



# Caderno Temático

GT 2

2025

## Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo



### Formadores/Mediadores:

Antoniél dos Santos Peixoto – Gepemdecc/UESC  
Edjaldo Vieira dos Santos – Gepemdecc/UESC  
Raquel da Costa Barbosa - Sec. Correntina



UESB



UESC



UNEB

UF B





gepemdecc-formacampo.com.br 

 formacampouesb@gmail.com

## COORDENAÇÃO GERAL

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE (GEPEMDECC)

**Coordenação:** Arlete Ramos dos Santos  
**Secretária geral:** Valéria Souza Lima Brito  
**Assessor técnico:** Ricardo Alexandre Castro

## APOIO

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME/BA)

**Presidente:** Anderson Passos dos Santos

## PARCERIAS NA FORMAÇÃO

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

**Coordenação:**

Jussara Tânia Moreira  
Emerson Antônio Lucena  
Julia Maria da Silva Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

**Coordenação:** Terciana Vidal Moura

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII)

**Coordenação:**

Edna de Souza Moreira  
Luís Geraldo Guimarães

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UESB

**Coordenação:**

Cláudio Pinto Nunes  
Arlete Ramos dos Santos

## COORDENADORES DE GRUPO DE TRABALHO (GT)

GT1- Diretrizes Municipais da Educação do Campo – DMEC

Matrizes Curriculares da Educação do Campo – MCEC

Antoniclebio Cavalcante Eça  
Niltânia Brito Oliveira  
Vilma Áurea Rodrigues

GT2- Projeto Político Pedagógico – PPP

Antoniél dos Santos Peixoto  
Edjaldo Vieira dos Santos  
Raquel da Costa Barbosa

GT3- Educação Integral em Tempo Integral

Higro Souza Silva  
Julia Maria da Silva Oliveira



UESB



UESC



UNEB





gepamdecc-formacampo.com.br 

 formacampouesb@gmail.com

## MINICURSOS/FRENTES DE TRABALHO

Ricardo Alexandre Castro  
Queziane Martins da Cruz  
Valéria Souza Lima Brito

## EQUIPE DE COORDENADORES TERRITORIAIS

Ana Elisa Antunes de Oliveira	Liliane Soares Santana
Ana Karina Porto Viana	Lisângela Silva Lima
Antoniclebio Cavalcante Eça	Lizandra Silva Lima
Antoniél dos Santos Peixoto	Maisa Dias Brandão
Auzineide Rosa Silva Pessoa	Maisa Rose Serra de Almeida
Cláudia Batista da Silva	Priscila da Silva Rodrigues
Edjaldo Vieira dos Santos	Queziane Martins da Cruz
Eliane Nascimento dos Santos	Regiane Dias Cardoso
Fabiano Neves Silva	Renata Nunes Duarte Dias
Geysa Novais Viana Matias	Ruth de Oliveira Sousa
Hernaide da Silva Miranda	Solange Balisa Costa
Higro Souza Silva	Tadma Lays Dutra Gomes
Isaías Teixeira dos Santos	Tihara Rodrigues Pereira
Izani Daniela Reis G. Rodrigues	Vandique Martiniano Campos Meira
Jaqueline Braga Moraes Cajaíba	Vilma Áurea Rodrigues
Jaqueline de Souza Barreto Santos	Yure Oliveira Santos
Liliane Lima Silva	Zildete Soares Aranha Azevedo

## EQUIPE TÉCNICA

Davi Alves Guimarães – bolsista PROEX  
Emilly Karine Barbosa Mota - voluntária  
Erick Bispo da Silva - bolsista IC (UESB)  
Gustavo Santos Fernandes - bolsista PROEX  
Ludimila Santos Alves - bolsista IC (UESB)  
Maria Heloísa Oliveira Araújo – bolsista PROEX  
Samara Amaral Moreira Santos - bolsista IC (UESB)

## DESIGNER DO FORMACAMPO

Rogério Gusmão do Carmo



UESB



UESC



UNEB





[gepemdecc-formacampo.com.br](http://gepemdecc-formacampo.com.br)

[formacampouesb@gmail.com](mailto:formacampouesb@gmail.com)

## Tema:

**A Concepção de Projeto Político Pedagógico  
das escolas do campo**

## Palestrante:

**Mediadora: M.a. Ana Elisa Antunes**

Gepemdecc/UNIUBE

**Formador: M.e. Edjaldo Vieira dos Santos**

Gepemdecc/PPGE-UESC



UESB



UESC



UNEB





## A CONCEPÇÃO DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO

### **Caros cursistas!**

Neste caderno intitulado “A concepção de Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo” trazemos ao debate aspectos relacionados ao desenvolvimento, proposição, elaboração/revisão, execução e avaliação do projeto político pedagógico como articulador e organizador das ações educacionais e voltada para o resgate e valorização dos atores da comunidade educativa como sujeitos de direito e coautores do processo sócio-educativo, tanto no contexto da Educação do Campo como no contexto da educação de modo geral, uma vez que tal debate pode (e deve) fazer parte do cenário educacional em todas as esferas.

Os textos que apresentamos tem por objetivo fundamentar a concepção de Projeto Político Pedagógico observando o contexto de campo. Aqui sinalizamos duas autoras que são referências.

Ilma Passos Alencastro Veiga (1998), nos apresenta as compreensões teóricas sobre os significados de Projeto, de Político e de Pedagógico, fazendo reflexões sobre elementos importantes que precisam constar neste documento.

Roseli Salete Caldart (2004), referência na construção teórica da Educação do Campo, vai nos apresentar conceitos e concepções fundamentais para a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico fundamentado na proposição política da Educação do Campo.

Edjaldo Vieira dos Santos e Arlete Ramos dos Santos (2024), apresentam as Diretrizes Orientadoras para a (re)elaboração dos projetos político pedagógicos das escolas do campo ou das escolas da cidade que atendem alunos do campo, produto educacional resultado da pesquisa realizada no Mestrado e Doutorado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Tem por objetivo auxiliar a equipe gestora, coordenação pedagógica e docentes que atuam nas escolas do campo no processo de elaboração/revisão dos PPPs; identificar o PPP como documento orientador da organização do trabalho pedagógico da escola; reconhecer os princípios teóricos e legais que regem o PPP; perceber a articulação entre os elementos constitutivos do PPP: marco situacional, conceitual e operacional e apresentar um roteiro que norteará o processo de elaboração/revisão do PPP das escolas do campo ou da cidade que atendem os discentes do campo. E assim, estes três textos se complementam e corroboram para que os Mutirões Escolares possam constituir um PPP com a identidade da escola do campo e que seja vivo na sua diversidade.

