A PRECARIZAÇÃO EM FOCO: UM ESTUDO ESTRUTURAL SOBRE O "GESTOR FAZ-TUDO" EM UMA ESCOLA DO CAMPO

PRECARIZATION IN FOCUS: A STRUCTURAL STUDY ON THE "JACK-OF-ALL MANAGER" IN A RURAL SCHOOL

LA PRECARIZACIÓN EN FOCO: UN ESTUDIO ESTRUCTURAL SOBRE EL "GERENTE DE TODO" EN UNA ESCUELA RURAL

10.56238/CONEDUCA-049

Victor Hugo de Oliveira Santos
Especialização em Mídias na Educação
Instituição: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
E-mail: Prof-victorhugo@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0000-0803-8634

Leonardo Agostinho da Silva
Mestrado em Educação
Instituição: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
E-mail: Leoagost.enf@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0720-1361

RESUMO
Este trabalho autoetnográfico investiga o papel do diretor, denominado aqui como "gestor faz-tudo" em uma escola do campo na região do Seridó Potiguar, argumentando que a intensificação do seu trabalho e o consequente desligamento da função pedagógica não é uma falha individual, mas um sintoma de uma política estrutural de precarização. A partir de um diálogo com a teoria do poder de Bourdieu (1989) e Foucault (1979), e com referenciais da Educação do Campo. Demonstra-se que a autonomia delegada ao gestor é, na prática, uma transferência da responsabilidade que oculta o abandono estatal. Conclui-se que a ruptura deste ciclo de esvaziamento pedagógico exige a formulação de políticas públicas que reestruturem o apoio institucional e as condições de trabalho, superando a lógica que culpabiliza o gestor pelas falhas do sistema, que em suma já apresenta suas fragilidades.

Palavras-chave: Educação do Campo. Gestão Escolar. Precarização do Trabalho.

ABSTRACT
This autoethnographic work investigates the role of the principal, referred to here as the "jack-of-all-trades" manager, in a rural school in the Seridó Potiguar region. It argues that the intensification of their workload and the consequent detachment from their pedagogical role is not an individual failure, but a symptom of a structural policy of precariousness. Based on a dialogue with Bourdieu's (1989) and Foucault's (1979) theory of power, and with references from Rural Education, it demonstrates that the autonomy delegated to the principal is, in practice, a transfer of responsibility that conceals state abandonment. It concludes that breaking this cycle of pedagogical depletion requires the formulation

of public policies that restructure institutional support and working conditions, overcoming the logic that blames the principal for the system's failures, which, in short, already presents its weaknesses.

Keywords: Rural Education. School Management. Precarious Work.

RESUMEN
Este trabajo autoetnográfico investiga el rol del director, al que se denomina el "gerente multifacético", en una escuela rural de la región de Seridó Potiguar. Argumenta que la intensificación de su carga de trabajo y el consiguiente desapego de su rol pedagógico no es un fracaso individual, sino un síntoma de una política estructural de precariedad. Basándose en un diálogo con la teoría del poder de Bourdieu (1989) y Foucault (1979), y con referencias a la Educación Rural, demuestra que la autonomía delegada al director es, en la práctica, una transferencia de responsabilidad que encubre el abandono estatal. Concluye que romper este ciclo de agotamiento pedagógico requiere la formulación de políticas públicas que reestructuren el apoyo institucional y las condiciones laborales, superando la lógica que culpa al director por las fallas del sistema, que, en resumen, ya presenta sus debilidades.

Palabras clave: Educación Rural. Gestión Escolar. Trabajo Precario.

1 INTRODUÇÃO

Arroyo (2013) e Freire (2019), defendem a urgência de reinventar a política educacional na tentativa de superar a lógica meramente burocrática imposta pelo sistema. Contudo, na prática, o gestor é frequentemente forçado a trabalhar em um processo de sobrevivência institucional, que apaga seu papel de educador e o transforma em um resolvedor de problemas. A falta de recursos humanos e materiais é algo esperado e até naturalizado. Ao investigarem essa naturalização, Caldart (2004) e Molina (2007) mostram que a sobrecarga leva a uma exaustão crônica, capaz de trazer prejuízos a saúde mental do indivíduo.

