

Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (<https://contrastchecker.com/>) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

Por uma Proposta de Gestão Democrática para Escolas do Campo - Distrito Federal

For a Proposal for the Democratic Management of Rural Schools - Distrito Federal

Por una Propuesta de Gestión Democrática de las Escuelas Rurales - Distrito Federal



Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues

rodrigo.guimaraes@ifb.edu.br



Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira

marcelo.fabiano.unb@gmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir as relações entre a gestão democrática e os princípios da Educação do Campo para apontar estratégias de resistência à lógica capitalista de educação e gestão, contribuindo para discussões que consideram as especificidades dos povos do campo e o constructo histórico forjado pelo movimento da Educação do Campo no Brasil. Aporta-se no Materialismo Histórico-dialético a pesquisa bibliográfica e análise de documentos da Secretaria de Estado de Educação referentes à gestão democrática nas escolas. Os resultados mostram a importância de a gestão democrática ser emancipatória e transformadora, desenvolvendo com os sujeitos possibilidades de mudança no ambiente escolar e a sociedade como um todo. Para isso, é necessário modificar as relações sociais na escola, horizontalizando-as por meio

da participação em diferentes mecanismos e intencionalidades que possibilitem que participantes estejam organizados coletivamente.

Palavras-chave: Educação do Campo. Emancipação humana. Gestão democrática. Relações sociais.

Abstract: This paper aims to discuss the relationships between democratic management and the principles of Rural Education to point out strategies of resistance to the capitalist logic of education and management, contributing to discussions that consider the specificities of rural people and the historical construct forged by the Rural Education movement in Brazil. Bibliographic research and analysis of documents from the State Secretariat of Education regarding democratic management in schools are based on Historical-dialectical Materialism. Findings show the importance of emancipatory and transformative democratic management, developing possibilities for change in the school environment and society with the subjects. Therefore, modifying social relations at school is necessary, making them horizontal through participation in different mechanisms and intentions that allow participants to be organized collectively.

Keywords: Democratic Management. Human Emancipation. Rural Education. Social Relations.

Resumen: El objetivo de este artículo es discutir las relaciones entre gestión democrática y principios de la Educación Rural para señalar estrategias de resistencia a la lógica capitalista de la educación y la gestión, contribuyendo a discusiones que consideren las especificidades de la población rural y la construcción histórica forjada por el movimiento de Educación Rural en Brasil. La investigación bibliográfica y el análisis de documentos del Departamento de Educación del Estado sobre la gestión democrática en las escuelas se basan en el Materialismo Histórico-Dialéctico.

Hallazgos muestran la importancia de que la gestión democrática sea emancipadora y transformadora, desarrollando con los sujetos posibilidades de cambio en el entorno escolar y en la sociedad en su conjunto. Para lograrlo, es necesario modificar las relaciones sociales en la escuela, haciéndolas horizontales a través de la participación en diferentes mecanismos e intenciones que permitan a los participantes organizarse colectivamente.

Palabras clave: Educación Rural. Emancipación humana. Gestión Democrática. Relaciones sociales.

Data de submissão: 20/09/2024

Data de aprovação: 11/12/2024

Introdução

O debate da Educação do Campo está, desde sua materialidade de origem, em torno de uma visão de totalidade dos fenômenos sociais, políticos, econômicos e educacionais. A leitura da realidade considera a tríade **Educação-Políticas Públicas-Campo** como amálgama de compreensão tanto da realidade educacional quanto social, na perspectiva de um projeto educativo de caráter emancipador (Caldart, 2012).

Neste texto, buscamos discutir as relações entre a gestão democrática e os princípios da Educação do Campo, visando apontar estratégias de resistência à lógica capitalista de educação e gestão e contribuir para discussões críticas, problematizadoras e emancipadoras que consideram as especificidades dos povos do campo e o constructo histórico forjado pelo movimento da Educação do Campo no Brasil.

No Brasil, um processo de reestruturação produtiva ganha força desde a década de 1990 (Brzezinski, 2016). Esse processo é parte de um projeto ideopolítico manifestado por políticas neoliberais e, alinhado a um capitalismo globalizado, influencia os modos de produção e o projeto educativo do país.

O projeto educacional da nação, desde a década 1990, é disputado por interesses, objetivos e ideais antagônicos, mais explícita e intensamente porque a educação é um campo de constante tensão com interesses divergentes

(Freitas, 2014). Desde então, organismos internacionais vêm cada vez mais exercendo influências nas políticas de educação no Brasil.

Tais projetos almejam transformações substanciais no mundo do trabalho, pela flexibilização e retirada de direitos trabalhistas para “calibrar a formação da força de trabalho ao chamado capitalismo flexível” (Moraes *et al.*, 2024, p. 7). Esses organismos internacionais entendem a educação como instrumento estratégico para intensificar a lógica capitalista. Portanto, há inclinação para adaptar as políticas educacionais às diretrizes que propõem condições desfavoráveis ao trabalho e à formação docente. Isso leva à deterioração das condições de trabalho, desprofissionalização, perda de autonomia, aligeiramento na formação e aumento do trabalho, e avaliação do ensino focada nas expectativas de aprendizagem e formação em serviço. Em suma, implementa-se uma Epistemologia da Prática na formação de professores, conforme esclarece Helena Freitas (2007).