Desejamos um excelente trabalho em Mutirão!



## QUANTO AO USO E CITAÇÃO DOS TEXTOS UTILIZADOS NESTE CADERNO

Os textos que compõem este Caderno Temático já foram devidamente publicados e sua utilização deve referenciar a sua publicação original conforme descrita abaixo.

SANTOS, Edjaldo Vieira dos. **Diretrizes orientadoras para a (re)elaboração dos projetos político pedagógicos das escolas do campo ou das escolas da cidade que atendem alunos do campo** /Edjaldo Vieira dos Santos, Arlete Ramos dos Santos. – Ilhéus, BA: UESC, 2024.

CARLDART, R. S. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Trabalho Necessário**. Ano 2, número 2. 2004. 16 pág.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva**. In: **Projeto Político Pedagógico: uma construção possível**. VEIGA, I. P. A. (org). Papyrus, 2004.

# PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Ilma Passos Alencastro Veiga\*

## Introdução

O projeto político-pedagógico tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino.

O presente estudo tem a intenção de refletir acerca da construção do projeto político-pedagógico, entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.

Para isso, começaremos, na primeira parte, conceituando projeto político-pedagógico. Em seguida, na segunda parte, trataremos de trazer nossas reflexões para a análise dos princípios norteadores. Finalizaremos discutindo os elementos básicos, da organização do trabalho pedagógico, necessários à construção do projeto político-pedagógico.

## Conceituando o projeto político pedagógico

O que é projeto político-pedagógico?

No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação (Ferreira 1975, p. 1.144).

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente. Nas palavras de Gadotti:

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p. 579)

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto

---

\* Pesquisadora associada sênior da Faculdade de Educação da UnB.

político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. "A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica" (Saviani 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que "não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva" (Marques 1990, p. 23). Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente.

Buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários.

E para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja comprometida em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico e, por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente. Mais do que isso, afirma Freitas que:

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio "chão da escola", com apoio dos professores e pesquisadores. *Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola.* (grifos do autor) (Freitas 1991, p. 23)

Isso significa uma enorme mudança na concepção do projeto político-pedagógico e na própria postura da administração central. Se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, co-participantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria

escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino.

Isso pode exigir, também, mudanças na própria lógica de organização das instâncias superiores, implicando uma mudança substancial na sua prática.

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.

O ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade.

Do exposto, o projeto político-pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar, ainda, que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade.

### **Princípios norteadores do projeto político pedagógico**

A abordagem do projeto político-pedagógico, como organização do trabalho da escola como um todo, está fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita:

**a) Igualdade** de condições para acesso e permanência na escola. Saviani alerta-nos para o fato de que há uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da escola. O autor destaca:

Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada. (1982, p. 63)

Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade.

**b) Qualidade** que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar uma *qualidade para todos*.

A qualidade que se busca implica duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. Uma não está subordinada à outra; cada uma delas tem perspectivas próprias.

A primeira enfatiza os instrumentos e os métodos, a técnica. A qualidade formal não está afeita, necessariamente, a conteúdos determinados. Demo afirma que a qualidade formal: "(...) significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento" (1994, p. 14).

A qualidade política é condição imprescindível da participação. Está voltada para os fins, valores e conteúdos. Quer dizer "a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana" (Demo 1994, p. 14).

Nesta perspectiva, o autor chama atenção para o fato de que a qualidade centra-se no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer a história humana. A qualidade formal está relacionada com a qualidade política e esta depende da competência dos meios.

A escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a

evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. *Qualidade para todos*, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. Em síntese, qualidade "implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar" (Demo 1994, p. 19).

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico.

**c) Gestão democrática** é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Nas palavras de Marques:

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação. (1990, p. 21)

Neste sentido, fica claro entender que a gestão democrática, no interior da escola, não é um princípio fácil de ser consolidado, pois trata-se da participação crítica na construção do projeto político-pedagógico e na sua gestão.

**d) Liberdade** é outro princípio constitucional. O princípio da liberdade está sempre associado à idéia de autonomia. O que é necessário, portanto, como ponto de partida, é o resgate do sentido dos conceitos de autonomia e liberdade. A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas.

Para Rios (1982, p. 77), a escola tem uma autonomia relativa e a liberdade é algo que se experimenta em situação e esta é uma articulação de limites e possibilidades. Para a autora, a liberdade é uma experiência de educadores e constrói-se na vivência coletiva, interpessoal. Portanto, "somos livres com os outros, não, apesar dos outros" (grifos da autora) (1982, p. 77). Se pensamos na liberdade na escola, devemos pensá-la na relação entre administradores, professores, funcionários e alunos que aí assumem sua parte de responsabilidade na construção do projeto político-pedagógico e na relação destes com o contexto social mais amplo.

Heller afirma que:

A liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo. Se

interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são! (1982, p. 155)

Por isso, a liberdade deve ser considerada, também, como liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente.

e) **Valorização do magistério** é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico.

A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério.

A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras, no caso as instituições de ensino superior e a Escola Normal, e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. A formação profissional implica, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a formação continuada.

O reforço à valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa "valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica" (Veiga e Carvalho 1994, p. 51).

A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só ela possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos.

A formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico. Assim, compete à escola:

- a) proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais;
- b) elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa.

Assim, a formação continuada dos profissionais, da escola compromissada com a construção do projeto político-pedagógico, não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade.

Daí, passarem a fazer parte dos programas de formação continuada, questões como cidadania, gestão democrática, avaliação, metodologia de pesquisa e ensino, novas tecnologias de ensino, entre outras.

Veiga e Carvalho afirmam que:

O grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera "repetidora" de programas de "treinamento", é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais. (1994, p. 50)

Inicialmente, convém alertar para o fato de que essa tomada de consciência, dos princípios norteadores do projeto político-pedagógico, não pode ter o sentido espontaneísta de se cruzar os braços diante da atual organização da escola, que inibe a participação de educadores, funcionários e alunos no processo de gestão.

