VEREDAS
Revista Interdisciplinar de Humanidades
ISSN 2595-3508
v. 8, n. 15, 2025

Recebido em: 14/04/2025 Aceito em: 14/04/2025
DOI: https://doi.org/10.56242/revistaveredas.2025.8.15.01-19

CC BY NC ND

O projeto político pedagógico na escola do campo: algumas considerações norteadoras para uma prática contextualizada

Political pedagogical project in rural schools: some guiding considerations for a contextualized practice

Geovana Marcia Carneiro Oliveira[1]

Ivonete Barreto de Amorim[2]

Resumo: O artigo discute o Projeto Político Pedagógico (PPP) no contexto da escola estadual do campo, destacando elementos importantes a serem considerados em sua (re)construção, como os saberes, os valores e a formação dos membros que compõem a comunidade escolar e local. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, resultante do mestrado profissional da pesquisadora. Fundamenta-se em autores como Freire (2001, 2003), Vasconcellos (2000, 2006), Arroyo (1999), Caldart (2009, 2012), Minayo (2015), entre outros. Os resultados indicam que o PPP é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento humano e social, desde que esteja alinhado à realidade, aos desafios e às potencialidades da escola pública do campo, integrando os conteúdos escolares aos saberes locais.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico; Escola do Campo; Prática contextualizada.

Abstract: This article discusses the political pedagogical project (PPP) in the context of rural state schools, highlighting important elements to be considered in its (re)construction, such as the knowledge, values, and training of the members of the school and local community. This is a qualitative and bibliographical study based on research conducted in the researcher's professional master's degree. It is based on authors such as Freire (2001; 2003), Vasconcellos (2000, 2006), Arroyo (1999), Caldart (2009, 2012), Minayo (2015), among others. The results indicate that the PPP is an essential tool for human and social development, as long as it is aligned with the reality, challenges, and potential of rural public schools, integrating school content with local knowledge.

Keywords: Political Pedagogical Project; Rural school; Contextualized practice.

[1] Universidade do Estado da Bahia.
2 Pós Doutora pelo Programa Bachillerato en Ciencias y Humanidades pela Universidad de Santiago de Chile. Pós Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia -PPGEduC .

Introdução

Este artigo é fruto de um dos capítulos da dissertação de mestrado intitulada Coordenação pedagógica e a reconstrução do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Rio Branco no Território do Sisal: diálogos, formação e implementação, e tem por objetivo refletir sobre a contribuição do PPP no contexto da escola pública estadual do campo. Para tanto, apoia-se nas contribuições de Freire (2000, 2001), Vasconcellos (2000, 2006), Arroyo (1999), Caldart (2009, 2012), Minayo (2015), Veiga (2000), entre outros. O artigo está estruturado em três seções: Conceituando o Projeto Político Pedagógico e seus pressupostos; O PPP no contexto da escola pública estadual do campo; e O PPP como ferramenta de desenvolvimento humano e social na escola.

O direito à educação está garantido no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, sendo expresso como um direito fundamental de natureza social. Por se tratar de um direito social, o princípio da igualdade deve ser um marco nas práticas educativas, uma vez que essa mesma Constituição afirma que todos os brasileiros são iguais perante a lei (art. 5º). No entanto, as escolas situadas em áreas rurais, hoje denominadas escolas do campo, mesmo após intensos debates no campo dos direitos, continuam recebendo um tratamento desigual, tanto em relação às questões de infraestrutura quanto ao tratamento político e pedagógico.

Essas desigualdades são frequentemente evidenciadas pela ausência de material didático adequado, pela precariedade de recursos básicos, como carteiras antigas (refugos das escolas da cidade), pela oferta de uma alimentação escolar com baixo valor nutritivo, pela atuação de professores sem formação específica e sem acompanhamento pedagógico, pela inexistência de transporte público de qualidade, entre outras lacunas nas políticas públicas.

Todas essas ausências têm sido alvo de lutas constantes dos movimentos sociais, que não cessam de buscar uma escola do campo contextualizada, capaz de relacionar os conteúdos escolares aos saberes, valores, cultura e formação da população camponesa, como sabiamente aponta Arroyo (1999). De fato, graças às mobilizações sociais, diversas políticas públicas

voltadas ao campo, não apenas na área da educação, tornaram-se realidade, embora ainda haja muito a ser conquistado.