Nessas considerações, Moraes *et al.* (2024) alertam que os riscos e desafios no cenário sociopolítico e econômico brasileiro precisam ser compreendidos e superados, principalmente para a defesa da Educação Pública. Entre esses desafios está o projeto de formação da juventude, que caminha a passos largos a partir da (contra)reforma do Ensino Médio, associada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC Formação), a

aprovação das Resoluções CNE/CP nº 2 de 2019 e CNE/CP nº 01/2020, Parecer CNE/CP nº 4/2024, as diretrizes para a elaboração dos livros didáticos, o Sistema de Avaliação da Educação Básica e o Exame Nacional do Ensino Médio.

Essas ações articuladas demonstram o que está sendo alvo dessa disputa: “o controle da escola pública e de seu projeto educativo” (Freitas, 2016, p. 129), para que se alinhem aos interesses da ordem mundial globalizada, sob a égide do capitalismo que necessita superar os próprios limites de movimento, crescimento e expansão e para manter sua forma de funcionamento e controle sociometabólico (Mészáros, 2008).

Para isso, um conjunto de ações articuladas, materializadas em políticas públicas de retirada de direitos sociais é encabeçado por agentes que defendem redes de governança, que fomentam uma articulação de institutos privados, representantes dos reformadores empresariais da Educação (Freitas, 2014). Tais representantes agregam uma perigosa coalizão empresarial fortemente alinhada a mecanismos internacionais, com ideais neoliberais e privatistas expressos pelo neogerencialismo e neotecnicismo (Moraes *et al.*, 2024; Freitas, 2016).

Novas possibilidades históricas para a democracia e para a Educação Pública estão, conforme Leher *et al.* (2023) e Moraes *et al.* (2024), direcionadas a um projeto de nação que possibilite avanços na democracia política e igualitária como condições necessárias a um projeto de caráter emancipador. Desdobra-se desse entendimento a

necessidade do combate a todo tipo de desigualdade, desumanidade, discursos e práticas de ódio, e a superação das imensas desigualdades educacionais. Esse projeto social se consolidaria apenas sob um projeto educativo capaz de consolidar a educação laica, pública, gratuita, de qualidade social, com formação omnilateral e integral de todos.

Assim, à política educacional soma-se uma política econômica de cunho socialmente inclusivo, com distribuição de renda e igualitário, e um projeto político de nação capaz de garantir o crescimento industrial a partir das condições de trabalho, recuperação dos direitos dos trabalhadores, que una o momento tecnológico com as urgentes necessidades ambientais e climáticas, que estão em crise (Leher *et al.*, 2023; Moraes *et al.*, 2024).

Nesse contexto, o presente artigo, orientado epistemologicamente pelo Materialismo Histórico-dialético, propõe-se, a partir de pesquisa bibliográfica e análise documental, olhar o objeto de estudo a partir das categorias totalidade, historicidade e mediação. Este texto está organizado em três partes, com uma retomada histórica da gestão democrática no Distrito Federal (DF): movimentos, concepções e legislações; a compreensão democrática na perspectiva da Educação do Campo; e apresentar análises dos principais documentos relacionados à Gestão Democrática na Rede Estadual de Ensino do DF, com ênfase nos apontamentos acerca da Educação do Campo.

Retomada histórica da Gestão Democrática no Distrito Federal: Movimentos, Concepções e Legislação

A retomada histórica da gestão democrática no Distrito Federal remete a três momentos históricos importantes: a primeira experiência de gestão democrática (1957), e as experiências de 1995 e de 2012. Esse olhar histórico permite entender as concepções originárias da Gestão Democrática na rede pública do DF e os formatos constituídos na Educação do Campo.

A primeira experiência de gestão democrática (1957) remete à do Grupo Escolar - 1 da Candangolândia. A tentativa foi de rodízio entre as professoras, em que cada uma geriria a instituição por duas semanas para, ao final, o corpo docente escolher um diretor com base nessas experiências. Nessa tentativa, observa-se uma perspectiva reducionista de gestão, restrita principalmente à eleição de gestores, que distorce o conceito de democracia, limitando-o à dimensão representativa, sugerindo que um representante legal expressa apenas as vontades dos eleitores (Rodrigues, 2016). Essa perspectiva também é discutida por Mendonça (2000) ao enfatizar que, apesar da gestão democrática estar ligada à democracia e ser crucial para movimentos sociais e de professores, a legislação não garante sua implementação total, nem a eleição de gestores

escolares é suficiente para garantir a plenitude dessa perspectiva democrática.

Não obstante, essa primeira experiência (1957) representou uma iniciativa importante para a gestão democrática no DF, pois permitiu que professores atuassem como gestores por 15 dias, oferecendo, mesmo que por tempo limitado, experiência em gestão educacional, liderança e tomada de decisões, aprimorando seu entendimento do exercício dessa função. Herdou-se dessa experiência o incentivo a uma visão crítica do trabalho do gestor, pois diferentes sujeitos puderam vivenciar tensões e contradições que permeiam a gestão escolar. O sentido de coletividade é fundamental nesse cenário, com participação ativa, formando um movimento de gestão em equipe. Isso reforça a ideia de **partes em ação**, pois todos na escola estão envolvidos na gestão, sem exclusão ou centralização da responsabilidade no diretor (Rodrigues, 2016). Essa práxis, que Rodrigues (2016) chama de **partes da ação**, oportuniza aos sujeitos implicados na escola se envolverem no trabalho de gestão escolar, tirando do diretor a exclusividade e a centralidade na condução da instituição.