É preciso ter consciência de que a dominação no interior da escola efetiva-se por meio das relações de

poder que se expressam nas práticas autoritárias e conservadoras dos diferentes profissionais, distribuídos hierarquicamente, bem como por meio das formas de controle existentes no interior da organização escolar. Como resultante dessa organização, a escola pode ser descaracterizada como instituição histórica e socialmente determinada, instância privilegiada da produção e da apropriação do saber. As instituições escolares representam "armas de contestação e luta entre grupos culturais e econômicos que têm diferentes graus de poder" (Giroux 1986, p. 17). Por outro lado, a escola é local de desenvolvimento da consciência crítica da realidade.

Acreditamos que os princípios analisados e o aprofundamento dos estudos sobre a organização do trabalho pedagógico trarão contribuições relevantes para a compreensão dos limites e das possibilidades dos projetos político-pedagógicos voltados para os interesses das camadas menos favorecidas.

Veiga acrescenta, ainda, que:

A importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto. (1991, p. 82)

### **Construindo o projeto político pedagógico**

O projeto político-pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

O que pretendemos enfatizar é que devemos analisar e compreender a organização do trabalho pedagógico, no sentido de se gerar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico. Nessa perspectiva, a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

A construção do projeto político-pedagógico, para gerar uma nova organização do trabalho pedagógico, passa pela reflexão anteriormente feita sobre os princípios. Acreditamos que a análise dos elementos constitutivos da organização trará contribuições relevantes para a construção do projeto político-pedagógico.

Pelo menos sete elementos básicos podem ser apontados: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.

#### ***Finalidades***

A escola persegue finalidades. É importante ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define. As finalidades da escola referem-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados (Alves 1992, p. 19).

- Das finalidades estabelecidas na legislação em vigor, o que a escola persegue, com maior ou menor ênfase?
- Como é perseguida sua *finalidade cultural*, ou seja, a de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem?
- Como a escola procura atingir sua *finalidade política e social*, ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania?
- Como a escola atinge sua *finalidade de formação profissional*, ou melhor, como ela possibilita a

compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno?

- Como a escola analisa sua *finalidade humanística*, ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa?

As questões levantadas geram respostas e novas indagações por parte da direção, de professores, funcionários, alunos e pais. O esforço analítico de todos possibilitará a identificação de quais finalidades precisam ser reforçadas, quais as que estão relegadas e como elas poderão ser detalhadas em nível das áreas, das diferentes disciplinas curriculares, do conteúdo programático.

É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania.

Alves (1992, p. 15) afirma que há necessidade de saber se a escola dispõe de alguma autonomia na determinação das finalidades e, conseqüentemente, seu desdobramento em objetivos específicos. O autor enfatiza que:

Interessará reter se as finalidades são impostas por entidades exteriores ou se são definidas no interior do "território social" e se são definidas por consenso ou por conflito ou até se é matéria ambígua, imprecisa ou marginal. (1992, p. 19).

Essa colocação está sustentada na idéia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa. Nesse sentido, ela procura alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional. Nóvoa nos diz que a autonomia é importante para: "a criação de uma identidade da escola, de um *ethos* científico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio" (1992, p. 26).

A idéia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe seu projeto político-pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola.

### ***Estrutura organizacional***

A escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativas e pedagógicas. As primeiras asseguram, praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. Fazem parte, ainda, das estruturas administrativas todos os elementos que têm uma forma material como, por exemplo, a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica).

As pedagógicas, que, teoricamente, determinam a ação das administrativas, "organizam as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades" (Alves 1992, p. 21).

As estruturas pedagógicas referem-se, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo. Nas estruturas pedagógicas incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A análise da estrutura organizacional da escola visa identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre elas. É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões do poder.

A análise e a compreensão da estrutura organizacional da escola significam indagar sobre suas características, seus pólos de poder, seus conflitos.

O que sabemos da estrutura pedagógica?  
Que tipo de gestão está sendo praticada?  
O que queremos e precisamos mudar na nossa escola?  
Qual é o organograma previsto?  
Quem o constitui e qual é a lógica interna?  
Quais as funções educativas predominantes?  
Como são vistas a constituição e a distribuição do poder?  
Quais os fundamentos regimentais?

Enfim, caracterizar do modo mais preciso possível a estrutura organizacional da escola e os problemas que afetam o processo ensino-aprendizagem, de modo a favorecer a tomada de decisões realistas e exequíveis.

Avaliar a estrutura organizacional significa questionar os pressupostos que embasam a estrutura burocrática da escola que inviabiliza a formação de cidadãos aptos a criar ou a modificar a realidade social. Para realizar um ensino de qualidade e cumprir suas finalidades, as escolas têm que romper com a atual forma de organização burocrática que regula o trabalho pedagógico - pela conformidade às regras fixadas, pela obediência a leis e diretrizes emanadas do poder central e pela cisão entre os que pensam e executam -, que conduz à fragmentação e ao conseqüente controle hierárquico que enfatiza três aspectos inter-relacionados: o tempo, a ordem e a disciplina.

Nessa trajetória, ao analisar a estrutura organizacional, ao avaliar os pressupostos teóricos, ao situar os obstáculos e vislumbrar as possibilidades, os educadores vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho de toda a escola na direção do que se pretende. Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político-pedagógico, propiciando conseqüentemente a construção de uma nova forma de organização.

### ***Currículo***

Currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente.

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí, a necessidade de se promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto. A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares.

Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos.

O primeiro é o de que o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura.

O segundo ponto é o de que o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado.

O terceiro ponto diz respeito ao tipo de organização curricular que a escola deve adotar. Em geral, nossas instituições têm sido orientadas para a organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar. Com base em Bernstein (1989), chamo a atenção para o fato de que a escola deve buscar novas formas de organização curricular, em que o conhecimento escolar (conteúdo) estabeleça um relação aberta e interrelacione-se em torno de uma idéia integradora. A esse tipo de organização curricular, o autor denomina de currículo integração. O currículo integração, portanto, visa reduzir o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo.

Como alertou Domingos (1985, p. 153), "cada conteúdo deixa de ter significado por si só, para assumir uma importância relativa e passar a ter uma função bem determinada e explícita dentro do todo de que faz parte".

O quarto ponto refere-se à questão do controle social, já que o currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle. Por outro lado, o controle social é instrumentalizado pelo currículo oculto, entendido este como as "mensagens transmitidas pela sala de aula e pelo ambiente escolar" (Cornbleth 1992, p. 56). Assim, toda a gama de visões do mundo, as normas e os valores dominantes são passados aos alunos no ambiente escolar, no material didático e mais especificamente por intermédio dos livros didáticos, na relação pedagógica, nas rotinas escolares. Os resultados do currículo oculto "estimulam a conformidade a ideais nacionais e convenções sociais ao mesmo tempo que mantêm desigualdades socioeconômicas e culturais" (*ibid*, p. 56).