Ao situar historicamente a educação do campo, Caldart (2009) afirma que ela "[...] não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações" (Caldart, 2009, p. 39). A luta pelo direito à educação não se limita à existência de escolas, mas à garantia de que essas instituições sejam dotadas de qualidade política e pedagógica, situadas no tempo e no espaço das comunidades que atendem. Para isso, as políticas públicas que asseguram o direito ao acesso devem vir acompanhadas de ações que garantam a permanência e o sucesso dos estudantes, o que não se alcança com a simples reprodução de modelos descontextualizados, que ignoram os saberes e as potencialidades locais.

Ao discutir políticas públicas e desenvolvimento, Castro e Oliveira (2014) afirmam que as constituições e instituições são construídas em torno de um projeto de desenvolvimento, e que as políticas públicas são desenhadas com base nesse projeto. Sendo meios de concretização de direitos e deveres, as políticas públicas devem efetivar a igualdade.

Entretanto, essa igualdade precisa considerar a equidade, pois nem todos têm as mesmas facilidades de acesso. Duarte (2008) postula que

> [...] As políticas públicas educacionais devem ser universalizantes, mas devem também ser específicas, para que determinados grupos vulneráveis da sociedade possam ter acesso aos direitos previstos nos documentos oficiais [...] (Duarte, 2008, p. 37).

Em outras palavras, as políticas públicas precisam garantir a universalidade, respeitando as singularidades.

Além da igualdade, outro direito amplamente defendido por militantes e ativistas da educação do campo é o de que a pessoa seja educada no lugar onde vive, contemplando a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, econômicos, de gênero, políticos, geracionais e étnicos. Isso implica considerar seus valores, suas formas de pensar, trabalhar e viver, articulando as atividades pedagógicas ao desenvolvimento sustentável, promovendo a cidadania e assegurando o direito à permanência em seu território de origem.

O professor Arroyo (1999), zeloso defensor da educação do campo, enfatiza que o estudante do campo precisa ser reconhecido como sujeito de direitos e provoca a escola a refletir sobre como efetivá-los:

> [...] Como a escola rural vai incorporar direitos? Esta é a pergunta que nós teríamos que colocar diante do avanço da consciência dos direitos. O movimento social no campo representa uma nova consciência dos direitos, à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos (Arroyo,1999, p. 18).

A luta por políticas públicas que garantam a permanência dos estudantes nas escolas do campo deve ser continuamente assumida, não apenas pelos movimentos sociais, mas também pela própria escola, em articulação com esses movimentos. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) adquire grande relevância por constituir-se no plano institucional da escola, com a competência de assegurar uma gestão democrática capaz de mobilizar a comunidade local, os movimentos sociais e demais setores da sociedade, em consonância com os órgãos normativos do sistema de ensino, em torno do projeto de pessoa que se deseja formar.

Metodologia

Considerando o universo de significados que envolvem as concepções de educação e de educação do campo (Minayo, 2015), a abordagem qualitativa é a que melhor se adequa aos objetivos deste trabalho. Quanto ao método, optou-se pelo estudo bibliográfico, utilizado como base para fundamentar as práticas observadas no campo da pesquisa de mestrado à qual este artigo está vinculado.

A pesquisa de mestrado foi desenvolvida no Colégio Estadual do Campo Rio Branco, localizado no Território do Sisal (Bahia), pela coordenadora pedagógica da escola, por meio da pesquisa-ação. Os sujeitos da pesquisa foram os seis membros titulares do Colegiado Escolar. O produto final foi a reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa instituição de ensino, que atende estudantes do 9º ano do ensino fundamental, das séries do ensino médio regular, bem como das séries finais do ensino fundamental e do

ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, foi necessário conceituar esse projeto e discutir as ponderações indispensáveis ao contexto em que a escola está inserida: o campo.