Um segundo momento histórico importante para a gestão democrática no DF aconteceu em 1995. Cristovam Buarque, ex-governador da capital, sancionou a Lei Distrital nº 957/95, que trata da implementação da gestão democrática, a primeira do tipo após a redemocratização (Distrito Federal, 1995). Precedendo a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Brasil, 1996), implementou a gestão

democrática na educação pública do DF apresentando elementos importantes, como eleição direta de diretores e participação comunitária em decisões.

É importante acrescentar que os avanços propostos na Lei 957/95 não foram incorporados à LDB 9394/96. Embora posterior, a LDB traz uma visão restrita de gestão democrática, mas permite aos sistemas de ensino estabelecerem seus próprios princípios para gerir escolas públicas. Apesar dos debates que emergiram nos anos 1980 sobre o assunto, esperava-se uma postura mais alinhada com as teorias e práticas, principalmente as que estavam em curso no DF, onde já existiam avanços legais na gestão democrática.

A gestão democrática estabelecida pela lei em questão incentiva a participação livre de indivíduos nos processos escolares. O documento traz expressões, como segmentos da comunidade escolar ou segmentos da unidade de ensino, associando-os ao envolvimento de todos na comunidade educacional, fortalecendo a coletividade. A escolha dos diretores permanece o princípio essencial da gestão democrática, prática que já estava em curso no ensino público do DF (Rodrigues, 2016).

Acerca desse momento histórico, é importante afirmar a importância da Lei 957/95 para a gestão democrática da educação no DF, pois permitiu maior participação coletiva na gestão da educação pública e ainda incentivou o diálogo sobre temas antes não discutidos na escola e na sociedade.

Contudo, como a história é feita de avanços e retrocessos, é importante lembrar que Joaquim Roriz (PMDB, 1999-2006), então governador eleito para o DF, cancelou a lei de democratização escolar, retomando a indicação de diretores para manter seu reduto eleitoral, limitando a liberdade e autonomia das escolas, entendidas por ele como algo arriscado (Rodrigues, 2016).

O terceiro momento importante na história do DF para a gestão democrática aconteceu a partir do retorno da perspectiva de governo de esquerda. O governo de Agnelo Queiroz (2011- 2014) é conhecido pela aprovação da Lei Distrital 4751/2012 (Distrito Federal, 2012), instituindo a gestão democrática na rede de ensino público. A lei, desdobramento de importantes debates com a sociedade civil, permitiu a reestruturação das escolas públicas, descentralizando decisões e ampliando a participação de órgãos colegiados (Rodrigues, 2016).

O intuito da referida lei é assegurar a centralidade na escola como epicentro dos processos de gestão. Para isso, democratização e descentralização norteiam a práxis da gestão escolar em nível de rede. Conforme Novaes (2007), isso reforça a visão de destaque da escola, retirando o foco do setor central, a sede da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF).

A legislação de gestão democrática vigente no DF, atualmente, dialoga com a literatura que trata do assunto, apesar de algumas tensões precisarem ser mais discutidas. A Lei 4751/12 evidencia autonomia, interação entre equipe

gestora e comunidade escolar, democratização dos processos e decisões fundamentadas em situações concretas da comunidade escolar com base na multidimensionalidade das problemáticas que emergem no cotidiano (Rodrigues, 2016).

Para Sátiro (2010, p. 18), “historicamente, há uma busca constante da qualidade nos serviços educacionais no Brasil e, em especial, no Distrito Federal, que, desde a inauguração de Brasília apresenta performance de ‘ambição de excelência’ para a educação no país”. Isso significa que qualidade está ligada à participação social e aos sujeitos que ocupam seu espaço no ambiente escolar.

Discutidos esses importantes momentos históricos, merecem destaque a experiência de 1957 e os avanços legais de 1995 e 2012, reiterando que a visão que se defende, neste artigo, é a de gestão democrática como exercício de desenvolvimento humano que ocorre na e para a democracia. Ela só pode se constituir em processos emancipatórios e transformadores, tanto do meio quanto dos sujeitos, constituindo possibilidade de transformação da escola e da sociedade como um todo. Essa perspectiva torna os envolvidos sujeitos de suas vidas, construtores de suas próprias histórias e da história coletiva; conseqüentemente, construtores de novas possibilidades de atuação no meio social em que vivem (Rodrigues, 2016).

Educação do Campo: Princípios e Perspectivas

A Educação do Campo é forjada na perspectiva da construção de princípios sociais emancipadores e de uma concepção de formação humana para a democracia na perspectiva emancipadora. Esse fenômeno da realidade brasileira, situado histórica e politicamente, tem a classe trabalhadora do campo como principal sujeito. Sob seus interesses, coloca-se a luta por políticas públicas e embates necessários entre projetos de agricultura e de campo, resistindo às lógicas destrutivas de agricultura do agronegócio, expressão da reprodução e acumulação do projeto capitalista para o campo: a produção da mais-valia através da agricultura (Molina, 2017).

