Além disso, os planos e diretrizes curriculares (como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC), e instrumentos de gestão democrática (como os Conselhos Escolares e o Projeto Político Pedagógico - PPP) devem ser considerados.

A partir disso, o discurso de participação está diretamente ligado às práticas das escolas na busca por resultados, apresentando-se como gestão por resultados. Afinal, a partir da regulação do Estado, as instituições são expostas às avaliações externas³ como método de aferição de qualidade do ensino e do desempenho de estudantes e escolas em larga escala, levando um maior estímulo dos atores a se

³ Como avaliações nacionais: SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes); e avaliação internacional, a exemplo: PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

envolverem no processo, por meio dos gestores, objetivando um bom desempenho nesse cenário.

Educação, Formação Humana e Território

A educação e a escola, por exemplo as do/no campo, são de suma importância para o desenvolvimento integral do ser humano, compreendendo que essa formação humana transcende os limites da formação formal, pois abrange a Educação Básica e o Ensino Superior, com a perspectiva de contribuir com a transformação dos indivíduos em sujeitos de direitos e agentes ativos que moldam o meio ambiente e que constroem suas próprias histórias. Assim, a escola do campo/ribeirinha⁴ atua como espaço de formação inicial e contínua.

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, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 33).

Esse trecho,⁵ possibilita ver a educação do/no campo para além da "educação rural", pontuando que essa educação deve estar atenta às diversidades (realidades geográficas e culturais) que compõem o universo rural brasileiro, incluindo as áreas de floresta, pecuária, mineração e agricultura, mas também comunidades pesqueiras, caiçaras, ribeirinhas e extrativistas. Tal perspectiva, é importante para que se possa reconhecer os diversos modos de vida e as relações/interações dos seres humanos com o meio ambiente e a produção de sua existência, exigindo uma abordagem educacional contextualizada e inclusiva.

Souza (2024) afirma que:

(...) a educação socialmente qualificada e comprometida com as pessoas que são por ela formadas tem a clara perspectiva de transformá-las em sujeitos de direitos, conscientes de seu papel na sociedade pela busca do entendimento de que as pessoas têm direitos enquanto prerrogativa subjetiva, dentro de um amplo espectro que envolve a toda a sociedade

⁴ O uso da referida expressão parte da compreensão de Escola do Campo da Política Pública Educação do Campo, das Águas e das Florestas (que têm como pressuposto teórico os educadores Roseli Caldart, Monica Molina, Edgar Kolling, Miguel Arroyo e Salomão Hage, que sustentam o debate da educação do campo, territorialidades e os movimentos sociais do campo), onde o termo "ribeirinha" está diretamente relacionada às "águas".

⁵ Trecho das diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo Parecer CNE/CEB 36/2001), disponível no texto de Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 32-60).

global, como atores sociais, individuais e coletivos, portanto, imbricada na perspectiva afirmadora dos Direitos Humanos (Souza, 2024, p. 98).

Nesse sentido, a educação, de natureza social e contextual, é um pilar fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade, pois por meio do seu objetivo de capacitar as pessoas, em especial as minorizadas, contribui para que os sujeitos tenham plenitude em seus direitos a partir da interação com o mundo e com os outros, pois desenvolvem a compreensão de sua dignidade e o seu papel ativo na sociedade, podendo intervir e transformar o meio a qual estão inseridos, transformando as suas realidades e conseqüentemente a sociedade. Isso, sempre partindo do agente principal, o ser humano. Além disso, considera-se que:

O centro de nosso trabalho está no ser humano, nos processos de sua humanização mais plena. Precisamos nos assumir como trabalhadoras e trabalhadores da formação humana, e compreender que a educação e a escola do campo estão na esfera dos direitos humanos, direitos das pessoas e dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 10).