Moreira (1992), ao examinar as teorias de controle social que têm permeado as principais tendências do pensamento curricular, procurou defender o ponto de vista de que controle social não envolve, necessariamente, orientações conservadoras, coercitivas e de conformidade comportamental. De acordo com o autor, subjacente ao discurso curricular crítico, encontra-se uma noção de controle social orientada para a emancipação. Faz sentido, então, falar em controle social comprometido com fins de liberdade que dêem ao estudante uma voz ativa e crítica.

Com base em Aronowitz e Giroux (1985), o autor chama a atenção para o fato de que a noção crítica de controle social não pode deixar de discutir:

o contexto apropriado ao desenvolvimento de práticas curriculares que favoreçam o bom rendimento e a autonomia dos estudantes e, em particular, que reduzam os elevados índices de evasão e repetência de nossa escola de primeiro grau. (1992, p. 22)

A noção de controle social na teoria curricular crítica é mais um instrumento de contestação e resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos, tanto do formal quanto do oculto.

Orientar a organização curricular para fins emancipatórios implica, inicialmente, desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo, e de ser humano, como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto em que vive. Controle social, na visão crítica, é uma contribuição e uma ajuda para a contestação e a resistência à ideologia veiculada por intermédio dos currículos escolares.

### ***O tempo escolar***

O tempo é um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. O calendário escolar ordena o tempo: determina o início e o fim do ano, prevendo os dias letivos, as férias, os períodos escolares em que o ano se divide, os feriados cívicos e religiosos, as datas reservadas à avaliação, os períodos para reuniões técnicas, cursos etc.

O horário escolar, que fixa o número de horas por semana e que varia em razão das disciplinas constantes na grade curricular, estipula também o número de aulas por professor. Tal como afirma Enguita (1989, p. 180): "(..) As matérias tornam-se equivalentes porque ocupam o mesmo número de horas por semana, e são vistas como tendo menor prestígio se ocupam menos tempo que as demais".

A organização do tempo do conhecimento escolar é marcada pela segmentação do dia letivo, e o currículo é, conseqüentemente, organizado em períodos fixos de tempo para disciplinas supostamente separadas. O controle hierárquico utiliza o tempo que muitas vezes é desperdiçado e controlado pela administração e pelo professor.

Em resumo, quanto mais compartimentado for o tempo, mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais, reduzindo, também, as possibilidades de se institucionalizar o currículo integração que conduz a um ensino em extensão.

Enguita, ao discutir a questão de como a escola contribui para a inculcação da precisão temporal nas atividades escolares, assim se expressa:

A sucessão de períodos muito breves - sempre de menos de uma hora - dedicados a matérias muito diferentes entre si, sem necessidade de seqüência lógica entre elas, sem atender à melhor ou à pior adequação de seu conteúdo a períodos mais longos ou mais curtos e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização habitual do horário escolar ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas sua duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato. (1989, p. 180)

Para alterar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores, fortalecendo a escola como instância de educação continuada.

É preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula.

### ***O processo de decisão***

Na organização formal de nossa escola, o fluxo das tarefas, das ações e principalmente das decisões é orientado por procedimentos formalizados, prevalecendo as relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador.

Uma estrutura administrativa da escola, adequada à realização de objetivos educacionais, de acordo com os interesses da população, deve prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão.

Isto requer uma revisão das atribuições específicas e gerais, bem como da distribuição do poder e da descentralização do processo de decisão. Para que isso seja possível há necessidade de se instalarem mecanismos institucionais visando à participação política de todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Paro (1993, p. 34) sugere a instalação de processos eletivos de escolha de dirigentes, colegiados com representação de alunos, pais, associação de pais e professores, grêmios estudantis, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares etc.

### ***As relações de trabalho***

É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no 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. É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. Por isso, todo esforço de se gestar uma nova organização deve levar em conta as condições concretas presentes na escola. Há uma correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a

descentralização do poder. A esse respeito, Machado assume a seguinte posição: "O processo de luta é visto como uma forma de contrapor-se à dominação, o que pode contribuir para a articulação de práticas emanai-patórias" (1989, p. 30).

A partir disso, novas relações de poder poderão ser construídas na dinâmica interna da sala de aula e da escola.

### ***A avaliação***

Acompanhar as atividades e avaliá-las levam-nos à reflexão, com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu projeto político-pedagógico. A avaliação do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica.

Avaliadores, que conjugam as idéias de uma visão global, analisam o projeto político-pedagógico, não como algo estanque, desvinculado dos aspectos políticos e sociais. Não rejeitam as contradições e os conflitos. A avaliação tem um compromisso mais amplo do que a mera eficiência e eficácia das propostas conservadoras. Portanto, acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico.

Considerando a avaliação dessa forma, é possível salientar dois pontos importantes. Primeiro, a avaliação é um ato dinâmico que qualifica e oferece subsídios ao projeto político-pedagógico. Segundo, ela imprime uma direção às ações dos educadores e dos educandos.

O processo de avaliação envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada é a proposição de alternativas de ação, momento de criação coletiva.

A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras. Portanto, deve ser democrática, deve favorecer o desenvolvimento da capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos historicamente e deve ser resultante de um processo coletivo de avaliação diagnóstica.

### **Finalizando**

A escola, para se desvencilhar da divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico, precisa criar condições para gerar uma outra forma de organização do trabalho pedagógico.

A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um projeto político-pedagógico e isso implica fazer rupturas com o existente para avançar.

É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto, ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta.

A construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório.

Finalmente, há que se pensar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola.