O resultado dessa dinâmica expõe um status precário que não ocorre por acaso, mas sim devido a uma história que continua a invisibilizar o direito à aprendizagem das comunidades rurais, como se o tempo e a aprendizagem no campo não merecessem a mesma atenção e cuidado que recebem no espaço urbano. Nesse sentido, apresentamos esta pesquisa crítica autoetnográfica, elaborada a partir da perspectiva de um diretor escolar que está imerso nessa realidade.

Buscamos compreender a figura do "gestor faz-tudo", como aquele que, diante da ausência Estatal, vira secretário, psicólogo, motorista, mediador, cozinheiro, coordenador, administrador e, quando sobra tempo, educador. Vale deixar claro que não podemos confundir esse acúmulo de tarefas com um ato heroico e exemplar, pois a intensificação do trabalho e o apagamento da função pedagógica não são falhas individuais, mas sintomas de uma política estrutural de precarização, que transfere para o diretor a responsabilidade de sustentar um sistema que já nasceu fissurado. Nesse cenário, o gestor não apenas trabalha, mas sustenta, remenda e improvisa, como também, muitas vezes, adoece.

Para compreendermos como essa lógica se sustenta, recorremos aos estudos da Educação do Campo e as teorias do poder de Bourdieu (1989). O presente autor nos oferece ferramentas para enxergar o que muitas vezes se esconde atrás da rotina, como o poder simbólico que molda percepções, bem como os campos sociais, na medida em que cada gesto, cada escolha, carregam disputas invisíveis. A partir de então, o que parece apenas “parte do cargo”, a sobrecarga, o acúmulo de funções, o cansaço crônico é, na verdade, uma falha estrutural que foi naturalizada.

Já Foucault (1979), nos ajuda a olhar e refletir a respeito da vigilância constante, as cobranças silenciosas e os olhares que controlam. Tudo isso sutilmente reverbera no gestor, limitando sua autonomia e fazendo com que ele se sinta responsável pelos problemas estruturais do sistema. A partir de então, a culpa que surge com a manifestação dessas questões, passa a ser uma ferramenta de controle.

Ao escolher a autoetnografia como caminho metodológico, não buscamos contar uma história pessoal por pura vaidade ou exposição. Buscamos transformar a experiência vivida, por meio de seus afetos e disputas, suas dores e suas resistências, em reflexão crítica. Como propõem Ellis, Adams e Bochner (2011), o vivido se torna lente, denúncia, e possibilidade reflexiva. Compreendemos que a

vivência do gestor, nesse estudo, é campo de análise potente, porque nele se revelam as relações de poder, as ausências institucionais e os mecanismos que produzem o adoecimento.

2 OBJETIVO

Este artigo busca investigar de forma crítica e aprofundada, as características do “gestor faz-tudo” na escola do campo. Para tanto, sustentamos que a sobrecarga que recai sobre esse profissional, e a anulação do caráter pedagógico de sua função não decorrem de deficiências individuais ou gerenciais, mas são uma consequência direta de uma estratégia sistemática de precarização do trabalho escolar. Particularmente, busca-se analisar como os instrumentos de poder institucional, incluindo a violência simbólica que normaliza a sobrecarga e transfere a responsabilidade para o indivíduo, funcionam para ocultar o abandono do Estado.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura científica sobre gestão escolar destaca, de forma clara, o que se espera do diretor: alguém que saiba articular e colocar em prática o Projeto Político-Pedagógico (PPP), mobilizar a comunidade educativa e assegurar que o processo de ensino-aprendizagem aconteça com qualidade.

Essa liderança pedagógica é frequentemente vista como o elo que conecta os projetos coletivos às práticas diárias que sustentam o processo de ensino e aprendizagem, conforme discutido por Lück (2022) e Gadotti (2013), que destacam a importância da gestão democrática e da articulação entre os saberes na construção de uma escola transformadora.