Para Martins (2009), além de ser um movimento social, a Educação do Campo é uma expressão de sujeitos coletivos da sociedade em prol de uma educação pública gerida coletivamente pelos sujeitos da classe trabalhadora, e se constitui como resistência ao projeto de campo que, hegemonicamente, se expressa pelo avanço do agro-hidro-mineronegócio.

O agronegócio representa um conjunto de expressões econômicas que mercantilizam a agricultura, uma rede que integra o capital financeiro nacional com o internacional, prevê a ampla utilização de insumos sintéticos, agrotóxicos, transgênicos, extensa monocultura e degradação do solo, concentração da propriedade da terra, apropriação privada dos recursos naturais, padronização alimentar e perda da

segurança e soberania alimentar, máxima exploração da natureza e do trabalho, dependência da política de créditos e utilização de técnicas e tecnologias que dispensam o trabalho camponês, desterritorializa os sujeitos do campo e investe de maneira ideológica, social e cultural para a destruição das comunidades tradicionais do campo (Caldart, 2015).

O contraponto a essa lógica é o da agricultura camponesa, que busca restabelecer a relação metabólica entre o homem e a natureza enquanto preconiza a produção de alimentos saudáveis, permanência dos sujeitos no campo e fortalecimento dos territórios, suas culturas e identidades. Nessa lógica, de acordo com Caldart (2015), a soberania alimentar ganha espaço junto à despadroneização alimentar e à agrobiodiversidade, tendo como pilar a democratização do acesso à terra e aos recursos estatais destinados a práticas agroecológicas, e o trabalho camponês na perspectiva de trabalhadores associados.

A Educação do Campo coloca-se no enfrentamento de contradições, tanto as mais gerais da sociedade quanto as que envolvem a realidade do campo. Além disso, defende e luta por políticas que garantam o acesso aos sujeitos do campo o direito à educação e à escola, que seja no campo e do campo. Foi concebida coletivamente e projetada para contribuir com a construção de uma nova lógica social, que coloca a centralidade nos sujeitos camponeses e em suas lutas para a construção de um novo projeto de sociedade, de nação. Representa, também, um dos instrumentos de

luta pela superação da lógica de produção capitalista, e avança na luta pela Reforma Agrária (Caldart, 2012).

Como prática social, a Educação do Campo é inseparável da luta social pelo acesso à educação, da pressão coletiva por políticas públicas de cunho social, na luta pela reforma agrária, pelo direito à cultura, ao trabalho, a um projeto agroecológico de trabalho com a terra. Ela reconhece, na diversidade de territórios, sujeitos, culturas e saberes, sua grande riqueza, e a resistência e permanência no campo é seu propósito. A partir da perspectiva de Caldart (2012), a pedagogia que defende é aquela que se constitui a partir da realidade específica dos sujeitos, e vê na escola seu objeto central das lutas e disputas pelas perspectivas pedagógicas.

Nesse sentido, a práxis pedagógica da Educação do Campo resgata o vínculo entre processos educativos, formação humana e produção material da existência pelo trabalho (Caldart, 2012). Assenta-se em uma concepção de educação como prática social: escola a serviço da transformação social, pela formação humana na perspectiva omnilateral; e um projeto de transformação da forma/conteúdo da escola que altere não somente os modos de produção do conhecimento, mas as relações sociais na escola e entre ela com o meio social.

Aqui, debruçamo-nos sobre questão da gestão democrática nas Escolas do Campo. Um ponto de partida necessário é retomar o que foi deliberado pela Conferência Nacional da Educação – CONAE, realizada em 2024 (Brasil,

2024), que apresentou à sociedade brasileira um documento de sete eixos basilares, que aprovou e encaminhou.

O eixo IV (Gestão democrática e educação de equidade) desse documento versa sobre a gestão democrática e educação de equidade, um dos pilares da Educação do Campo. O conjunto dos eixos deliberados na CONAE articulam-se com o que a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e com a LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996) defendem: a gestão democrática como desdobramento da ideia de educação como direito social.

Em relação à gestão democrática, esse eixo trata de necessidade de normatização, via legislação específica, direcionada não somente à nomeação de diretores pela via da eleição direta, mas com intensa participação da comunidade escolar. Para a CONAE, é urgente regulamentar a gestão democrática em todas as esferas federativas, de modo a assegurar autonomia (financeira, administrativa e pedagógica), participação da comunidade, centralidade nas especificidades territoriais locais, e liberdade de cátedra (pluralidade de ideias no ensinar e no aprender), sendo reconhecida como espaço de participação social e como direito.

O princípio da gestão democrática contempla a liberdade das escolas na eleição de seus diretores, crucial para garantir que a seleção dos gestores educacionais atenda às demandas e aspirações da comunidade escolar, destacando a participação de professores, alunos, familiares

e outros profissionais do setor educacional. Esse processo inclusivo assegura que os gestores estejam verdadeiramente comprometidos com a visão e os objetivos da escola.

