



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 Oliveira¹
Ivonete Barreto de Amorim²

RESUMO

O presente artigo objetiva discutir o projeto político pedagógico no contexto da escola estadual do campo, destacando elementos importantes a serem considerados em sua (re)construção a exemplo dos saberes, valores e formação dos membros que compõem a comunidade escolar e local. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico a partir da pesquisa realizada no mestrado profissional da pesquisadora. Para fundamentar o trabalho lança mão das contribuições de Freire (2001; 2003), Vasconcellos (2000, 2006), Arroyo (1999), Caldart (2009, 2012), Minayo (2015), Veiga (2000), entre outros. O resultado aponta para a importância do PPP como ferramenta de desenvolvimento humano e social na escola, sendo, para isso, imprescindível contemplar o contexto da escola pública, seus desafios, realidades e potencialidades, relacionando os conteúdos escolares aos saberes da população do campo.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Escola do Campo. Prática contextualizada. Desenvolvimento humano e social.

ABSTRACT

This article aims to discuss the political pedagogical project in the context of state rural 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 bibliographical study based on research carried out during the researcher's professional master's degree. The work is based on the contributions of Freire (2001; 2003), Vasconcellos (2000, 2006), Arroyo (1999), Caldart (2009, 2012), Minayo (2015), Veiga (2000), among others. The result points to the importance of the PPP as a tool for human and social development in the school. For this, it is essential to consider the context of the public school, its challenges, realities and potential, relating school content to the knowledge of the rural population.

Key-words: Political Pedagogical Project. Rural school. Contextualized practice. Human and social development.

¹ Mestra em Intervenção Educativa e Social pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC). E-mail: geovana.ichu@gmail.com. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-7462-206X>.

² Doutora em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Professora Titular do PPGIES – Linha 1 da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: ebamorim@uneb.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9943-2118>.



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 isso, contou com as contribuições de Freire (2000, 2001), Vasconcellos (2000, 2006), Arroyo (1999), Caldart (2009, 2012), Minayo (2015), Veiga (2000), entre outros, e está composto por três sessões: Conceituando Projeto Político Pedagógico e seus pressupostos; O PPP no contexto da escola pública estadual do campo; e O PPP como ferramenta do desenvolvimento humano e social na escola.

O direito à educação está garantido no artigo 6º da Constituição de 1988 e é expresso como direito fundamental de natureza social. Sendo um direito social, o princípio da igualdade deve ser um marco nas práticas educativas já que esta Constituição afirma que todos os brasileiros são iguais perante a lei (art. 5º). No entanto, as escolas situadas em área rural, hoje denominadas do campo, mesmo após intensos debates no campo dos direitos, têm recebido um tratamento desigual tanto em relação às questões de infraestrutura, quanto ao tratamento político e pedagógico. Essas desigualdades são reveladas, muitas vezes, pela falta de material didático adequado, às vezes, até pela ausência do básico, carteiras velhas (refugos das escolas da cidade), alimentação escolar de baixo valor nutritivo, professores desprovidos de formação específica e sem acompanhamento pedagógico, ausência de transporte público de qualidade, entre outras políticas públicas.

Todas essas ausências têm sido campo de lutas e batalhas dos movimentos sociais que não cessam de buscar uma escola do campo contextualizada, que relacione os conteúdos escolares aos saberes, valores, cultura e formação da população do campo, como sabiamente situou Arroyo (1999). Com efeito, graças às lutas no meio social, muitas políticas públicas voltadas ao campo, não só na área da educação, são hoje realidade, apesar de muito ainda se ter por alcançar.

Situando historicamente a educação do campo, Caldart (2009) diz 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). De fato, a luta pelo direito à educação não se basta em ter escolas, mas em tê-las com qualidade política e pedagógica, situada no tempo e no espaço das pessoas e, para isso, as políticas públicas que garantem o direito ao acesso precisam vir acompanhadas de ações que deem condições de permanência e de sucesso. E isso não se faz transportando modelos descontextualizados que ignoram os saberes e as potencialidades locais.

Discutindo políticas públicas e desenvolvimento, Castro e Oliveira (2014) afirmam que as constituições e instituições são costuradas em torno de um projeto de desenvolvimento e as políticas públicas são desenhadas, construídas, tomando por base esse determinado projeto, sendo, assim, meios de concretização dos direitos e deveres, as políticas públicas devem efetivar a igualdade.