## Bibliografia

- ALVES, José Matias. *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto, Edições Asa, 1992.
- BERNSTEIN, Basil. *Clases, códigos y control*. Madri, Akal, 1989.
- CORNBLETH, Catherine. "Para além do currículo oculto?". In: *Teoria e Educação* n° 5. Porto Alegre, Pannonica, 1991.
- DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas, Papirus, 1994.
- DOMINGOS, Ana Maria et alli. *A teoria da Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbekian, 1985.
- ENGUITA, Mariano F.. *i face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 5 ed., p. 1.144.
- FREITAS, Luiz Carlos. "Organização do trabalho pedagógico". Palestra proferida no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação. Novo Hamburgo, agosto de 1991 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. "Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática". Tese de livre-docência. Campinas, Unicamp, 1994.
- GADOTTI, Moacir. "Pressupostos do projeto pedagógico". In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8a/29/94.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em: educação: Para além das teorias da reprodução*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- HELLER, Agnes. *Para mudar a vida*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- MACHADO, Antônio Berto. "Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola". In: *Educação em Revista* n° 9. Belo Horizonte, jul. 1989, pp. 27-31.
- MARQUES, Mário Osório. "Projeto pedagógico: A marca da escola". In: *Revista Educação e Contexto. Projeto pedagógico e identidade da escola* n° 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. "Currículo e controle social". In: *Teoria e Educação* n° 5. Porto Alegre, Pannonica, 1992.
- NÓVOA, Antônio. "Para uma análise das instituições escolares". II: Antônio Nóvoa (org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- PAIO, Victor Ilenrique. "Situações e perspectivas da administração da educação brasileira: Uma contribuição". In: *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Brasília, Anpae, 1983.
- RIOS, Terezinha. "Significado e pressupostos do projeto pedagógico". In: *Série Idéias*. São Paulo, FDE, 1982.
- SAVIANI, Dermeval. "Para além da curvatura da vara". In: *Revista Ande* n° 3. São Paulo, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1983.
- VEIGA, Ilma P.A. "Escola, currículo e ensino". In: I.P.A. Veiga e M. Helena Cardoso (org.) *Escola fundamental: Currículo e ensino*. Campinas, Papirus, 1991.
- VINGA, Ilma P.A. e CARVALHO, M. Helena S.O. "A formação de profissionais da educação". In: MEC. *Subsídios para unia proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica*. Brasília, 1994.

### Como referenciar este artigo nas referências bibliográficas finais do nosso texto:

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

### Como referenciar as frases deste artigo no corpo de nosso texto:

(VEIGA, 1998, p.11-35)

# trabalho necessário

ano 2 - número 2 - 2004

## ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO [1]

Roseli Salette Caldart [2]

### Momento Atual da Educação do Campo

Passaram-se quase 6 anos da *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em 1998, e que foi o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Através do processo de construção desta Conferência os Movimentos Sociais do Campo inauguraram uma nova referência para o debate e a mobilização popular: *Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural.[3]

Na I Conferência reafirmamos que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Também foram denunciados os graves problemas de falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada à população trabalhadora do campo. Discutimos propostas, socializamos experiências de resistência no campo e de afirmação de um outro projeto de educação. De lá para cá o trabalho continuou através da articulação nacional Por Uma Educação do Campo, que seguiu nas mobilizações nos estados e no debate com a sociedade, levando esta mensagem especialmente para outros movimentos sociais e para as educadoras e os educadores do campo.

Uma conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Outra conquista política importante está sendo a entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o que vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na agenda do governo federal.[4]

A articulação e o movimento foram denominados inicialmente de *por uma educação básica do campo*; a partir dos debates realizados no seminário nacional de 2002 alteramos o nome para *por uma Educação do*

*Campo*, em vista de afirmar, primeiro, que não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; e, segundo, que o direito à escola pública do campo pela qual lutamos compreende da educação infantil à Universidade.<sup>[5]</sup>

O momento atual nos parece propício para avanços, ao mesmo tempo em que revela uma maior complexidade para a atuação dos Movimentos Sociais: o campo está voltando à agenda do debate político do país, sendo parte da disputa de projetos de desenvolvimento, mas em um contexto de clara hegemonia do projeto do capital, que até poderá reeditar uma política de “educação para o meio rural”, mas não tem como admitir que o Estado assuma a construção efetiva de um sistema público de Educação do Campo.

O desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui. É preciso *significar* o nome que criamos, e constituir teórica e politicamente o conteúdo e a forma desta nova bandeira. Este desafio nos exige um permanente retorno a uma questão de origem: o que é mesmo a Educação do Campo e quais são os seus fundamentos principais?

O desafio teórico atual é o de *construir o paradigma* (contra-hegemônico) *da Educação do Campo*: produzir *teorias*, construir, consolidar e disseminar nossas *concepções*, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as idéias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos.

Este desafio se desdobra em três tarefas combinadas: manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

O texto que segue busca refletir especialmente na direção desta terceira tarefa, combinada com a primeira, trazendo para o debate alguns elementos a serem considerados na construção deste projeto.

Não se trata de ‘inventar’ um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta, que é a que nos interessa transformar, e nem seria uma verdadeira teoria. O desafio que temos, enquanto sujeitos que colocaram esta ‘bandeira em marcha’, é de abstrair das experiências, dos debates, das disputas em curso, um conjunto de idéias que possam orientar o pensar (especialmente dos educadores) sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação. Por isso esse é um trabalho que será tanto mais legítimo quanto realizado de modo coletivo. As idéias aqui expostas fazem parte deste movimento.

### **Traços de identidade da Educação do Campo**

Nossa proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um *projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo*, gestado desde o ponto de vista dos *camponeses* <sup>[6]</sup> e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos

concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico. A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas *com* ele, nem muito menos *para* ele.

Um dos fundamentos da construção deste projeto é a compreensão da sua materialidade de origem. E este, aliás, pode ser um bom ponto de partida para clarear as concepções desde o ponto de vista de quem tem compromisso com sua raiz, sua memória.

Em resumo, podemos dizer que no contexto originário da Educação do Campo há como elementos principais: - o campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras nessa época: o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social, da exclusão; a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura; - neste mesmo contexto a situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/trabalhadores do campo; - ao mesmo tempo a emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social; especialmente as lutas camponesas, e entre elas, a luta pela terra e pela Reforma Agrária; - também o debate de uma outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo; - vinculadas ou não a estas lutas sociais, a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e política do povo camponês frente às diferentes tentativas de sua destruição.

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda. Em nosso debate isto tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus enquanto grupo social, enquanto classe, enquanto pessoas.<sup>[7]</sup>

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo.

Outro fundamento da construção deste projeto político e pedagógico é o diálogo com a teoria pedagógica. Não foi a pedagogia que inventou a Educação do Campo, mas ela não se constitui como um projeto de educação sem o diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação.

O diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo.

E o diálogo principal terá que ser com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social. Neste veio teórico há pelo menos três referências prioritárias. A primeira delas é a tradição do pensamento pedagógico socialista, que pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico, e que podemos hoje combinar com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica.