Diante disso, o movimento "Por Uma Educação do Campo" que nasceu na década de 1990, ressalta como centralidade do processo educativo o próprio ser humano, e a necessidade da sua plena humanização, chamando a atenção dos educadores a se verem como agentes formadores e a reconhecerem a educação e a educação do campo como direitos dos sujeitos que atuam e residem no campo, não sendo um favor a oferta de uma educação de boa qualidade. Sendo assim, a construção da escola do campo significa:

(...) estudar para viver no campo. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo, e se estuda de um jeito que permite um depoimento como esse: foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça. A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 21).

A educação em vez de ser uma alternativa apenas para a saída do campo (revertendo a lógica existente) se apresenta como possibilidade de formação e preparação dos sujeitos, os encorajando a viverem dignamente no campo. Isso contribui para que não haja ilusões, mas preparação diante dos desafios existentes, atuando-se como agentes socioculturais engajados na transformação de si e da sociedade, quebrando aspectos de dominação e relacionando-se de forma mais justa

e equitativa, demonstrando empoderamento também político, visto que as práticas educativas não são neutras.

Seguindo essa perspectiva, é crucial entender a identidade da escola do campo, tendo em vista que ela deve ser construída a partir da realidade local, ancorada na temporalidade e nos saberes dos sujeitos. Onde a memória coletiva, além de rememorar acontecimentos, é capaz de projetar o futuro e os avanços nos conhecimentos, fundamental para a atuação dos movimentos sociais, como se vê que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à 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 à qualidade social da vida coletiva no país (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 56).

Para que isso seja possível, é fundamental que a educação do campo conte com professores qualificados, por isso os sistemas de ensino “desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes” (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 59). O objetivo não só habilitar os professores leigos que atuam nesses territórios, mas garantir o aperfeiçoamento constante para que haja, de fato, compreensão das especificidades da realidade e assim uma educação do campo de boa qualidade, pois:

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 8).

Nesse sentido, há peculiaridades entre as comunidades, sobressaindo a sua originalidade e a especificidade cultural. Pois, possuem modos de vida e de trabalho próprios, manifestando-se por meio do espaço, tempo, educação, família, ou outros, em que, ao mesmo tempo em que trabalham para garantir sua subsistência, forjam suas identidades culturais e profissionais por meio da sua interação com os outros sujeitos e com o território.

Dialogando com esse aspecto, refletimos sobre o fato de as comunidades camponesas possuírem as suas peculiaridades, pois as atividades laborais e os arranjos familiares, que não são separados, conferem significado à atividade do

campo. As formas de produção e a terra são carregadas de significados e influenciam na construção da identidade e das práticas sociais. Assim, na constituição do ser social, a educação deve ter como:

(...) preocupação primordial provocar em educandas e educandos a questão da identidade, que passa pelo sentido de autorreconhecimento da pessoa como sujeito de direitos. Daí a necessidade de fomento para a pessoa localizar-se no mundo, voltar-se ao entendimento de seu lugar no universo, como um ser social que faz parte de um contexto, enraizado em dado território, envolvido com outras pessoas e outros seres vivos vocacionadas(os) a ter uma existência digna (Souza, 2024, p. 109).

Então, este princípio educativo destaca a importância da escola na relação formativa dos estudantes, posto que há a necessidade de estimular a reflexão da identidade (como sujeitos de direitos) do sentimento de pertencimento (da conexão com o seu lugar, território) que interage com o outro e com o meio; tornando a sua existência digna, respeitadora da diversidade e das peculiaridades dos grupos sociais. Sendo um projeto educativo que busca:

combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 20).

Em outras palavras, o educador precisa estar envolvido profundamente nos processos formativos dos grupos sociais, em especial camponeses; indo além do conhecimento superficial, a fim de compreender as diversas relações de: trabalho, cultura, as experiências e as lutas de resistência (às situações opressão, dominação ou outras) que moldam e formam as identidades. Consequentemente, o engajamento transforma as práticas educativas em ambientes mais humanizadores.

Esse é um dos cenários educacionais em que o sujeito da pesquisa em história oral traça suas histórias de vida, cujas práticas sociais se alternam, onde inicialmente é um ser humano em busca de formação pessoal, agente social; seguidamente é um profissional em formação constante, responsável por educar e garantir práticas que contribuam com a humanização dos sujeitos a sua volta, ora por meio das suas práticas educativas na instituição escolar, ora pela sua relação no território e na sociedade.