Essa igualdade precisa levar em conta 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, elas precisam garantir a universalidade, respeitando as singularidades.

Além da igualdade, outro direito defendido por militantes e ativistas da educação do campo é o direito de a pessoa ser educada no lugar em que vive, contemplando a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, econômicos, de gênero, político, de geração e etnia, considerando, assim, seus valores, suas formas de pensar, trabalhar e viver, articulando as atividades pedagógicas ao desenvolvimento sustentável, promovendo a cidadania e o direito à permanência em seu local de origem.

O professor Arroyo (1999), zeloso combatente da educação do campo, enfatiza que o estudante do campo precisa ser visto como sujeito de direitos e provoca a escola em saber como conquistar esses direitos:

[...] 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 em escolas do campo deve ser permanentemente encampada não só pelos movimentos sociais, mas também pela própria escola aliada a eles. Nesse sentido, o projeto político pedagógico tem grande relevância por ser o plano institucional da escola com a competência de garantir 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 deseja formar.

METODOLOGIA

Considerando o universo de significados (Minayo, 2015) que envolvem as concepções de educação, e de educação do campo, a abordagem qualitativa é a que melhor se insere nos objetivos desse trabalho. Quanto ao método, o estudo bibliográfico foi escolhido para fundamentar as práticas observadas no campo da pesquisa de mestrado que este artigo integra.

A pesquisa de mestrado, a que se este artigo se refere, foi desenvolvida no Colégio Estadual do Campo Rio Branco, situado no Território do Sisal (Bahia), pela coordenadora pedagógica da escola, por meio da pesquisa-ação, sendo os sujeitos os seis membros titulares do Colegiado Escolar, e teve como produto a reconstrução do Projeto Político Pedagógico - PPP dessa instituição de ensino que atende a estudantes do 9º ano do ensino fundamental, das séries do ensino médio regular e das séries finais do fundamental e o ensino médio da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Para tanto, foi necessário conceituar esse projeto e discutir sobre as ponderações necessárias ao contexto em que ela está inserida, o campo.

DESENVOLVIMENTO

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 e se concretizando na caminhada” (Vasconcellos,



2000, p. 169). De modo algum, ele deve se constituir como um documento burocrático, elaborado para responder a uma exigência legal. Ao contrário, precisa ser visto como algo necessário, pois a desarticulação das ações e o não direcionamento do fazer coletivo dão a sensação de fragmentação e isolamento pedagógico, que reverbera na sala de aula. Ainda para 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 implantado no espaço escolar um sentimento de relevância desse documento, pois é perceptível nas falas dos seus profissionais a necessidade de a escola ter seu próprio PPP, caracterizando esse lugar, suas práticas, anseios e projetando metas e ações com base em princípios éticos e filosóficos definidos pelo conjunto dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Há, ainda, a convicção de que é preciso revisá-lo permanentemente, afinal a sociedade está em constante processo de mutação e a escola, como organismo dessa sociedade, não está fora de tal realidade.

A questão que muitas vezes se impõe é como reconstruir um documento tão importante sem que ele se torne mais um fardo sobre os profissionais, que se sentem atarefados e sobrecarregados pelo peso das tarefas didáticas, cotidianas e das pressões físicas, emocionais e psicossociais que o mundo contemporâneo tem empregado não só na vida “lá fora”, como também no interior das escolas, especialmente após esse período pandêmico, que muito tem modificado e afetado o trabalho nas instituições de ensino. Nessa perspectiva, é importante ocupar os espaços já existentes de maneira organizada, dialógica e formativa, como sugere Veiga (2000),

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 PPP, valorizando essas situações apontadas por Veiga, é de fundamental importância para sua ressignificação, pois não basta reconhecer a importância de ter esse documento na escola, mas ver sentido em sua produção e se perceber nele. No caso do professor, a situação que lhe permite aprender e pensar sobre o seu fazer pedagógico é a Atividade Complementar (AC), caracterizada pelo tempo reservado ao planejamento e à formação (na rede estadual da Bahia, que se constitui em 5 ou 10 horas-aula, a depender da carga horária de 20 ou 40 horas semanais de efetivo exercício da docência). É nessa situação que é possível promover estudos e reflexões sobre a sua própria prática e a do coletivo da escola. Contudo, esse tempo já não é tão delimitado aos demais profissionais, principalmente os admitidos pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), o que se torna um desafio ao coordenador pedagógico, profissional responsável pela articulação da (re)construção do PPP, o qual também clama por um tempo/espço para sua própria formação, carecendo da compreensão e do trabalho parceiro e solidário dos colegas de profissão.