No entanto, precisamos evidenciar que há uma barreira significativa entre o ideal e o cotidiano na execução da função de diretor, que vive sob a tensão constante entre ser educador e administrador e, muitas vezes, acaba assumindo várias tarefas, sem o suporte necessário para executá-las. Em suma, a figura do líder pedagógico é reduzida às exigências operacionais, burocráticas e estruturais que consomem tempo, energia e sentido.

Esse dilema que não é apenas pessoal, mas também político, e revela como o sistema educacional exige do gestor uma atuação pedagógica bem consolidada, ao mesmo tempo que o empurra para tarefas que se distanciam justamente daquilo que deveria ser sua prioridade. E é nesse movimento que se instala o apagamento da gestão como prática educativa, e o diretor deixa de ser referência pedagógica para se tornar apenas operador de uma instituição já precarizada, que transfere para o indivíduo a responsabilidade de sustentar o que o sistema deixa de cumprir.

Nas escolas rurais, a normalização das desigualdades no acesso a recursos humanos e materiais, impõe ao gestor uma sobrecarga crônica, conforme discutem Molina (2007) e Caldart (2004). Ainda, de acordo com os autores, a dificuldade em manter um quadro profissional completo cria uma lacuna de recursos que é compulsoriamente preenchida pelo diretor, revelando que a precariedade não é uma

condição eventual, mas um traço histórico que invisibiliza o direito à aprendizagem nas escolas do campo e força o gestor a operar por um viés ligado a sobrevivência, que apaga seu papel educativo.

Bourdieu (1989), ao apresentar o conceito de poder simbólico, nos ajuda a perceber que a sobrecarga gradativamente vai se naturalizando, pois, a ausência de uma equipe deixa de ser vista como uma falha do ponto de vista estrutural e passa a ser internalizada pela comunidade escolar como uma característica inerente ao cargo. Uma instituição rural configura um espaço de interesses onde o gestor se vê obrigado a conciliar as exigências pedagógicas da comunidade com as demandas burocráticas, típicas das redes de ensino.

Foucault (1979) também nos elucida sobre como o poder disciplinar permeia a instituição, estabelecendo rotinas de supervisão e controle que se tornam internalizadas no trabalhador, restringindo sua autonomia. Assim, uma rotina incessante de demandas com prazos apertados, a comunicação hierárquica e o controle punitivo são formas de poder que mantêm o gestor em um lugar reativo, em oposição à possibilidade de uma ação proativa e transformadora.

Sendo assim, o resultado é a consolidação de um sistema que projeta a imagem de um profissional que, sozinho, deve sustentar todas as dimensões da escola, mascarando o abandono do Estado e estabelecendo as bases para o adoecimento institucional.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este o trabalho se fundamenta em uma pesquisa qualitativa de caráter crítico autoetnográfico, que relaciona as esferas micro (o dia a dia da gestão) e macrocontextuais (as políticas de precarização), legitimando a experiência vívida como fonte de conhecimento, problematização e crítica. A autoetnografia possibilita, assim, que a nossa experiência de vida se torne um ato corajoso e político, sobretudo, uma forma de resistência ao silenciamento imposto pelas estruturas institucionais (Denzin, 2014).

O lócus desse estudo parte de uma vivência como gestor escolar, em uma escola do campo de uma cidade da Região Seridó do Rio Grande do Norte. Cabe-nos aqui não apenas expor uma realidade micro e macrocontextual, mas problematizar e propor uma análise dessa relação da gestão diante da precarização.

Um diário de campo reflexivo, elaborado durante todo o tempo em que estive à frente da gestão, foi o principal recurso para gerar dados. Nele podemos encontrar relatos minuciosos de situações como: reuniões com o órgão regional de educação; momentos que evidenciaram a falta de uma equipe de apoio; anotações de conversas relevantes que mostraram os limites do trabalho oficial determinados pelas normativas e o trabalho real, exigido pela precariedade; reflexões sobre as emoções provocadas pela dinâmica institucional, como frustração, impotência e solidão.