História Oral e história de vida como metodologia

Quanto ao percurso metodológico, este trabalho se define como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico-teórico. O corpus da investigação foi selecionado a partir de obras clássicas e contemporâneas que discutem memória social, gestão pública e educação do campo, as quais foram submetidas a uma análise dialógica entre os diferentes referenciais. Este procedimento visa fundamentar a História Oral, na modalidade História de Vida como o aporte metodológico adequado para capturar a subjetividade e a trajetória dos gestores escolares em investigações futuras.

A história oral permite escutar as experiências e interpretações dos colaboradores, que ao narrar, revelam a formação humana e o impacto das políticas públicas no contexto campesino. Concernente, a História Oral, quanto metodologia, oferece uma oportunidade indispensável para explorar a subjetividade da pesquisa, permitindo "descolar as camadas de memória" e atingir os significados que orientam a organização mental e a trajetória do narrador. Desse modo:

A história oral pode ser empregada em diversas disciplinas das ciências humanas e tem relação estreita com categorias como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos etc. Dependendo da orientação do trabalho, pode ser definida como **método** de investigação científica, como **fonte** de pesquisa, ou ainda como **técnica** de produção e tratamento de depoimentos gravados (Alberti, 2005, p. 17. Grifo do autor).

Tendo a memória como fonte legítima de conhecimento, alinhada ao reconhecimento de que a História Oral é de natureza multifacetada, e possibilita dar visibilidade às experiências que contribuem para o entendimento da formação humana e das políticas públicas no contexto campesino, a abordagem metodológica permite que a riqueza de suas vivências e interpretações possam se revelar plenamente, principalmente por tratar de categorias como a biografia e a memória.

Cabe ressaltar que Thompson (2005, p. 197) afirma que "toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta". Isto é, a fonte oral se oferece como uma oportunidade indispensável para explorar a subjetividade. Assim, a memória não é apenas o registro objetivo de fatos, mas um meio para a compreensão e interpretação de significados que moldam e formam a vida dos sujeitos.

Paira sobre a construção de significados a necessidade de se compreender acerca da “verdade” na História Oral, onde José Meihy (2000, p. 149) aprofunda a compreensão da qual:

A questão da verdade neste ramo da história oral depende exclusivamente de quem dá o depoimento. Se o narrador diz, por exemplo, que viu um disco voador, que esteve em outro planeta, que é a encarnação de outra pessoa, não cabe duvidar. Afinal, este tipo de “verdade” constitui um dos eixos de nossa realidade social e, afinal, não buscamos saber se existem (ou não) OVNIS (objetos voadores não identificados) ou espíritos. O que estamos buscando é entender a forma de organização mental dos colaboradores.

Assim, essa compreensão localiza-se na perspectiva do narrador e na “organização mental” que realiza. Quando relacionado à história de vida se demonstra de grande relevância, porque direciona a pesquisa de como o sujeito percebe, interpreta e dá significação à experiência vivida. Não foca na verificação dos fatos, mas no rememorar, apresentando-se como um método valioso para que se possa compreender a subjetividade do ser humano por meio de suas lembranças (passado) e as múltiplas dimensões do seu agir (presente), destacando que:

(...) a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada (Halbwachs, 2006, p. 75-76).

Dessa maneira, a memória é entendida como um processo de reconstrução contínua, que acontece no presente, moldada pelas (re)interpretações das vivências, pois as memórias não são fixas, mas estão em constante dinamismo, havendo a necessidade de se considerar as experiências passadas como (re)interpretações a partir das vivências atuais e do contexto que o colaborador está inserido.