É importante acrescentar que apenas a eleição de gestores não garante a gestão democrática. Cabe destacar que tal gestão é feita “[...] considerando não apenas a figura do diretor, mas, sobretudo, a efetivação de processos colegiados de decisão e implementação de práticas na realidade escolar” (Paro, 2001, p. 65). A gestão democrática vai além da tradicional visão de administração escolar: engloba uma perspectiva abrangente. Ela incorpora a participação ativa de todos os integrantes da comunidade escolar na tomada de decisões, desde o planejamento pedagógico até a administração dos recursos financeiros, garantindo que todas as atividades escolares estejam em consonância com os interesses coletivos e direcionadas à promoção da excelência na educação.

A gestão democrática é um processo complexo que envolve compreensão teórica e prática das dinâmicas educacionais. É dialético, pois se constrói a partir da interação entre diferentes pontos de vista e experiências; é histórico, pois considera o contexto e a trajetória da escola; e ético-político, pois busca a justiça social e a equidade. Além disso, é social, pois depende da participação ativa de toda a comunidade escolar (Rodrigues, 2016).

Considerando isso, as escolas devem ser vistas como espaços públicos onde o direito à participação social é

garantido, sendo essencial a criação de mecanismos que facilitem essa participação, como assembleias, conselhos escolares e comitês de decisão. Tais mecanismos asseguram que todos da comunidade escolar possam expressar suas opiniões e influenciar as decisões que afetam o ambiente educacional. Formação e fortalecimento de órgãos participativos, como conselhos escolares, grêmios estudantis, diretórios e centros acadêmicos são essenciais para uma gestão democrática. Essas organizações possibilitam que diferentes setores da comunidade escolar estejam diretamente envolvidos na execução, monitoramento e realização dos objetivos educacionais. A participação ativa das famílias reforça a ligação entre a escola e a comunidade, incentivando uma educação mais integrada e socialmente relevante (Brasil, 2024).

A gestão democrática garante que os projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas e os regimentos das instituições educacionais estejam conectados com a realidade da comunidade escolar. Essa conexão é essencial para que os projetos reflitam necessidades e aspirações dos alunos e de suas famílias, promovendo uma educação contextualizada e socialmente referenciada. A participação de todos na elaboração e realização desses projetos assegura que sejam viáveis e tenham impacto positivo na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.

De modo específico, o eixo IV da CONAE alcança a Educação do Campo em várias estratégias e proposições: por ter em conta que a legislação específica que disciplina a

eleição direta de diretores escolares precisa considerar as especificidades dos povos tradicionais e dos povos originários; e por assegurar que as especificidades e demandas territoriais e contextuais desses sujeitos sejam valorizadas e contempladas. “Isso inclui garantir recursos, condições, formações apropriadas e incentivos diferenciados aos profissionais da educação” (Brasil, 2024, p. 155).

Outro elemento que permite olhar a especificidade da educação do campo é a prerrogativa de garantia de mecanismos de participação social e equitativa, e a inclusão desses sujeitos na tomada de decisão e destinação dos recursos tecnológicos, além de planejamento, avaliação e acompanhamento.

Para Molina, Pereira e Brito (2021), a gestão democrática ocorre na perspectiva de disputas hegemônicas que não renunciam ao horizonte da emancipação humana, não se contentam com a emancipação política ou com a perspectiva de alienação do trabalho. Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) há um entendimento de gestão escolar comprometida e articulada com as tensões, contradições, tramas e desafios inerentes à vida social, organização cultural e política das comunidades e seus territórios. Seu horizonte é a reafirmação da agricultura familiar camponesa na perspectiva da agroecologia (Molina; Pereira; Brito, 2021).

Por esse vínculo com a produção material da vida, a gestão democrática na perspectiva da Educação do Campo

tem como ponto central a categoria trabalho, e é de fato democrática quando envolve, conforme Lima (2019), pelo menos duas dimensões: a) direção coletiva, com efetiva participação da comunidade nas decisões que envolvem a escola, na expectativa de um projeto de transformação social mais amplo; e b) trabalho coletivo expresso na autogestão e organicidade. Significa que a atuação administrativo-pedagógica da comunidade escolar ultrapassa o limite da participação pontual em momentos esparsos, e demonstra a divisão do poder e controle no interior do coletivo envolvido, expressos pelas forças populares que integram a escola (Dal Ri; Vieitez, 2010).

A gestão escolar democrática expressa esforço coletivo para concretizar ações que superem situações desumanizadoras, incentivando a formação dos jovens para experiências concretas de auto-organização e autogestão. Esse processo coletivo está alinhado a princípios de inclusão, participação ativa e compartilhamento de poder. A participação comunitária nas tomadas de decisão é evidenciada na relação entre as escolas e as entidades locais, como movimentos sociais, associações de moradores, cooperativas e sindicatos. Essa participação assegura que a gestão seja estabelecida considerando as diferenças e singularidades locais (Martins, 2012). Além da comunidade, os estudantes são sujeitos fundamentais nesse processo gestor (Pistrak, 2009). A auto-organização discente para a participação materializa-se em uma relação educativa horizontalizada e

auto-organizada, que forma uma juventude com hábitos de trabalho coletivo, capazes de enfrentar problemas reais demonstrando autonomia e autogestão.