A análise do conteúdo foi realizada por meio de leituras flutuantes do diário, com o intuito de descobrir padrões e temas que se repetissem. Em seguida, os dados foram organizados em categorias analíticas, tais como: a sobrecarga do gestor e seus efeitos na escola; e a naturalização da sobrecarga experimentada.

Os episódios que compõem a análise e discussão foram escolhidos por serem críticos, ou seja, por exporem claramente a lógica da precarização e as contribuições institucionais em jogo. Todos foram analisados em duas etapas: reconstituição narrativa do evento e análise teórica, utilizando os conceitos de violência simbólica (Bourdieu, 1989), poder e vigilância disciplinar (Foucault, 1979).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

5.1 A SOBRECARGA E OS IMPACTOS NA ESCOLA

A sobrecarga evidencia-se em uma dupla frente de pressão que materializa a intensificação do trabalho, pois de um lado, temos o intenso fluxo de pequenas demandas inesperadas e de outro, as grandes tarefas que ilustram o trabalho prescrito e que, por necessitarem de muito tempo, acabam sendo realizadas como menor qualidade devido a urgência do trabalho real (Dejours, 2006).

A sala da gestão, com suas mesas, bancadas e armários repletos de documentos, espelhava o cansaço do gestor. À primeira vista, poderia parecer desorganização ou irresponsabilidade, mas bastava passar cinco minutos ali para entender que, na verdade, aquela situação ocorria porque as demandas não paravam de chegar. Essa sensação de não ter mais controle sobre o trabalho e seu tempo remete à "perda do poder de agir" (Clot, 2010).

Essa lógica de sobrevivência era gerada, muitas vezes, pela necessidade de desvios de função. Basta imaginarmos um professor de Física (eu) fazendo o papel de professor alfabetizador para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, porque a professora avisou que chegaria atrasada naquele dia. Precisei assumir turmas para cobrir aulas vagas, não apenas pela ausência ou atraso de professores, mas também pela recusa da própria equipe de coordenação e apoio pedagógico da época, em realizar a tarefa, ignorando uma orientação expressa de instituições superiores.

A decisão de assumir as aulas, era, na verdade uma estratégia de gestão de crises: alunos deixados ociosos acabavam, invariavelmente, na sala da direção, fosse por agressões físicas, verbais ou danos ao patrimônio da escola. A prevenção era a saída mais racional, e me rendia à situação. Nessas reposições de aulas, mesmo em uma função imposta pelas circunstâncias e pela dinâmica da equipe, buscava realizar uma escuta ativa dos alunos, anotando suas críticas, sugestões e dificuldades, numa tentativa de resgatar o sentido pedagógico que autores como Lück (2022) e Gadotti (2013) definem como central para o exercício da gestão.

Corroborando com essa narrativa de sobrecarga, podemos citar o exemplo da porta da direção, que nunca parava. Em uma manhã, das mais tranquilas, decidi contar quantas interrupções teria. Foram

dezesseis, com diferentes demandas antes das dez horas da manhã: professores, funcionários, alunos e pais, cada uma tratada como devendo ser a única prioridade da gestão. A cada batida na porta, me perguntava: "Você realmente precisa falar comigo? O que você procura é importante?" Na verdade, essa era a voz da exaustão mental lutando por um instante de concentração para dar andamento as demandas diárias que o cargo de gestor exige.

Essa necessidade de poder ouvir os próprios pensamentos, fundamental para qualquer trabalho intelectual, torna-se ainda mais importante para mim, cuja formação em Física moldou um raciocínio objetivo e introvertido. Contudo, a gestão opera por uma via oposta, seja por um ruído constante, demandas acumulativas ou por vezes com duas ou mais pessoas falando ao mesmo tempo sobre questões diferentes.

Cabe mencionar que esse cenário evidencia uma das principais contradições da gestão precarizada, visto que é exigido do gestor a elaboração de estratégias complexas e decisões de grande impacto, enquanto ele opera em ambientes marcados por barulhos constantes e interrupções frequentes. Entendemos que esse contexto compromete a qualidade do planejamento e o bem-estar mental, que se vê pressionado a performar em condições adversas, a reflexão profunda, e ao mesmo tempo a tomada de decisões conscientes.