Halbwachs (2006) discute a compreensão de memórias sociais, salientando a relação das memórias coletivas e individuais, sendo a memória individual um ponto de vista sobre a memória coletiva, não podendo ser puramente individual. Nesse cenário, "a história oral se afirmava, assim, como instrumento de construção de identidade de grupos e de transformação social — uma história oral militante" (Ferreira, 2002, p. 323). Ela que foi consolidada no final dos anos 60 como ferramenta capaz de propiciar lugar de fala, de dar visibilidade aos excluídos, resgatando trajetórias de grupos sociais minoritários, promovendo a construção da identidade e transformação social.

A história de vida é uma modalidade reconhecida, que faz parte da História Oral, pois "na categoria história oral se enquadram todas as comunicações resultantes de pesquisa que tenham utilizado a oralidade como fonte, seja através de história de vida, de história temática ou de tradições orais, utilizando-se de entrevistas" (Barbosa, 2010, p. 173). Isso faz com que a escolha por esse tipo de metodologia, que objetiva em coletar os relatos das memórias de determinado sujeito, se alinhe com os preceitos da História Oral.

Na história de vida, a narração da própria vida chama a atenção de como o participante, enquanto agente social único e plural, se insere no mundo humano por meio de suas palavras e atos. Em relação a isso, Bosi (2023, p. 72) pontuou que "a narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória". É a sua história, o registro pessoal das experiências vividas, o que foi escolhido para perpetuar-se na narrativa de sua vida.

Considerações finais

A memória possui várias compreensões, seja cognitiva ou expressão da subjetividade humana, e independente de qual delas estejamos nos referindo ela tem a função de ser o conhecimento do passado, de modo organizado, ordenado e seguindo uma lógica cronológica; que possibilita o resgate das vivências dos sujeitos, não resgata as lembranças na íntegra, mas as ressignifica sempre que consultadas. Além disso, na velhice, torna-se sinônimo do fazer, pois é uma construção social que demanda de sujeitos únicos que formam grupos sociais plurais, dando sentido às experiências vividas, ocupando assim um espaço privilegiado neste trabalho.

Outro ponto de discussão é a gestão escolar, que está relacionada diretamente com a organização (e a reforma) do Estado, que por meio de sua estrutura hierarquizada é influenciada pelas suas imbricações e chegam ao fazer dos atores sociais, em especial do gestor das escolas do/no campo, por meio das políticas públicas e das suas ações de monitoramento diverso (principalmente com adoção do modelo de gerencial em substituição ao burocrático), cada vez mais preocupada com o índice e o atingimento dos resultados em grande escala, estimulando a meritocracia, materializando-se no "chão" da escola.

Sendo assim, a escola apresenta-se como um cenário propício para as diversidades se inter-relacionarem, sujeitos de diferentes grupos sociais, com papéis sociais variados, com culturas que precisam ser respeitadas, criando um diálogo entre os conhecimentos (trabalho, prática educativa, cultura, territórios ou outros) que fomentam a formação dos sujeitos, consolidando em identidades sociais e profissionais atuantes no meio social, intervindo no meio em que vivem, tecendo relações diretas na sociedade, e criando uma conexão com o seu território.

Nisso, a escola é espaço de pluralidade, mas também é espaço de transformação, principalmente quando considera as especificidades das escolas do campo, das águas e das florestas, possibilitando a inclusão e a equidade entre os sujeitos. Na formação, pautada na humanização e nos processos educativos e atividades laborais (ligadas ao campo), os sujeitos constroem e moldam as suas identidades pessoais e profissionais, conferindo a eles a condição de agentes sociais capazes de modificar a sociedade e o território em que fazem parte.

E nisso, a memória desempenha o papel de ajudar a propagar os conhecimentos da comunidade entre os seus sujeitos com a rememoração de acontecimentos, além de possibilitar projeções a partir da história construída, possibilita também visualizar a memória como valorização das experiências vividas. Tal perspectiva, se dá por meio da História Oral que se apresenta como metodologia importante no campo dos estudos sociais, consistindo em uma fonte de pesquisa que se pode pautar nas memórias, na tradição oral, na linguagem falada; considerando a memória uma fonte legítima de conhecimento.