Conceituando projeto político pedagógico e seus pressupostos

Para Vasconcellos (2000), o Projeto Político Pedagógico "é o plano global da instituição e, como tal, precisa ser construído coletiva e participativamente, definindo o tipo de ação educativa que se quer realizar, aperfeiçoando-se e concretizando-se na caminhada" (Vasconcellos, 2000, p. 169). De modo algum ele deve se constituir como um documento meramente burocrático, elaborado apenas para atender a uma exigência legal. Ao contrário, precisa ser compreendido como algo essencial, pois a desarticulação das ações e a ausência de um direcionamento para o fazer coletivo geram uma sensação de fragmentação e isolamento pedagógico, que reverbera diretamente na sala de aula. Ainda segundo Vasconcellos (2006),

> É praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações. Não iremos muito longe se ficarmos discutindo, p. ex., metodologias de ensino de forma isolada (Vasconcellos, 2006, p. 15).

O projeto político pedagógico é, então, o plano por excelência da unidade escolar do qual devem emergir todos os outros planos que tenham por objetivo promover a aprendizagem, papel fundamental da escola. Por isso, deve ser um instrumento democrático de planejamento escolar.

É possível afirmar que tem sido consolidado, no espaço escolar, um sentimento de valorização do Projeto Político Pedagógico (PPP), uma vez que é perceptível, nas falas dos profissionais da educação, a compreensão da necessidade de a escola possuir um PPP próprio, que caracterize sua identidade, suas práticas e anseios, projetando metas e ações com base em princípios éticos e filosóficos definidos coletivamente pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Há, ainda, a convicção de que esse documento deve ser permanentemente revisitado, considerando que a sociedade se encontra em constante transformação e que a escola, como parte integrante desse tecido social, não está alheia a tais mudanças.

Entretanto, impõe-se frequentemente a questão de como reconstruir um documento tão relevante sem que ele se torne um fardo adicional para os profissionais, que já se encontram sobrecarregados pelas múltiplas tarefas didáticas, pelas demandas cotidianas e pelas pressões físicas, emocionais e psicossociais impostas pelo mundo contemporâneo, pressões essas que adentraram com ainda mais força o ambiente escolar no período pós-pandêmico, afetando significativamente o trabalho nas instituições de ensino.

> Para que a construção do projeto político-pedagógico seja possível, não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente (Veiga, 2000, p. 15).

Promover a reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP), valorizando as situações apontadas por Veiga (2000), é de fundamental importância para sua ressignificação. Não basta reconhecer a importância de possuir esse documento na escola; é necessário atribuir-lhe sentido, enxergar-se nele e participar de sua construção coletiva.

No caso do professor, a situação que lhe permite refletir e aprender sobre sua prática pedagógica ocorre durante a Atividade Complementar (AC), caracterizada pelo tempo reservado ao planejamento e à formação. Na rede estadual da Bahia, esse tempo corresponde a 5 ou 10 horas-aula, a depender da carga horária semanal de 20 ou 40 horas de efetivo exercício docente. É nesse espaço que se torna possível promover estudos e reflexões sobre a prática individual e coletiva da escola.

Contudo, esse tempo não está claramente delimitado para os demais profissionais da educação, sobretudo aqueles admitidos pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Isso configura um desafio para o coordenador pedagógico, profissional responsável por articular o processo de (re) construção do PPP, que também demanda tempo e espaço para sua própria

formação, necessitando, assim, da compreensão e do trabalho colaborativo e solidário de seus pares.

Ainda ancorado nas contribuições de Veiga (2000),

> É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, o interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico (Veiga, 2000, p. 31).

Como aponta a autora, a organização do trabalho pedagógico precisa ser uma busca do coletivo da escola para garantir espaços de análise e reflexão da prática, com vistas a implementar um espaço verdadeiramente democrático e participativo.

Outro desafio relacionado à tarefa de reconstruir o PPP é o de promover a relação entre escola e comunidade, compreendida como fundamental para o entendimento de que "a escola não é um órgão isolado do contexto global de que faz parte, deve estar presente no processo de organização de modo que as ações a serem desenvolvidas estejam voltadas para as necessidades comunitárias" (Hora, 2012, p. 55).

Nesse sentido, é imprescindível considerar a escola como um projeto social, articulado com outros organismos e instituições que promovam o desenvolvimento do território, por meio das redes sociais nele existentes, favorecendo o engajamento dos sujeitos em torno de um objetivo comum de transformação.