A segunda referência para esta interlocução é a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia *do* oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório, e por isso mesmo, educativo.

E a terceira referência pedagógica para a Educação do Campo vem de uma reflexão teórica mais recente, que estamos chamando de Pedagogia do Movimento, e que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios Movimentos Sociais, e em especial dos Movimentos Sociais do Campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo. Podemos dizer então que se trata de um diálogo que ao mesmo tempo será formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos. Esta é, pois, uma reflexão pedagógica que a Educação do Campo está ajudando a construir, na perspectiva talvez de chegarmos a produzir uma tradição pedagógica que tenha como referências o campo e as lutas sociais.

Pressupondo, então, este início de diálogo que já existe entre uma leitura da materialidade de origem da Educação do Campo e este veio da teoria pedagógica, podemos prosseguir na reflexão proposta por este texto e identificar alguns traços considerados fundamentais na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. São os seguintes:

### **1. Formação humana vinculada a uma concepção de campo.**

A materialidade de origem da Educação do Campo projeta/constrói uma determinada totalidade de relações que lhes são constitutivas. Antes (ou junto) de uma concepção de educação ela é uma concepção de campo: porque, neste caso, como pensamos o campo pensamos a educação; se pensarmos o campo como latifúndio não temos como pensar a Educação do Campo; se pensarmos a Reforma Agrária como uma política social ou compensatória apenas, não vamos pensar em um sistema público de educação para os camponeses.

Esta é uma idéia muito importante na própria concepção de educação: de certo modo ela recupera um dos

elementos constituintes da história da pedagogia e reforça uma idéia forte nos Movimentos Sociais: o vínculo de origem da educação, ou de um projeto educativo, com um projeto político, com um projeto social. A teoria pedagógica historicamente surgiu para dar conta da intencionalidade da formação do ser humano capaz de ser sujeito construtor de um determinado projeto de sociedade. E muitas vezes esta vocação de origem é escamoteada, ou afirmada como 'coisa da esquerda'.

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos Movimentos Sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, por exemplo; ou entre política agrícola, política de saúde, e política de educação. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.

A visão de campo da Educação do Campo está em construção. É um dos desafios do debate político e teórico em curso. Mas há algumas questões/posições que já foram incorporadas ao nosso ideário:

a) A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses.[8] Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com Agricultura Camponesa, com agroecologia popular. E é este, pois, o debate político que nos interessa fazer: como combater o latifúndio e a agricultura centrada no negócio; e como fortalecer um modelo popular de agricultura, identificando as características da produção camponesa que devem ser preservadas, e também as que devem ser transformadas na perspectiva de um outro projeto de desenvolvimento.

b) A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. Pensa a educação dos sujeitos do campo desde o vínculo com a luta pelos direitos das mulheres camponesas, com a luta pela reforma agrária e por um projeto camponês de desenvolvimento do campo, com a luta pela democratização do acesso à água; com a luta das crianças pelo seu direito à infância... A Educação do Campo não precisa e nem deve ser um projeto de educação apenas dos camponeses, nem apenas de quem participa de lutas sociais; mas este vínculo lhe confere um traço de identidade importante e que não pode ser perdido.

c) A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbano e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural. Existe toda uma outra matriz de pensamento, com a qual nos identificamos, que busca construir um outro olhar para esta relação: campo e cidade vistos dentro do princípio da igualdade social e da diversidade cultural. Está incluída neste debate a necessidade de rever a forma arbitrária atual de classificação da população e dos municípios como urbanos ou rurais; ela dá uma falsa visão do significado da população do campo em nosso país, e tem servido como justificativa para a ausência de políticas públicas destinadas a ela.

d) A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país; e reforçando a idéia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna. Nesta perspectiva, é preciso avançar na reflexão que combina diferentes políticas voltadas à população do campo, e que vincula a educação a um projeto de desenvolvimento com diferentes dimensões; isto não pode ser confundido com o atrelamento da educação a modelos econômicos estreitos, visão muito própria da chamada educação rural no Brasil.[9] A Educação do Campo se afirma no combate aos 'pacotes' (tanto agrícolas como educacionais) e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado.

## **2. Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação.**

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação

que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (Caldart, 2002)[10]

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa de todos na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.

A Educação do Campo tem se desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público. Não pode ser apenas soma de projetos e programas. Por isso nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação.

Não se trata, então de ficar em um debate meramente corporativo, e igualmente setorial. A Educação do Campo precisa estar inserida no debate geral sobre a educação nacional, vinculado por sua vez ao debate mais amplo sobre um projeto de desenvolvimento de país. E no debate atual sobre a construção de um sistema nacional de educação, é preciso não deixar de discutir qual é o lugar da Educação do Campo dentro dele, e no próprio processo de sua construção: como pensar em uma política nacional de Educação do Campo sem considerar a necessidade de um sistema nacional de educação?

E é preciso pensar também que tratar do direito universal à educação é mais do que tratar da presença de todas as pessoas na escola; é passar a olhar para o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos, capazes de fazer a luta permanente pela sua conquista. Neste sentido, a experiência dos Movimentos Sociais na formação da consciência do direito precisa ser recuperada e valorizada pela Educação do Campo.

### **3. Projeto de educação *dos* e não *para os* camponeses.**

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Trata-se de uma educação *dos* e não *para os* sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levamos em conta que na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico isto foi feito *para o meio rural* e muito poucas vezes *com os* ou ainda menos *pelos sujeitos do campo*. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-

lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

Este é um traço do projeto político e pedagógico da Educação do Campo que não podemos perder jamais, porque estamos diante de uma grande novidade histórica: a possibilidade efetiva de os camponeses assumirem a condição de sujeitos de seu próprio projeto educativo; de aprenderem a pensar seu trabalho, seu lugar, seu país, e sua educação. É a concretização da Pedagogia do Oprimido, talvez entre seus sujeitos mais legítimos...

E precisamos ainda desdobrar na reflexão do projeto da Educação do Campo o debate sobre pedagogias e metodologias que trabalhem a capacitação real do povo para esta atuação como sujeito; sujeito da construção de políticas públicas, sujeito da construção de projetos de desenvolvimento, sujeito de sua organização coletiva e de lutas sociais, sujeito da reflexão política, e da reflexão pedagógica sobre seu próprio processo de formação como sujeito...