A Gestão Democrática nos Documentos: Como a Educação do Campo é posta nesse movimentos

Nesta seção, analise-se o que os documentos da SEEDF propõem e discutem acerca da gestão democrática nas escolas. Para isso, recorreu-se à Lei que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF, Lei nº 4.751/2012 (Distrito Federal, 2012), ao Plano Distrital de Educação, especificamente à meta 8, que versa sobre a educação básica a toda a população camponesa do DF em escolas do campo, e os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo em Movimento da SEEDF. A finalidade é buscar encontros, consonância, e apontar em que medida os documentos apresentam avanços na compreensão da gestão democrática, principalmente em relação à gestão das escolas do campo.

Um aspecto em comum aos três documentos analisados é o entendimento do caráter público, laico e gratuito no qual se insere a educação pública na perspectiva da qualidade social. Tanto o Currículo em Movimento quanto o Plano Distrital de Educação ressaltam a dimensão

da gestão democrática como direito da sociedade e do público atendido pelas escolas. Já o Currículo em Movimento preocupa-se em destacar a gestão democrática em perspectiva ampla, na perspectiva transformadora, como algo que extrapola a eleição de diretores e participação em conselhos escolares, mas acrescenta que esse princípio perpassa relações sociais estabelecidas no espaço escolar. Esse currículo, ao olhar a função social da escola, compreende que “a educação é construção coletiva, portanto, direito inalienável de todos e que cada geração impulsiona suas mudanças, seus novos movimentos” (Distrito Federal, 2014, p. 79).

A esse respeito, Molina, Pereira e Brito (2021) afirmam que a gestão democrática deve estar direcionada a uma perspectiva de emancipação humana, a um projeto de sociedade transformado acerca das relações sociais. Para a Educação do Campo, esse é um princípio fundamental de educação referenciada pela classe trabalhadora do campo, principalmente por estar vinculada às lutas pelo direito ao trabalho no campo, à terra e à educação.

Quanto aos princípios colocados para a gestão democrática, a defesa pelo respeito à pluralidade e diversidade são destacados pela Lei nº 4.751 e expressos em princípios como qualidade social, autonomia, transparência, pluralismo e participação. Eles aparecem em destaque no Plano Distrital de Educação, principalmente em relação ao respeito aos direitos humanos, sustentabilidade socioambiental e respeito às convicções dos sujeitos. Assim,

o currículo em movimento elenca o eixo da educação para a diversidade, cidadania, em e para os direitos humanos e educação para a sustentabilidade como eixos transversais necessários à formação humana.

A eleição direta de gestores escolares e a constituição de órgãos colegiados são discutidos nos documentos em questão, que colocam centralidade na participação efetiva da comunidade escolar não somente na eleição, mas na participação nos conselhos escolares, na elaboração do processo político pedagógico e na implementação de decisões de cunho pedagógico, administrativo e financeiro. Essa participação de toda comunidade é essencial se olharmos, como afirma Gramsci (1991), a educação como espaço de luta-hegemônica.

Essa participação ocorre por diferentes mecanismos. Nas unidades escolares, além da eleição direta dos gestores, consta na Lei nº 4.751 a importância da assembleia geral da escola, conselhos escolares, conselhos de classe e criação de grêmios estudantis. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ratifica essa necessidade e sinaliza a exigência da criação desses espaços de participação, seu fortalecimento e garantia de sua autonomia (Brasil, 2014). O currículo em movimento, ao atentar-se para as especificidades da Educação do Campo e para as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, ressalta “a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração,

desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino” (Distrito Federal, 2014, p. 47).

Outro aspecto importante é referente à participação da comunidade nos processos decisórios da escola, ressaltando as dimensões pedagógica, financeira e administrativa. Em relação à autonomia pedagógica, a Lei nº 4.751 aborda a elaboração do PPP e a organização do calendário escolar de reposição de aulas como prerrogativas dessa autonomia. Já o PDE apresenta avanços nesse entendimento por destacar que tal autonomia em relação ao calendário não é somente quanto à reposição, mas também em propostas pedagógicas. Isso significa que a realidade do campo, suas especificidades e dos sujeitos que lá vivem é posta em centralidade nos processos pedagógicos.

Em relação à autonomia administrativa abordada pela Lei nº 4.751 e pelo Plano Distrital de Educação, é perceptível a necessidade de assegurar o atendimento às necessidades dos estudantes, à qualidade de ensino e à equidade, garantindo tanto o acesso quanto a assistência. Ainda é importante destacar o reconhecimento que o currículo em movimento traz acerca da necessidade dessa autonomia para que se torne possível um projeto de formação humana de caráter transformador e que respeite os sujeitos do campo, seus direitos, cultura, lutas e formas de organização do trabalho.

As mudanças nas relações sociais na escola estão intrinsecamente relacionadas à formação de sujeitos. A Lei

nº 4.751 explicita a intenção de formação da pessoa visando ao preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho. Já o currículo em movimento e o PDE abordam a questão da indissociabilidade entre educação e direitos humanos na perspectiva da educação integral, na democratização das relações, a partir de uma visão ampliada de formação e educação.