Tomando o conceito de Junqueira (2012), compreende-se que:

> A rede é uma metáfora que articula pessoas, organizações e a própria sociedade por [...] pensar na perspectiva de rede significa guardar as identidades de cada membro, fugindo das relações estereotipadas e fixas entre organizações e pessoas (JUNQUEIRA, 2012, p. 306).

Essa articulação em rede vai além do simples estar junto: exige pensar conjuntamente para compreender o contexto e intervir com e sobre ele, considerando o "território como origem e destino das ações" (Junqueira, 2012, p. 306).

Assim, torna-se imperativo que o PPP observe as especificidades do território em que a escola está inserida, reconhecendo sua origem, sua plurali-

dade e seu contexto local. É necessário incluir a vida dos sujeitos, suas lutas, culturas e saberes, promovendo uma articulação entre os conhecimentos da vida e os conhecimentos escolares. Dessa forma, valoriza-se a riqueza dos povos como contributo essencial à construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária, fundamentada em uma verdadeira “ecologia de saberes” Santos (2010).

O PPP no contexto da escola pública estadual do campo

Considerando o contexto de inserção da escola no campo, faz-se necessário um olhar que vá além do aspecto físico do território, atentando-se, sobretudo, à modalidade de ensino a que ele se refere. Caldart (2012), no Dicionário da Educação do Campo, postula:

> A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa a incidir sobre a política desde os interesses sociais das comunidades camponesas (Caldart, 2012, p. 259).

No entanto, nem sempre se pensou assim. Há algumas décadas, a educação do campo sequer existia como concepção pedagógica. A forma de lidar com os estudantes e com os conhecimentos era a mesma utilizada nas escolas da cidade. Aos sujeitos do campo, cabia apenas aprender a ler, escrever e contar, o que já era considerado suficiente para migrarem às grandes cidades em busca de trabalho, majoritariamente braçal, sem a exigência de pensamento crítico, de busca por novas perspectivas ou de sonhos por novos horizontes.

O protagonismo de que fala Caldart (2012) foi por muito tempo ignorado pelas escolas do campo, devido à adoção de um currículo descontextualizado das reais situações de vida dos educandos. O que é ainda mais preocupante é que, em muitos casos, o campo foi explicitamente considerado um espaço subalterno. Moura (2003) denuncia que a escola no Nordeste tem ensinado, com muita eficácia, que a vida no campo não serve para os estudantes, que é necessário estudar para "sair daquele lugar de atraso", que a felicidade está nas cidades e que o trabalho dos pais na lavoura é penoso. Segundo o

autor: “a escola foi fiel escudeira da cultura de nossas elites, que também pensavam assim [...]” (Moura, 2003, p. 19).

Desse modo, a escola cumpria o papel de perpetuar a estrutura dominante, fazendo uma clara opção filosófica, ética, política e ideológica.

A partir da luta dos movimentos sociais por políticas públicas voltadas à educação do campo, essa discussão passou a fazer parte da agenda dos centros acadêmicos e das plataformas de governo. Uma nova mentalidade sobre a educação do campo começou a emergir, demandando concepções próprias, materiais didáticos adequados, infraestrutura digna, transporte escolar acessível, alimentação saudável proveniente da agricultura familiar e formação docente específica. Contudo, algumas dessas políticas ainda apresentam fragilidades. É o caso dos materiais didáticos, que, apesar de retratarem a vida no campo, muitas vezes não possuem significado real para os estudantes de diversos contextos brasileiros. Outro ponto crítico é a formação docente, que ainda carece de uma pedagogia que contemple e valorize as vivências, práticas, conflitos, cultura, formas de convivência e transformação da realidade em que os sujeitos estão inseridos.

Nesse sentido, uma das grandes conquistas foi a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (DCNEB). O artigo 5º estabelece que:

> As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos arts. 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2013, p. 282).

Para Silva (2003), essas diretrizes rompem o silêncio das políticas educacionais brasileiras voltadas ao campo, que deixaram à margem um contingente populacional significativo e foram responsáveis por índices alarmantes de analfabetismo em razão de uma trajetória de negação de direitos que, no caso do campo, foi muito mais grave. Segundo a autora, “[...] trata-se do primeiro momento, na nossa história, em que são elaboradas políticas específicas para as escolas do campo [...]” (Silva, 2003, p. 35).