Dessa forma, fica evidente o apagamento pedagógico, pois a falta de uma equipe de apoio, como uma secretaria escolar, me obriga a um trabalho burocrático incessante, entre eles, organizar livros de ponto, impressão de declarações, realização de matrículas, organização de documentações de ex-alunos, preenchimento dos mais diversos tipos de planilhas, além de responder ao fluxo diário de demandas documentais da regional de educação. Cada uma dessas tarefas consume o tempo e a energia que deveriam ser investidos em prol da gestão, tais como o planejamento, a formação docente e o acompanhamento dos alunos.

Paradoxalmente, enquanto o gestor é visto como centro das atenções, pois todos sabem onde encontrá-lo para resolver problemas, seu trabalho real vai se sendo aos poucos invisibilizado. Em contrapartida, persiste a visão externa de que o diretor "passa o dia sentado no ar-condicionado e só assina papéis". Esse ponto se torna um eixo necessário ao debate sobre a manifestação do poder simbólico (Bourdieu, 1989), que deslegitima a sobrecarga real, em detrimento de percepções deturpadas por um sistema que não conhece o papel de uma gestão.

Por último, um simples artefato que criei, uma placa de dupla face "entre/ocupado", é mais do que um detalhe dessa narrativa, é uma frágil tentativa de resistência contra a fragmentação, um pedido de socorro para ter direito ao trabalho intelectual. A partir de então, esse ruído constante, como aponta Foucault (1979), é também uma microprática de poder que disciplina o corpo e a atenção do gestor, mantendo-o em um estado de reatividade contínua que inviabiliza a ação proativa.

5.2 A NATURALIZAÇÃO DA SOBRECARGA

Na maioria das escolas brasileiras, a figura do “gestor faz-tudo” não é uma exceção, mas quase uma regra. Nas escolas do campo, onde as condições estruturais agravam a sobrecarga e a pluralidade de cargos do diretor, o quadro é pior. A existência de turmas multisseriadas, a escassez de matrículas e a complexidade de manter um corpo docente completo geram uma lacuna que não fica sem preenchimento, como abordam Molina (2007) e Caldart (2004).

Esse acúmulo de tarefas, que não representa uma escolha consciente ou uma demonstração de um cargo versátil, revela um processo de precarização institucional que se normaliza no cotidiano escolar. Ou seja, o gestor, diante da ausência de uma equipe de apoio e do silêncio das instâncias superiores, é coagido a assumir tarefas que extrapolam sua formação e atribuições legais, tornando-se o elo que sustenta, sozinho, uma estrutura que em suma já é fragilizada.

Enquanto isso, a medida em que o tempo avança, o diretor deixa de ser reconhecido como líder pedagógico e passa a ser percebido como um solucionador de problemas operacionais, apagando aos poucos a sua função educativa. E a escola, nesse modelo, não se organiza a partir de um projeto coletivo, mas da resistência individual de quem tenta manter o funcionamento mínimo diante da escassez.

Nesse cenário, o diretor deixa de ser um articulador do Projeto Político-Pedagógico e passa a operar apenas como gerente de crises, respondendo a urgências, improvisando soluções e absorvendo as tarefas que não lhes cabe realizar enquanto gestor. Novamente, essa configuração não resulta de decisões pessoais, mas sim de um modelo institucional que apenas repassa as responsabilidades, sem oferecer as condições possíveis para que elas sejam efetivamente exercidas.

Um dos mecanismos mais eficazes de desgaste dos gestores é a normalização progressiva da sobrecarga de trabalho. Essa aceitação não ocorre por acaso, mas é resultado da violência simbólica (Bourdieu, 1989). Ela emerge na falta de suporte (equipe reduzida) e nas expectativas da comunidade, até que o próprio profissional passe a interiorizar o acúmulo de funções como parte intrínseca da função, ocultando, portanto, a manifestação de uma precarização estrutural do trabalho escolar.