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.

Um outro desafio atribuído à tarefa de reconstruir o PPP é o de promover a relação escola-comunidade, entendida como fundamental para compreender 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, faz-se mister considerar a escola como um projeto social e, por isso, deve estar articulada aos outros organismos e às instituições que visam ao desenvolvimento do seu território através das redes sociais nele existentes, favorecendo o



engajamento dos sujeitos com um mesmo objetivo de mudança. Tomando o conceito de Junqueira (2012),

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 muito além do estar junto, pois exige um pensar junto 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 ao PPP da escola a observação das especificidades do seu território, do seu lugar, de sua origem, a partir de um olhar local e plural, incluindo a vida dos sujeitos, suas lutas, batalhas e culturas, fazendo relação entre os saberes da vida e da escola, considerando e valorizando a riqueza dos povos como contributo essencial à construção de uma sociedade mais fraterna e solidária, numa verdadeira “ecologia de saberes” (Santos, 2010).

O PPP NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO CAMPO

Considerando o contexto de inserção da escola, o campo, faz-se necessário um olhar não apenas sobre esse lugar físico, mas, sobretudo, sobre esta modalidade de ensino. 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).

Mas nem sempre se pensou assim. A educação do campo há algumas décadas nem existia em termos de concepção, pois a forma de lidar com os estudantes e com os conhecimentos era a mesma da cidade, importando a esse público apenas aprender a ler, escrever e contar, o que já era bastante para migrarem para as grandes cidades em busca de trabalho, diga-se de passagem, braçal, sem a exigência de pensar criticamente, de buscar novas perspectivas, de sonhar novos ares.



O protagonismo de que fala Caldart (2012) foi ignorado pela escola do campo em razão da adoção de um currículo descontextualizado das reais situações de vida dos educandos e o que é ainda pior, foi expressamente postulado que o campo era um lugar subalternizado. Moura (2003) denuncia que a escola no Nordeste tem ensinado com muita eficácia aos estudantes que a vida no campo não serve para eles, que precisam estudar para sair daquele lugar de atraso, que a felicidade está nas cidades, que o trabalho que seus pais desenvolvem na lavoura é penoso, que a cultura é atrasada, se é que consideram como cultura. Em suas palavras, “a escola foi fiel escudeira da cultura de nossas elites, que também pensavam assim [...]” (Moura, 2003, p. 19) e, portanto, o seu papel era perpetuar essa estrutura dominante numa clara opção filosófica, ética, política e ideológica.

A partir da luta de movimentos sociais por políticas públicas voltadas à educação do campo, essa discussão passa a fazer parte do cotidiano dos centros acadêmicos e se insere nas plataformas dos governos. Começa a surgir uma nova mentalidade sobre a educação do campo, demandando concepções próprias, materiais didáticos adequados, infraestrutura decente, transporte escolar, alimentação saudável advinda da agricultura familiar e formação docente. Porém algumas dessas políticas ainda mostram muitas fragilidades, caso do material didático, que, apesar de mostrar a vida no campo, inúmeras vezes, não traz significado real aos estudantes dos diversos contextos brasileiros, e caso da formação docente pela ausência de uma pedagogia que contemple e valorize as vivências, as práticas, os conflitos, a cultura e as formas de convivência e de transformação da realidade em que estão inseridos.

Nesse sentido, uma das grandes conquistas foi a implantação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica (DCNEB) nas escolas do campo. O seu artigo 5º determina 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 CAT³,

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

³ 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 parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana e algumas prefeituras municipais da Bahia.



entendimento, o projeto político pedagógico vai além das orientações aos professores, visto que deve traçar o ideal de educação desejado por toda comunidade escolar.

A educação do campo, na Secretaria de Educação da Bahia, é definida pelos seguintes princípios:

Respeito à diversidade em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
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;
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;
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;
Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Bahia, 2022).