Com essas formulações, fica evidente a necessidade de uma proposta pedagógica que revele o campo como lugar de saberes e de potencialidades

para um desenvolvimento local sustentável, como defendido pelos projetos PEADS e CAT[2]:

> O que a Proposta pretende, antes de tudo, é que a escola exerça um outro papel junto aos alunos e familiares e que, no campo, em vez de ser uma desestimuladora do desenvolvimento local, da agricultura, da pecuária, seja uma construtora de conhecimentos que sirvam para que a comunidade rural encontre o seu desenvolvimento. Em vez de ser uma repassadora de conhecimentos para quem, supostamente, "não tem conhecimento", seja capaz de construir conhecimentos, com quem já os tem de outras formas. [...]
> Em vez de simplesmente repetir conhecimentos universais, soltos, a escola partisse do local, das comunidades, do diagnóstico das potencialidades [...] (Moura, 2003, p. 21).

No âmbito da rede estadual de educação da Bahia, há o reconhecimento da contribuição dos movimentos sociais para a construção da identidade dessa modalidade de ensino, enfatizando que a concepção nasce da ação dos sujeitos coletivos organizados, os quais defendem o direito da população do campo de estudar onde vivem, trabalhar e se desenvolver como pessoas capazes de suprir suas necessidades humanas e sociais.

Para ser considerada escola do campo, o Estado da Bahia, através da Secretaria de Educação, recomenda que estas escolas estejam localizadas em área rurais ou que, mesmo em áreas urbanas, atendam às populações rurais, também, os anexos das escolas urbanas localizados na área rural, ainda que assumam concepções pedagógicas alinhadas à diversidade de contextos de vida dos estudantes.

Para dar conta da diversidade própria das escolas do campo, elas precisam construir suas propostas de ensino, pois, como afirmam Carvalho e Santos (2014, p. 116), "[...] Uma das questões que atrapalham muitos docentes que vão ensinar nas escolas rurais é a falta de um projeto político pedagógico adequado à vivência do sujeito rural". Na esteira desse entendimento, o projeto político pedagógico vai além das orientações aos professores, visto que deve traçar o ideal de educação desejado por toda comunidade escolar.

E, no que se refere aos princípios da educação do campo, salientamos o artigo 2º Brasil (2012):

[2] Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), projeto de educação do campo criado no Estado de Pernambuco. CAT – Conhecer, Analisar e Transformar, projeto criado pelo Movimento de Organizações Comunitária (MOC) e executado em parceira com a Universidade Estadual de Feira de Santana e algumas prefeituras municipais da Bahia.

> I. - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
> II. - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
> III. - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
> IV. - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
> V. - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2012, p.82)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola do campo precisa ser continuamente construído, reconstruído, pensado e repensado, levando em consideração todas essas reflexões e muitas outras que, embora não abordadas neste trabalho, são empreendidas por inúmeros sujeitos, renomados ou anônimos, que defendem a causa de uma educação do campo contextualizada. As dificuldades, as negações históricas e as ausências devem se somar às políticas públicas já conquistadas, em um movimento que reafirme os avanços obtidos e fortaleça a luta por aquilo que ainda não foi alcançado.

Nas palavras de Silva (2003),

> O projeto político pedagógico das escolas do campo deve articular as experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Assim a escola se torna um centro de formação humana e espaço de construção e sistematização de conhecimentos que contribuem para a intervenção dos estudantes e famílias na realidade onde vivem (Silva, 2003, p.43).

Desse modo, não se pode pensar na reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola do campo sem considerar as concepções que defendem o reconhecimento da realidade e a inclusão dos sujeitos que a compõem. Freire (2001, p. 17) postula que, “como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade”. Em consonância com esse pensamento, Arroyo (1999) afirma:

> Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos (Arroyo, 1999, p. 26).

Dessa maneira, fica evidente que o fazer da escola não pode ser tratado de modo dissonante do ser e fazer dos sujeitos que nela convivem. Como sujeitos de direitos, os estudantes, seus familiares e demais pessoas da sua comunidade devem ter garantida a participação direta nos processos que definem suas vidas. Escola, cultura, ciência, conhecimento e tecnologia são todos eles, ingredientes importantes para dar sabor à vida e promover a transformação social que desejarem a ela.