Ao passo que a falha institucional é convertida em rotina, vai deixando de gerar indignação ou empatia, já que em seu lugar, instala-se uma escalada de exigências, onde se espera que o gestor “faça cada vez mais com cada vez menos”, tanto quanto no que refere aos recursos humanos quanto aos materiais. As críticas e exigências, portanto, ocupam o espaço que poderia ser destinado à valorização ou à escuta, reforçando um pacto de silêncio acerca da insustentabilidade do modelo de gestão atual.

Esse funcionamento provoca na comunidade escolar a internalização da imagem de um diretor que tudo vê, sempre presente e disponível para resolver qualquer demanda, a qualquer momento e em qualquer horário. É por esse motivo que a fronteira entre a vida profissional e a pessoal é violada,

materializada em ligações, mensagens e visitas à sua casa fora do horário de expediente, e que exigem respostas imediatas, mesmo para os temas que poderiam esperar até o dia seguinte.

Nessas circunstâncias, entendemos que esse processo de naturalização da invasão da intimidade do gestor é um dos efeitos mais agressivos da precarização institucional que frequentemente passa despercebida, justamente por estar travestida de comprometimento ou disponibilidade. O que deveria ser exceção torna-se uma rotina que avança sem pedir licença, e vai internalizando nos sujeitos, sejam eles alunos, familiares, colegas de trabalho ou instâncias superiores, que o diretor deve estar pronto, a qualquer momento, para responder, decidir e resolver os problemas.

Essa lógica rompe a possibilidade de descanso e até mesmo de convivência familiar, pois a sua casa deixa de ser refúgio e passa a ser extensão do ambiente de trabalho. O tempo que em tese deveria ser destinado ao descanso e ao lazer, é progressivamente utilizado para atender às demandas mais urgentes.

À luz de Foucault, essa relação pode ser vista como um poder disciplinar que se estende para além dos limites do trabalho, entrando de forma discreta na vida privada. Essa expectativa constante de disponibilidade é a que Sennett (2017) chama de corrosão do caráter: na qualidade de critério de instabilidade e flexibilidade, mina a capacidade de se elaborar projetos de longo prazo e invadem o tempo destinado ao descanso, à família e ao autocuidado. Como consequência, o corpo do gestor é mantido em um estado quase permanente de alerta, impedindo-o de usufruir de uma vida privada.

É importante, portanto, considerar que a falta de funcionários nas escolas, especialmente nas rurais, não é resultado de uma gestão ineficaz, mas sim uma característica estrutural do sistema educacional. O gestor, sob a pressão das instâncias superiores para que a burocracia seja mantida em dia, se vê aprisionado em uma escolha impossível, que Dejours (2006) regista como geradora de sofrimento psíquico: ao dar prioridade à burocracia, sacrifica a dimensão pedagógica da escola; mas ao priorizar o planejamento pedagógico, a máquina administrativa se desorganiza.

Nesse contexto, o sistema cria a imagem contraditória de um profissional que deve, por conta própria, sustentar todas as facetas da escola, uma vez que se espera que o gestor seja, simultaneamente, aquele que planeja e executa, que administra e educa, que delega e realiza. Essa expectativa, quase que utópica, de um líder que seja independente, resiliente e multifuncional, o responsabiliza por sustentar e manter operante uma estrutura que se encontra precarizada e fragilizada.

O resultado disso é a instalação de um modelo de gestão que, ao invés de promover a autonomia, impõe o isolamento. Como consequência, resulta na sobrecarga que se manifesta a partir das relações com as instâncias de poder, na dinâmica com a equipe e, evidentemente na saúde física e emocional do próprio gestor.

É exatamente nesse sentido, que a escuta se transforma em um ato político, uma vez que, ao ouvir o gestor, surge a oportunidade de perceber que a escola não se sustenta apenas por estruturas,

mas por indivíduos que resistem, criam e principalmente cuidam, mesmo quando as condições para isso lhes são negadas.