#### **4. Movimentos Sociais como sujeitos da Educação do Campo.**

A Educação do Campo somente se tornará uma realidade efetiva, enquanto ideário, enquanto projeto educativo e enquanto política pública de educação, se permanecer vinculada aos Movimentos Sociais. O protagonismo dos camponeses, ou mais amplamente dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, na construção deste projeto, tem sido garantido através do protagonismo dos Movimentos Sociais na luta e no debate político e pedagógico da Educação do Campo. O *do campo* não se refere, pois, a uma participação espontânea e desorganizada do povo, facilmente manipulada e neutralizada. Um dos objetivos políticos da Educação do Campo é ajudar na mobilização e organização dos camponeses em Movimentos Sociais que fortaleçam e identifiquem sua presença coletiva na sociedade, e que sejam seu espaço principal de educação para a participação e para as lutas sociais necessárias.

Isto não significa afirmar que a Educação do Campo é um projeto de educação apenas daquelas pessoas que já participam de Movimentos Sociais, ou que neste debate não há lugar para o Estado ou para outras entidades e categorias sociais. A Educação do Campo precisa pensar a educação do conjunto da população do campo, mas seu projeto educativo está sendo construído desde uma perspectiva de classe e desde a experiência política e pedagógica dos Movimentos Sociais Camponeses; isso também é algo inédito na história de nosso país, e é um traço de nossa identidade a ser cultivado com muito cuidado; ao mesmo tempo se constitui como um grande desafio para os Movimentos: descentrar-se de suas demandas educativas específicas para pensar em um projeto de educação para o conjunto do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo.

É este vínculo com as lutas sociais, com os movimentos sociais, que coloca a Educação do Campo como herdeira e ao mesmo tempo construtora da Pedagogia do Movimento, que aos poucos se conforma como componente importante da tradição pedagógica vinculada a processos de transformação social e de emancipação humana.

A Pedagogia do Movimento reflete sobre como os Movimentos Sociais se constituem como matriz pedagógica à medida que atuam como educadores ou como sujeitos pedagógicos da formação de novos sujeitos sociais, capazes de interferir de alguma forma no cenário político da sociedade atual. E os

Movimentos fazem isso não apenas quando ou se trabalham no campo específico da educação, mas também e principalmente quando sua dinâmica de luta e de organização intencionaliza um projeto de formação. Deste projeto de formação humana que vem sendo desenhado por Movimentos Sociais de nosso tempo, é possível extrair algumas preciosas lições de pedagogia sobre como intencionalizar muitas das práticas de Educação do Campo.

Esta visão pedagógica inverte a lógica de pensar a educação: em vez de pensar uma ação pedagógica para dinamizar ou “modernizar” a sociedade rural, como é a visão da chamada educação rural, o que temos que pensar é em ações pedagógicas sintonizadas com a dinâmica social do campo, acelerada pela presença dos Movimentos Sociais. Isto implica em todo um outro tipo de reflexão pedagógica e metodológica a ser feita em cada um dos espaços intencionais de educação, incluindo a escola.

O vínculo da Educação do Campo com os Movimentos Sociais aponta, além disso, para algumas dimensões da formação humana que não podem ser esquecidas em seu projeto político e pedagógico: pensar que precisamos ajudar a educar não apenas trabalhadores do campo, mas também lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias. Que formação dá conta disso, e como desenvolvê-la nos diferentes espaços educativos, são questões que também precisam ser desdobradas na discussão deste projeto.

#### **5. Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura.**

A Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto. A leitura dos processos produtivos e dos processos culturais formadores (ou deformadores) dos sujeitos do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

O trabalho forma/prodiz o ser humano: a Educação do Campo precisa recuperar toda uma tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção, e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando todo este acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses.

O projeto da Educação do Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo, e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas. Pensar isso do ponto de vista pedagógico mais amplo, enquanto processos de humanização-desumanização dos sujeitos, e pensar como estes processos podem/devem ser trabalhados nos diferentes espaços educativos do campo. O que significa hoje fazer a formação das trabalhadoras e dos trabalhadores jovens e adultos do campo? E o que significa educar as crianças e os adolescentes das escolas do campo, levando em conta a formação de sua identidade de trabalhador, e especificamente sua identidade de trabalhador do campo?

A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo; são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações

sociais, das lutas sociais: a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, e que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente.

Quando dizemos que os Movimentos Sociais são educativos é exatamente compreendendo que estão provocando processos sociais que ao mesmo tempo reproduzem e transformam a cultura camponesa, ajudando a conformar um novo jeito de ser humano, um novo modo de vida no campo, uma nova compreensão da história. A Educação do Campo precisa ser a expressão (e o movimento) da cultura camponesa transformada pelas lutas sociais do nosso tempo.

Pensar a educação vinculada à cultura significa construir uma visão de educação em uma perspectiva de longa duração, ou seja, pensando em termos de formação das gerações. E isto tem a ver especialmente com a educação de valores. A Educação do Campo, além de se preocupar com o cultivo da identidade cultural camponesa, precisa recuperar os veios da educação dos grandes valores humanos e sociais: emancipação, justiça, igualdade, liberdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o valor da utopia e do engajamento pessoal a causas coletivas, humanas.

O vínculo com as matrizes formadoras do trabalho e da cultura nos remete a pensar em outro traço muito importante para a Educação do Campo: sua dimensão de projeto coletivo e de concepção mais ampliada do que sejam as relações pedagógicas. O trabalho e a cultura são produções e expressões necessariamente coletivas e não individuais. Raiz cultural, que inclui o vínculo com determinados tipos de processos produtivos, significa pertença a um grupo, identificação coletiva. As relações interpessoais (educador-educando) são inerentes à concretização do ato educativo, mas se trata de pensá-las não como relação indivíduo-indivíduo para formar indivíduos, mas sim como relações entre pessoas culturalmente enraizadas, para formar pessoas que se constituem como sujeitos humanos e sociais.

Esta compreensão pode fazer muita diferença no jeito de fazer a educação e por isso deve ser uma preocupação específica na formação dos educadores e das educadoras do campo.

## **6. Valorização e formação dos educadores.**

A Educação do Campo também se identifica pela valorização da tarefa específica das educadoras e dos educadores. Sabemos que em muitos lugares elas e eles têm sido sujeitos importantes da resistência social da população do campo, especialmente nas escolas. E que têm estado à frente de muitas lutas pelo direito à educação, e para impedir o fechamento de escolas nas comunidades camponesas.