O PPP como ferramenta do desenvolvimento humano e social na escola

A Constituição de 1988, em seu artigo 205, define a educação como um direito de todos e dever da família e do Estado, tendo como funções precípuas a ênfase em três aspectos: o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Essa responsabilidade bipartite, da família e do Estado, já foi bem delimitada em contextos passados, nos quais cabia ao Estado a tarefa de ensinar a ler, escrever e contar, enquanto à família competia a formação do ser humano. Atualmente, é possível afirmar que o desejável é o empreendimento conjunto desses aspectos por ambas as instituições, de forma coparticipativa e integrada, ou seja, espera-se que a família e a escola atuem em parceria.

No que se refere ao primeiro aspecto, cabe observar o significado da palavra pleno, entendendo-a como inteira, completa. Assim, o desenvolvimento da pessoa precisa ocorrer em sua totalidade, considerando as diversas dimensões, física, psíquica, humana e social, entre tantas outras que compõem o grande mosaico chamado ser humano.

A escola, que nesse contexto representa o Estado, tem passado por inúmeras transformações nas últimas décadas para acompanhar a evolução da sociedade e responder aos novos desafios por ela impostos. Dessa forma,

não se espera mais da instituição de ensino apenas tarefas elementares de reprodução de conteúdos, mas sim uma formação plena, integral, que veja os estudantes como seres integrais. Para que essa visão seja efetivamente incorporada no ambiente escolar, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), concebido por Veiga (2000) como “a própria organização do trabalho pedagógico da escola” (Veiga, 2000, p. 22), precisa abarcar todas as dimensões que formam o ser humano, com vistas ao seu pleno desenvolvimento.

Nesse teor, é indubitável que o PPP seja o agregador das concepções voltadas ao desenvolvimento dos estudantes, desde sua formulação, com a participação ativa de todos os membros que compõem a unidade escolar, até sua constante avaliação, monitoramento e ressignificação. Ele deve ser o indutor de ações que efetivamente promovam esse desenvolvimento, pois é no Projeto Político Pedagógico que a escola definirá que tipo de ser humano deseja formar e que sociedade e mundo quer ajudar a construir.

O aspecto do preparo para o exercício da cidadania exige uma escola atenta à defesa dos direitos e deveres fundamentais, aberta ao diálogo como princípio fundante de suas práticas. Para Júnior (2016), o termo cidadania está relacionado ao reconhecimento desses direitos, especialmente os das liberdades individuais, os direitos sociais e os de solidariedade. Segundo o autor, “[...] sempre a educação há de ser lembrada quando o exercício de direitos e deveres de cada qual (e de todos) for invocado” (Júnior, 2016, p. 84).

Na escola, são muitas as possibilidades de fortalecimento do exercício da cidadania, a exemplo das eleições para dirigentes escolares, líderes de classe e membros do Colegiado Escolar. Além disso, há espaços de participação que precisam ser valorizados e fortalecidos, como a Jornada Pedagógica e o Conselho de Classe, momentos importantes para a avaliação e (re) planejamento escolar, nos quais se podem alterar rotas, redefinir rumos e tomar novas decisões visando ao alcance dos objetivos institucionais.

Nesse aspecto, ao contemplar as dimensões pedagógica, administrativa e comunitária, o Projeto Político Pedagógico precisa prever todas essas formas de participação, para que a escola tenha, de fato, uma gestão democrática e o plano se constitua como um instrumento realmente global.

Apesar de todas essas possibilidades, a ausência de uma cultura de participação tem sido um grande entrave para o exercício da cidadania no es-

paço escolar e fora dele. Se na escola esse exercício não acontecer, sendo ela um espaço criado para isso, como viver, na sociedade, uma cidadania efetiva? A chamada democracia representativa, muitas vezes, instiga a delegar ao outro o papel de cobrar, de agir, de esperar que o outro faça e, com isso, percebe-se pouco envolvimento em questões importantes, até mesmo naquelas que dizem respeito à própria vida.