O PPP de uma escola do campo precisa ser construído, reconstruído, pensado e repensado, levando em consideração todas essas ponderações e muitas outras não ditas nesse trabalho, mas empreendidas por tantos sujeitos renomados e anônimos que defendem a causa de uma educação do campo contextualizada. As dificuldades, as negações históricas e as ausências devem se juntar às políticas públicas já alcançadas num movimento que reafirme o conquistado e fortaleça a luta pelo não atingido.

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 em reconstruir o 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”. Na linha desse 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, no artigo 205, defende a educação como direito de todos e dever da família e do Estado, tendo como funções precípua 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, família e Estado, já foi bem delimitada em contextos passados em que cabia ao Estado a tarefa de ensinar a ler, escrever e contar, enquanto a formação do ser humano era delegada à família. Atualmente, é possível afirmar que o desejado é o empreendimento desses aspectos por ambas as instituições de maneira copartícipe e integrada, ou seja, espera-se que a família e a escola atuem conjuntamente.

Contemplando o primeiro aspecto, cabe observar o significado da palavra pleno, entendendo-o como inteiro, completo. Assim, o desenvolvimento da pessoa precisa se dar em sua completude, considerando as variadas dimensões física, psíquica, humana e social, entre tantas outras que compõem o grande mosaico chamado ser humano.

A escola, que nesse caso é a representação do Estado, tem passado por inúmeras transformações nas últimas décadas para acompanhar a evolução da sociedade e dar respostas



aos novos contextos por ela impostos. Desse modo, não se esperam mais da instituição de ensino apenas tarefas elementares de reprodução de conteúdos, mas uma formação plena, inteira, que veja os estudantes como seres integrais. Para que essa visão seja apreendida na escola, o Projeto Político Pedagógico, 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 a seu pleno desenvolvimento.

Nesse teor, é indubitável que o Projeto Político Pedagógico seja o agregador das concepções que visem ao desenvolvimento dos estudantes desde a sua formulação, através da participação ativa de todos os membros que compõem a unidade escolar, bem como de sua constante avaliação, monitoramento e ressignificação, e o indutor das ações que efetivamente promovam esse desenvolvimento, pois é no Projeto Político Pedagógico que a escola vai definir 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 dos deveres fundamentais e aberta ao diálogo como princípio fundante de suas práticas. Para Junior (2016), o termo cidadania se relaciona ao reconhecimento desses direitos, em especial aos das liberdades individuais, dos 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” (Junior, 2016, p. 84).

Na escola são muitas as possibilidades para o fortalecimento do exercício da cidadania, a exemplo das eleições para dirigentes escolares, para líderes de classe e para o Colegiado Escolar. Além disso, há espaços de participação que precisam ser valorizados e fortalecidos como a Jornada Pedagógica e o Conselho de Classe, que são momentos importantes para a avaliação e (re)planejamento escolar, para alterar rotas, redefinir rumos e tomar novas decisões que visem ao alcance dos seus objetivos. Nesse aspecto, ao contemplar as dimensões pedagógicas, administrativas e comunitárias, o Projeto Político Pedagógico precisa prever todas essas formas de participação para que a escola tenha, de fato, uma gestão democrática, e o plano seja 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 espaço escolar e fora dele. Se na escola esse exercício não acontecer, na condição de espaços criados para isso, como viver na sociedade uma cidadania efetiva? A chamada democracia representativa, muitas vezes, instiga delegar ao



outro o papel de cobrar, de esperar que o outro faça e, com isso, percebe-se pouco envolvimento em questões importantes até mesmo aquelas que definem sobre a vida.

É necessário pautar, no Projeto Político Pedagógico, o preparo para o exercício da cidadania para 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 não tem ocorrido por diversas razões que não dariam para especificar neste trabalho. Pode-se notar que na última etapa da educação básica, o ensino médio, boa parte dos estudantes já busca trabalho, até por questões de sobrevivência, o que tem afetado essa tão almejada qualificação, visto que o tempo dedicado ao estudo se limita às poucas horas no espaço escolar sem usufruir do “tempo casa”, fundamental para o aprofundamento dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Uma alternativa adotada pelos governos nos últimos anos para dar conta dessa máxima 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 aos desejos dos estudantes e ao atendimento do mercado mais próximo (viabilidade e demanda local). A alteração curricular proposta pelo novo ensino médio também tem um pouco desse viés quando pretende oferecer ao estudante a oportunidade de escolher áreas que mais se aproximem de seus projetos de futuro.