É preciso, então, romper com esse pacto de silêncio que legitima a precariedade e proporciona mecanismos de apoio que reconheçam a complexidade do trabalho do gestor, que valorizem sua função pedagógica e que garantam condições efetivas para o exercício da liderança educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo autoetnográfico nos permitiu questionar e mostrar que as camadas de sobrecarga que recaem sobre o gestor de uma escola do campo não decorrem de falhas pessoais, mas fazem parte de um sistema estrutural que mantém a gestão da precariedade. Trata-se de um mecanismo sistêmico que mantém o funcionamento mínimo da instituição ao menor custo possível, transferindo as responsabilidades para o gestor sem se preocupar com sua saúde física e emocional, resultando em uma atuação pedagógica fragilizada, em detrimento de outras tarefas que não são de sua competência.

Fica notório também, que o gestor se vê diante de um dilema ético-profissional. Ao assumir múltiplas funções para evitar que a escola pare, acaba encobrindo o abandono do Estado e alimentando o próprio ciclo que o adoece.

Além disso, a pesquisa apontou que essa sobrecarga crônica se sustenta em três pilares estruturais: em primeiro lugar, há uma política de alocação de pessoal que sistematicamente ignora as particularidades do campo, funcionando na base do improviso. Em segundo lugar, institui-se uma cultura de pressão vertical que, em vez de fornecer apoio, se traduz em práticas constantes de vigilância e controle. Por último, de forma mais cruel, ocorre a transferência da responsabilidade do Estado para a ação individual, levando à responsabilização dos profissionais pelas falhas que são próprias do sistema.

Diante disso, é urgente romper com a narrativa que culpabiliza o gestor por sua própria exaustão, e passar a escutar suas vivências com seriedade atenção, visando promover intervenções profundas nas raízes dessa precarização. Acreditamos que a superação desse ciclo acontece por meio da formação e atuação de políticas públicas que possam ir além da simples reposição de pessoal, mas olhar com atenção global para os problemas que circundam os cotidianos das escolas, especialmente as do campo, marcadas pelo abandono e a precarização.

Para tanto, se faz necessário a valorização da formação continuada em Educação do Campo, acompanhados de gratificações por difícil acesso e outros incentivos que favoreçam a permanência dos profissionais nas comunidades rurais, bem como reestruturar esses órgãos para que atuem como instâncias de apoio pedagógico itinerante, capazes de visitar as escolas, mediar conflitos e colaborar no planejamento, e não apenas atuar na fiscalização. E por último, mas não menos importante, fomentar

a criação de redes de gestores do campo, espaços de troca e construção coletiva que rompam com a solidão profissional e fortaleçam o senso de pertencimento e cooperação.

Tendo em vista o exposto, a ausência de condições dignas de trabalho adoece física e emocionalmente o gestor, compromete o projeto pedagógico da escola, fragiliza o direito à educação comprometida com a transformação social e, em última instância, nega o futuro de toda uma comunidade.

Reconhecer isso é, ao mesmo tempo, um gesto técnico e um compromisso ético com os sujeitos que sustentam, com coragem e criatividade, o cotidiano escolar em meio à escassez e ao abandono. É também um chamado para que as instâncias governamentais deixem de cobrar projetos utópicos e passem a olhar com atenção e sensibilidade para aqueles que estão lutando por uma educação emancipatória, enquanto ainda não fazem parte das estatísticas silenciosas do óbito.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Reinventar a política - reinventar o sistema de educação. Educação & Sociedade, Campinas, n. 124, pág. 653-678, jul./set. 2013.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. 8. ed. Campinas: Papirus, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Bergamasco de (Org.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. p. 59-78.

CASTEL, Roberto. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CLOT, Yves. Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DEJOURS, Christophe. A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Obra original de 1992.

DENZIN, Norman K. Autoetnografia interpretativa. 2. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2014.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoetnografia: uma visão geral. Pesquisa Social Histórica, v. 4, pág. 273-290, 2011.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2019. Obra original de 1975.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. Obra original de 1968.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. São Paulo, 2013.

LUCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. 18. ed. Curitiba: Positivo, 2022.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e políticas públicas. Cadernos CEDES, Campinas, v. 72, p. 91-104, 2007.

SENNETT, Ricardo. A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017. Obra original de 1998.