É necessário pautar, no Projeto Político Pedagógico, o preparo para o exercício da cidadania, a fim de garantir que o discurso da democracia se transforme em práticas cotidianas coerentes, efetivas e solidárias.

A qualificação para o trabalho é o outro aspecto definido como premissa para a educação. Entende-se aqui que os conhecimentos produzidos durante a trajetória escolar dos estudantes os capacitem para o mundo do trabalho, o que, por diversas razões, não tem ocorrido, razões estas que não serão especificadas neste trabalho.

Nota-se que, na última etapa da educação básica, o ensino médio, boa parte dos estudantes já busca inserção no mercado de trabalho, muitas vezes por questões de sobrevivência. Tal realidade tem afetado essa tão almejada qualificação, visto que o tempo dedicado aos estudos se restringe às poucas horas no espaço escolar, sem usufruto do “tempo casa”, essencial para o aprofundamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Uma alternativa adotada pelos governos nos últimos anos, para dar conta dessa premissa constitucional, foi a implantação de cursos técnicos e profissionalizantes integrados, concomitantes ou subsequentes ao ensino médio. O olhar voltado à qualificação para o trabalho tem buscado, nessas alternativas, uma aproximação com os desejos dos estudantes e com as demandas do mercado de trabalho local (viabilidade e demanda). A alteração curricular proposta pelo novo ensino médio também possui esse viés, ao pretender oferecer ao estudante a oportunidade de escolher áreas que mais se aproximem de seus projetos de vida e futuro.

Pode-se dizer que o tom dado à qualificação para o trabalho está diretamente ligado à questão do desenvolvimento humano e social que se deseja para a nação. Schwartzman e Castro (2013), em estudo realizado no referido ano, apontam que a melhoria na qualificação dos recursos humanos é uma

necessidade da economia e um desejo da população, que vê na educação um caminho para a ascensão social.

Assim, o desenvolvimento humano estaria relacionado a uma educação de qualidade em todos os níveis, especialmente no nível médio, que, na maioria das realidades brasileiras, já experimenta a relação escola-trabalho. De fato, a economia não avançará se o nível de qualificação profissional da população não crescer, não melhorar. Nessa perspectiva, desenvolvimento humano e economia estariam fortemente imbricados; no entanto, não são exclusivamente interdependentes, já que outros fatores também interferem nesse processo.

Todas essas ponderações em relação à qualificação para o trabalho precisam estar contempladas no Projeto Político Pedagógico da escola, assim como os demais aspectos discutidos anteriormente. Ou seja, é nesse projeto que devem estar claramente definidos os objetivos da escola, em consonância com o que se espera para os estudantes nos níveis e modalidades que ela atende, com vistas ao desenvolvimento humano, para que a escola possa, então, cumprir seu papel social.

Numa outra visão de desenvolvimento humano, Wentroba e Botelho (2021) apresentam a teoria do desenvolvimento como liberdade, de Amartya Sen, demonstrando que, para esse autor, o desenvolvimento se dá pela capacidade de agir livre e autonomamente. Esse exercício pode ocorrer na escola quando ela oportuniza espaços de escuta, de respeito às opiniões, às opções sexuais e religiosas, por exemplo, dos estudantes, ajudando-os a enfrentar os desafios do mundo que os cerca.

Conclusão

A escola é um espaço de constantes mudanças. Se o mundo muda, ela também muda, e isso mostra que nada pode ser estático, definido como pronto e acabado. Nessa perspectiva, o Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD 2021-2022 (ONU, 2022) enfatiza essa dinamicidade, asseverando que a pandemia da Covid-19 e a guerra na Ucrânia acentuaram grandes e graves crises financeiras, climáticas e alimentares, provocando transformações sociais e gerando um cenário de incertezas que

pode ser minimizado com a adoção de políticas públicas focadas em investimento, proteção e inovação.

Tudo isso diz muito à educação e, inevitavelmente, a inclui. O Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ter esse caráter dinâmico e estar atento às novas realidades, pois precisa ser reconstruído sempre que o contexto o exigir.

Promover a participação da comunidade escolar na (re)construção do PPP é um exercício de cidadania essencial para o desenvolvimento humano, pois cada sujeito deve ser considerado em suas especificidades. É necessário que ele se veja contemplado em suas escolhas, condições de vida e de sociabilidade, tendo em vista a transformação do ambiente escolar em um espaço acolhedor, inclusivo, capaz de preparar o sujeito para viver e conviver com os diferentes.