Um aspecto pouco detalhado e abordado nos documentos, em seu conjunto, refere-se ao trabalho como princípio educativo, materializado em processos de auto-organização dos estudantes, para além da representatividade nas organizações estudantis em grêmios. Caldart *et al.* (2010) defendem que a articulação entre auto-organização e trabalho como princípio educativo constitui intencionalidades que direcionam os estudantes para outras formas de participação na escola e além dela. Isso aponta para “a exigência de participação da comunidade na escola, a entrada do trabalho no processo educativo escolar, a construção de formas coletivas de organização do trabalho e dos processos de gestão e auto-organização dos estudantes” (Caldart *et al.*, 2010, p. 169).

Esses são princípios de uma forma escolar na qual as relações sociais são horizontalizadas. Os sujeitos coletivamente organizados vivenciam seu lugar no mundo, no qual a escola não é apenas uma preparação para o futuro, mas um espaço-tempo que coloca o estudante no

seu tempo atual, real, concreto e como sujeito de transformações históricas.

Considerações Finais

Este artigo discute a gestão democrática na educação do DF buscando entender como fortalecer o debate relacionado às Escolas do Campo e seus processos de gestão. Foca na participação democrática na escola pública do DF, analisando seu percurso histórico (1957, 1995 e 2012), além de movimentos legais e epistemológicos ligados à educação do campo.

A gestão democrática não fica restrita à mera eleição de diretores, apesar de ser uma ação indispensável. Ela se expande para a participação ativa dos sujeitos da escola e da comunidade, através da valorização da cultura local, da realidade e materialidade da vida dos camponeses, reconhecendo suas peculiaridades e os sujeitos que lá residem. Ela incentiva a inclusão da comunidade local nas decisões educacionais, garantindo que suas necessidades, cultura, lutas e valores sejam respeitados e refletidos no currículo e nas práticas de ensino.

Essa abordagem de gestão está conectada ao fortalecimento da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas. Ao considerar as vozes de grupos que foram historicamente marginalizados, a gestão democrática contribui para combater desigualdades históricas e sociais, e promover uma educação mais justa.

Incentiva a autonomia das escolas do campo, permitindo que se integrem às realidades locais e elaborem projetos educacionais mais condizentes com a realidade, a vida. Assim, essa gestão se torna essencial para assegurar uma formação que respeite e valorize as particularidades das comunidades, contribuindo para um desenvolvimento mais completo e sustentável.

Cabe ressaltar a necessidade dos mecanismos de participação, como assembleia geral da escola e comunidade, conselhos escolares, conselhos de classe, criação de grêmios estudantis e auto-organização dos estudantes. Para além da mera representatividade, essa participação é direcionada a uma mudança nas relações sociais na escola, em perspectiva de emancipação humana, direcionada a um projeto de sociedade transformador, solidário, humanizado e justo.

Compreendendo essa perspectiva, identificamos a gestão democrática como integrante de um projeto social mais amplo, que é a capacidade de concretizar a democracia no país por meio da formação das novas gerações. Isso ajuda a entender o papel social que a escola desempenha na construção de um projeto de nação. Portanto, a educação brasileira deve ser baseada em direitos, visto que ela é um direito subjetivo e inalienável do sujeito. A Constituição de 1988, a LDB 9394/96 e os documentos analisados neste artigo reforçam a gestão democrática como princípio para a escola pública brasileira, destacando seu papel na construção da educação, também

na formação de uma nação fundamentada em direitos e comprometida com a promoção deles.

Referências

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. DISPONÍVEL EM: HTTPS://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/CONSTITUICAO/CONSTITUICAO.HTM ACESSO EM: 30/10/2024

BRASIL. **LEI Nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. DISPONÍVEL EM: HTTPS://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/LEIS/L9394.HTM ACESSO EM: 30/10/2024

BRASIL, **DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO**. BRASÍLIA: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002. DISPONÍVEL EM HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/INDEX.PHP?OPTION=COM_DOCMAN&VIEW=DOWNLOAD&ALIAS=13800-RCEB001-02-PDF&CATEGORY_SLUG=AGOSTO-2013-PDF&ITEMID=30192 ACESSO EM: 30/10/2024

BRASIL. **MANUAL DO PDDE INTERATIVO 2014**. DISPONÍVEL EM: HTTPS://PDEESCOLA.MEC.GOV.BR/IMAGES/STORIES/PDF/MANUAL_PDDE_INTERATIVO_2014.PDF. ACESSO EM: 30/10/2024

BRASIL. **CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2024. DOCUMENTO FINAL**. BRASÍLIA, 2024. DISPONÍVEL EM: HTTPS://MEDIA.CAMPANHA.ORG.BR/ACERVO/DOCUMENTOS/CONAE_2024_DOCUMENTO_FINAL_29-02_COMPRESSED_COMPRESSED_1_OK.PDF ACESSO EM: 30/10/2024

BRZEZINSKI, I. A INSERÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE NOS SISTEMAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PONTOS E CONTRAPONTOS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. IN: SOUZA, F. D. **PROFESSORES PRINCIPANTES E A INSERÇÃO À DOCÊNCIA: CONTEXTOS, PROGRAMAS E PRÁTICAS FORMATIVAS**. CURITIBA: UTFPR, 2016, p. 10-33.

CALDART, R. S. C. EDUCAÇÃO DO CAMPO. IN: CALDART, R. S. C. ET AL. (ORG.). **DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. RIO DE JANEIRO: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO; SÃO PAULO: EXPRESSÃO POPULAR, 2012. p. 259-267.