Externalizamos, portanto, que a discussão de memória e gestão escolar é crucial, principalmente em se tratando das escolas no/do campo e das políticas públicas que a interseccionam. Afinal, ela permite que a história de vida do sujeito colaborador se apresente de forma contextualizada, e assim possa contribuir para a compreensão crítica das necessidades e resistências frente aos aspectos que formam os seres humanos, seja ele de humanização, seja de dominação/opressão. Mas sempre visando à inclusão e o desenvolvimento dos diferentes grupos sociais minorizados.

Como resultados desta articulação teórica, evidenciou-se que a memória não atua apenas como registro do passado, mas como uma ferramenta de resistência política e ressignificação identitária para o gestor escolar do campo. Os achados

indicam que o diálogo entre a trajetória de vida e a gestão permite enfrentar a lógica gerencialista das políticas públicas atuais, ancorando o 'fazer' do gestor na realidade concreta do território e nos saberes da comunidade.

Nesse sentido, este estudo consolida-se como um aporte teórico-metodológico indispensável para subsidiar futuras investigações empíricas que, por meio de histórias de vida, deem voz às trajetórias dos gestores escolares do campo, a partir da compreensão de que são sujeitos de direitos, capazes de transformar as sociedades ao receberem uma educação que os tornem, de fato, agentes sociais.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=vUFTgxC7GXcC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: jun. 2025.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo; revisão técnica e apresentação de Adriano Correia; 13. ed. rev. e reimpr. — Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020. 474 p.

BARBOSA, Roldão Ribeiro. **O uso da história oral na pesquisa em educação no Brasil**. Universidade Federal do Piauí – UFPI. Terezina, 2010.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Original de 1896).

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 20ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

BRASIL, Presidente da República do. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História, tempo presente e história oral**. Topoi, Rio de Janeiro, v. 13, n. 25, p. 315-333, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/fpGyHz8dRnk56XjcFGs736F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de jul. 2025.

HABERMAS, Juergen. A crise do Estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 18, p. 103-114, 1987.

Disponível em: https://cemap-interludium.org.br/wp-content/uploads/Habermas-nova-intranspar%C3%A2ncia.pdf?utm_source=. Acesso em: 22 abr. 2025

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Lisboa: Edições 70, 2019.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025

MARQUES, Luciana Rosa; MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. Nova Gestão Pública e formação de gestores escolares em Pernambuco: A centralidade do modelo gerencial. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. esp. 1, e021016, 2021.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2005.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle / Luiz Carlos Bresser Pereira. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. Disponível em: <https://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno01.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025

SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de. **Educação para a liberdade**: (re)visitar a palavra para a formação de pessoas-sujeitos. 2024. Tese (Titularidade) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História Oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)**Tatyane dos Santos Fonseca**

Mestranda em Cidades, Territórios, Identidades e Educação, na Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Pará - Brasil; Estuda no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação (PPGCITE); Bolsista da CAPES. Correio eletrônico: tatyane Fonseca12@gmail.com.

Vívian da Silva Lobato

Doutora em Educação: Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA) - Brasil; Atua no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação (PPGCITE); Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História Oral e Memória da Educação; Correio eletrônico: vivianlobato@ufpa.br

Natanael Charles da Silva

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática (UFRN) - Professor EBTT pelo Instituto Federal do Pará (IFPA) - Brasil; Atua no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação (PPGCITE); Grupo de Pesquisa em Biodiversidade e Conservação (BIOCON). Correio eletrônico: natanaelcharles@gmail.com

Recebido em: 03 de abril de 2026
Aprovado em: 12 de junho de 2026
Publicado em: 30 de junho de 2026

Como Citar

FONSECA, Tatyane dos Santos; LOBATO, Vivian da Silva; SILVA, Natanael Charles da. Memória e gestão escolar no/do campo: pressupostos à luz da formação humana e das políticas públicas.

Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES), [S. l.], v. 7, n. 1, p. 154–174, 2026. DOI: 10.22481/poliges.v7i1.19089. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/poliges/article/view/19089>. Acesso em: 2 jul. 2026.