Sendo um instrumento da gestão escolar, o PPP configura-se como uma ferramenta de desenvolvimento humano e social, ao promover a democratização dos espaços escolares, ampliando as oportunidades de participação e de tomada de decisões em prol do coletivo e da comunidade em que está inserido.

Na esteira desse entendimento, a escola torna-se um mecanismo de desenvolvimento humano e social quando coloca o ensino como mediação técnica para a formação cultural e científica, garantindo o acesso das camadas populares aos conteúdos socialmente construídos, requisito essencial para a emancipação humana (Libâneo, 1984). Vale ressaltar que essa mediação é técnica no sentido de instrumentalizar os estudantes, e não no sentido tecnicista, que tende a ampliar e aprofundar as abissalidades já existentes.

Acreditando no poder transformador da educação, Paulo Freire (2003) coloca o diálogo como essência de uma prática libertária. A liberdade que se dá em comunhão é, como defende Amartya Sen, *apud* Wentroba e Botelho (2021), essencial para o desenvolvimento da pessoa. É no diálogo que os homens se fazem, e é no diálogo que as relações escolares precisam ser estabelecidas, para impedir que estruturas opressoras aprisionem e desumanizem. Por isso, é tão importante que o projeto maior da escola represente a todos e tenha um caráter verdadeiramente identitário.

Diante da relevância de uma educação conforme o preceito constitucional aqui discutido, voltada tanto à escola quanto à família, cabe à instituição escolar o direcionamento das ações que visem ao alcance dos fins que lhe são atribuídos. Nesse intento, conta com o Projeto Político Pedagógico como ferramenta capaz de integrar concepções, valores e práticas que promovam o desenvolvimento humano e social de seus estudantes, considerando seus saberes, sua cultura, sua formação e a riqueza dos contextos em que vivem.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, p. 266-284, 2013.

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

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho,* **Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 nov. 2022.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Natália Assis de; SANTOS, Geisa Arlete do Carmo. O professor rural na contemporaneidade: um olhar na profissão e formação. In: AMORIM, Ivonete Barreto de; CARMO, Geisa Arlete do; CLOUX, Raphael Fontes (org.). **Formação docente:** olhares dialógicos sobre os fazeres e dizeres da práxis. Salvador: Kawo-Kabiyessile, 2014, p. 109-125.

CASTRO, Jorge Abrahão de; OLIVEIRA, Márcio Gimene. Políticas públicas e desenvolvimento. In: MADEIRA, Ligia Mori (org.). **Avaliação de políticas públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014, p. 20-63.

DUARTE, Clarice Seixas. A constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano et al. . Brasília: Incra; MDA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas, SP: Papirus, 2012.

JUNIOR, Hamilton da Cunha Iribure. Direito à educação: uma questão de justiça social. **Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 7, n. 2, 2016, p. 77-95.
JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates et al. (org.). *Gestão social: mobilizações e conexões*. São Paulo: LCTE Editora, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1984.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOURA, Abdalaziz. Filosofia e princípios da PEADS (Pe) e do CAT (Ba). In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidson de Quintella (org.). **Educação rural:** sustentabilidade do campo. Feira de Santana: MOC; UEFS; Pernambuco: SERTA, 2003, p. 17-27.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Relatório de Desenvolvimento Humano 2021/2022.** 2022. Disponível em: https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22. Acesso em: 9 out. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** v. 21, n. 80, p. 563-623, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000300010. Acesso em: 8 out. 2022.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes operacionais para escolas do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidson de Quintella (org.). **Educação rural:** sustentabilidade do campo. Feira de Santana, BA: MOC; UEFS; Pernambuco: SERTA, 2003. p. 29-51.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 11-35.

WENTROBA, Jaíne Cristiane; BOTELHO, Louise de Lira Roedel. A teoria do desenvolvimento como liberdade, de Amartya Sen, e o direito à educação. **Revista Orbis Latina**, v. 11, n. 2, p. 4-14, jul./dez. 2021. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/index.php/orbis. Acesso em: 5 maio 2022.