CALDART, R. S. ET AL. (ORG.) EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO DA FORMA ESCOLAR. IN: MUNARIM, A. ET AL. (ORG.). **EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS**. FLORIANÓPOLIS: INSULAR, 2010. p. 145-188.

CALDART, R. S. **SOBRE A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS DO MOMENTO ATUAL**. RIO GRANDE DO SUL: MIMEO, 2015, p. 317-366.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: ESCOLA CONSTRUINDO O CAMINHO. **EDUCAÇÃO UNISINOS**, 2010, 14(2), 111-125.

DISTRITO FEDERAL. **LEI Nº 957, DE 22 DE NOVEMBRO DE 1995.** DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.SINJ.DF.GOV.BR/SINJ/NORMA/48916/LEI_957_22_11_1995.HTML](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/NORMA/48916/LEI_957_22_11_1995.html) ACESSO EM 30/10/2024.

DISTRITO FEDERAL. **LEI Nº 4.751, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2012.** DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.SINJ.DF.GOV.BR/SINJ/NORMA/70523/LEI_4751_07_02_2012.HTML](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/NORMA/70523/LEI_4751_07_02_2012.html) ACESSO EM 30/10/2024.

DISTRITO FEDERAL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF. **CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRESSUPOSTO TEÓRICOS.** BRASÍLIA, 2014. DISPONÍVEL EM < [HTTPS://WWW.SINPRODF.ORG.BR/WP-CONTENT/UPLOADS/2014/03/1-PRESSUPOSTOS-TEORICOS.PDF](https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-PRESSUPOSTOS-TEORICOS.PDF)> ACESSO EM 30/10/2024.

FREITAS, H. C. L. A (NOVA) POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRIORIDADE POSTERGADA. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, CAMPINAS, v.28, n.100, p. 1203-1230, OUT. 2007.

FREITAS, L. C. A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO: EM DEFESA DE UMA RESPONSABILIZAÇÃO PARTICIPATIVA. **EM ABERTO**, 2016, 29(96), 127-139.

FREITAS, L. C. OS REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO: DA DESMORALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO À DESTRUIÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, v. 33, n. 119, ABR.-JUN., 2014.

GRAMSCI, A. **OS INTELLECTUAIS E A ORGANIZAÇÃO DA CULTURA.** RIO DE JANEIRO: CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 1991.

LEHER, R. ET AL. NOVAS POSSIBILIDADES HISTÓRICAS PARA A DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO PÚBLICA. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, CAMPINAS, v. 44, e271371, 2023.

LIMA, A. M. EDUCAÇÃO, IDEOLOGIA E REPRODUÇÃO SOCIAL: NOTAS CRÍTICAS SOBRE OS FUNDAMENTOS SOCIAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC. IN UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (ORGS.). **BNCC, EDUCAÇÃO, CRISE E LUTA DE CLASSES EM PAUTA (DIÁLOGOS CRÍTICOS)**, 2019, PP. 39-71.

MARTINS, F. J. GESTÃO DEMOCRÁTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO. **REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO.** ANPAE, 2012, 28(1).

MARTINS, F. J. **OCUPAÇÃO DA ESCOLA:** UMA CATEGORIA EM CONSTRUÇÃO. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2009.

MENDONÇA, E. F. **A REGRA E O JOGO: DEMOCRACIA E PATRIMONIALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.** 2000. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2000.

MÉSZÁROS, I. **A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL.** 2ª ED. SÃO PAULO: BOITEMPO, 2008.

MOLINA, M. C. CONTRIBUIÇÕES DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. **Educ. Soc.**, CAMPINAS, v. 38, n. 140, p.587-609, JUL.-SET. 2017.

MOLINA, M. C.; PEREIRA, M. F. R.; BRITO, M. M. B. A PRÁXIS DE EGRESSOS(OS) DA LEdoC UNB NA GESTÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: CAMINHOS PARA RESISTÊNCIA À MATRIZ NACIONAL COMUM DE COMPETÊNCIAS DO DIRETOR ESCOLAR. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**, [S. L.], v. 6, p. e12965, 2021.

MORAES, C. S. V. ET AL. EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ATUAL CENÁRIO SÓCIO-POLÍTICO E ECONÔMICO BRASILEIRO (EDITORIAL). **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, CAMPINAS, SP, v. 45, e283572, 2024.

NOVAES, I. L. GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DE UM PLANO DE EDUCAÇÃO. **CADERNOS IAT.** SALVADOR: UNEB, 2007.

PARO, V. H. **ESCRITOS SOBRE EDUCAÇÃO.** SÃO PAULO: XAMÃ, 2001.

PISTRAK. M. M. **A ESCOLA-COMUNA.** SÃO PAULO: EXPRESSÃO POPULAR, 2009.

RODRIGUES, R. S. G. **A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: CONCEPÇÕES E HISTORICIDADE DAS EXPERIÊNCIAS DE 1957, 1995 E 2012.** TESE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2016.

SÁTIRO, DAIANA DA SILVA SOUSA. **GESTÃO ESCOLAR NA REDE DE ENSINO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL: A EXPERIÊNCIA DA GESTÃO COMPARTILHADA.** 2010. 248 P. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) – UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, BRASÍLIA, 2010