Pode-se dizer que o tom dado à qualificação para o trabalho esteja diretamente ligado à questão do desenvolvimento humano e social que se deseja para a nação. Schwartzman e Castro (2013), em estudo feito no ano de 2013, 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, mas em especial 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 do seu povo não crescer, não melhorar. Nessa perspectiva, desenvolvimento humano e economia estariam fortemente imbricados, porém eles não são unicamente interdependentes, já que existem outros fatores que interferem.



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 neste projeto que devem estar clarificados os objetivos da escola em consonância com o que se espera para os estudantes nos níveis e modalidades a que ela atende, com vistas ao desenvolvimento humano para que ela possa, então, cumprir o seu papel social.

Numa outra visão de desenvolvimento humano, Wentroba e Botelho (2021) apresentam a teoria do desenvolvimento como liberdade de Amartya Sen, mostrando que, para esse autor, o desenvolvimento se dá pela capacidade de agir livre e autonomamente. Esse exercício pode ocorrer na escola quando oportuniza espaços de escuta, de respeito às opiniões e opções sexuais e religiosas, por exemplo, dos estudantes, ajudando-os a enfrentar os desafios do mundo que o 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, gerando um cenário de incertezas que pode ser minimizado com a adoção de políticas públicas que foquem em investimento, proteção e inovação. Tudo isso diz muito à educação, inevitavelmente, incluindo-a. O Projeto Político Pedagógico 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 porque cada sujeito deve ser considerado em suas especificidades, precisa se ver contemplado em suas escolhas e condições de vida e social, posto que deverá visar à transformação do ambiente escolar num ambiente acolhedor, inclusivo, o qual capacite o sujeito a viver e a conviver com os diferentes.



Sendo um instrumento da gestão escolar, o PPP se configura numa ferramenta de desenvolvimento humano e social ao promover a democratização dos seus espaços, 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, dando acesso às 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, não no sentido tecnicista, que amplia e alarga as abissalidades já existentes.

Acreditando no poder transformador da educação, Paulo Freire (2003) coloca o diálogo como essência de uma prática libertária e a liberdade que se dá em comunhão é, como defende Amartya Sen *apud* Wentroba e Botelho (2021), primaz 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, empregada à escola e à família, cabe à escola o direcionamento das ações que visem a alcançar os fins a ela atribuídos. Nesse intento, tem a seu favor o Projeto Político Pedagógico como ferramenta capaz de integrar concepções, valores e práticas que promovam o desenvolvimento humano e social dos seus estudantes, considerando os seus saberes, a sua cultura, a sua formação e a riqueza dos contextos em que vivem tudo isso.

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.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Contextualização**. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/contextualizacaoeducampo>. Acesso em: 11 nov. 2022.



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, 2013, p. 266-284.

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

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. 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.

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 (BA): 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.* **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008.

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

_____. **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, 2016, v. 7, n. 2, p. 77-95.

JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates *et al* (org.). **Gestão Social: mobilizações e conexões**. São Paulo: LCTE Editora, 2012.

LIBÂNIO, 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, BA: MOC; UEFS; Pernambuco: SERTA, 2003. p. 17-27.

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

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, pp. 563-623, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000300010>. Acesso em: 8 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.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes operacionais para escolas do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. *In*: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro e 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.

_____. **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.



Autoria:

Geovana Marcia Carneiro Oliveira

Mestra em Intervenção Educativa e Social pela Universidade do Estado da Bahia. Especialista em: Educação e Pluralidade Socio-cultural (UEFS); Coordenação Pedagógica (UFBA, Escola de Gestores); Fé e Política (PUC-Rio). Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UEFS). Coordenadora pedagógica (SEC).

Instituição: Universidade do Estado da Bahia

E-mail: geovana.ichu@gmail.com

Orcid: 0009-0001-7462-206X

País: Brasil

Ivonete Barreto de Amorim

Pós Doutora pelo Programa Bachillerato en Ciencias y Humanidades pela Universidad de Santiago de Chile e em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Doutora em Família na Sociedade Contemporânea (UCSAL). Mestra em Educação e Contemporaneidade (UNEB) Professora Titular (UNEB – Campus XI).

Instituição: Universidade do Estado da Bahia – Campus XI

E-mail: ebamorim@uneb.br

Orcid: 0000-0001-9943-2118

País: Brasil