A Educação do Campo têm construído um conceito mais alargado de educador. Para nós é educadora aquela pessoa cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social...; seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos. Nesta perspectiva todos somos de alguma forma educadores, mas isto não tira a especificidade desta tarefa: nem todos temos como trabalho principal o de educar as pessoas e o de conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano, em suas diferentes gerações.

Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. E se defendemos uma formação específica é porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. Há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo.

Por isso o projeto político e pedagógico da Educação do Campo deve incluir uma reflexão sobre qual o perfil do profissional de educação de que precisamos, e sobre como se faz esta formação. Pensar sobre como os educadores e as educadoras têm se formado nos próprios processos de construção da Educação do Campo, e como isso pode ser potencializado pedagogicamente em programas e políticas de formação específicas.

#### **7. Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo.**

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses; porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo, e pode ter um papel importante na disputa de hegemonia de projeto de campo, de sociedade e de formação humana.

Nessa perspectiva, a escola terá tanto mais lugar no projeto político e pedagógico da Educação do Campo se não se fechar nela mesma, vinculando-se com outros espaços educativos, com outras políticas de desenvolvimento do campo, e com a própria dinâmica social em que estão envolvidos os seus sujeitos.

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender que ser humano ela precisa ajudar a formar, e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas, e com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes sociais.

#### **A ESCOLA NO PROJETO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola, e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Para construir referências comuns às escolas vinculadas a este projeto de educação precisamos antes pensar em alguns aspectos principais do que é o trabalho específico da escola, ou quais as funções sociais que assume ou deve assumir, já dialogando com a intencionalidade política e pedagógica da Educação do Campo. Estamos pensando ainda em aspectos ou tarefas gerais, que depois precisam ser desdobradas e

pensadas pedagogicamente a partir dos diferentes sujeitos que estão nas escolas concretas, do vínculo que cada escola pode ter com projetos de desenvolvimento local ou regional, e levando em conta as diferenças de cada ciclo da vida e de cada modalidade de escola.

Alguns aspectos do trabalho específico da escola que em nosso entender merecem destaque e sobre os quais deveremos aprofundar nossa reflexão:

### **1. Socialização ou vivência de relações sociais.**

Esta é uma tarefa historicamente atribuída à escola: a socialização das novas gerações. Só que esta socialização geralmente foi vista como adaptação das pessoas ao formato da sociedade existente; educar para diminuir ao máximo o número dos chamados “desajustados” e que insistem em querer mudar o mundo.

Mas podemos pensar a socialização desde um outro ponto de vista e então perceber que de fato esta é uma tarefa importante e específica (embora não exclusiva) da escola: compreendê-la como tempo e espaço de vivência de relações sociais que vão formando um determinado jeito de ser humano, que bem pode ser o que se constitui como sujeito consciente de transformações, inclusive da sociedade. Ou seja, a socialização pode se dar desde a referência do individualismo ou da cooperação e da preocupação com o bem-estar coletivo; dos objetivos de consumo e de ‘se dar bem na vida’, ou dos valores da justiça e da igualdade; desde a perspectiva de mudar a realidade ou de deixar tudo como está, acomodando-se à lógica social dominante.

A escola costuma ser um dos primeiros lugares em que a criança experimenta, de modo sistemático, relações sociais mais amplas das que vive em família, e de uma intencionalidade política e pedagógica nessa dimensão pode depender muitos dos traços de seu caráter, muitos dos valores que assuma em sua vida. Mesmo as crianças que têm cedo uma experiência social muito densa que é a de participar com suas famílias de Movimentos Sociais, como é o caso das crianças Sem Terra, por exemplo, é na escola que costumam encontrar o espaço para trabalhar reflexiva e emocionalmente as relações sociais vividas na luta pela terra, e então incorporá-las como traços culturais em sua vida infantil, e talvez também depois.

Na escola sempre há algum tipo de socialização, porque sempre há relações sociais. Mas nem sempre isto integra o projeto pedagógico e a intencionalidade do trabalho dos educadores. E neste aspecto, é preciso ter bem presente que o principal componente curricular da escola é ela mesma: a experiência cultural de escola é pedagogicamente muito mais significativa do que a tematização da socialização ou apenas a tentativa de transformar determinadas relações sociais em conteúdo discursivo de sala de aula.

A escola socializa a partir das práticas que desenvolve; através do tipo de organização do trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam; através das formas de participação que constituem seu cotidiano. São as ações que revelam as referências culturais das pessoas, educandos e educadores. E é trazendo à tona estas referências que elas podem ser coletivamente recriadas e reproduzidas.

A Educação do Campo precisa incluir em seu projeto pedagógico uma reflexão cuidadosa e mais aprofundada sobre como acontecem no cotidiano da escola os processos de socialização, sua relação com os processos de conservação e de criação de culturas, e com a formação dos novos sujeitos sociais do campo. Também precisa fazer a reflexão específica sobre que outros processos de socialização estão formando hoje as novas gerações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, e que traços devem ser

ênfatisados pela intencionalidade pedagógica da escola na perspectiva de um novo projeto de desenvolvimento.

## **2. Construção de uma visão de mundo.**

A escola muitas vezes trabalha conteúdos fragmentados, idéias soltas, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta; são muitos estudos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade mais ampla, que deveria ser exatamente a de um projeto de formação humana.

É tarefa específica da escola ajudar a construir um ideário que orienta a vida das pessoas, e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem. E ajudar a construir uma visão de mundo significa em primeiro lugar fazer o inventário das concepções que educandos e educadores carregam em si; significa também enraizar as pessoas na história, para que se compreendam como parte de um processo histórico. E isso tudo para tornar consciente, explicitar, interpretar, questionar, organizar, firmar ou revisar idéias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a realidade mais próxima, sobre si mesmos.

Para que a escola cumpra esta tarefa é necessário que a escolha dos conteúdos de estudo e a seleção de aprendizados a serem trabalhados em cada momento não seja aleatória, mas feita dentro de uma estratégia mais ampla de formação humana. E que se busque coerência entre teoria e prática; entre o que se estuda e o ambiente cultural da escola. Um bom critério então para a escolha dos conteúdos pode ser este: analisar em que medida se relacionam ou se constituem como ferramentas para a construção de uma visão de mundo, um ideário de vida. Também se eles permitem aos educandos aprender como pensar sobre o que faz, sobre o que estuda, sobre o que pensa.

Na Educação do Campo é preciso refletir sobre como se ajuda a construir desde a infância uma visão de mundo crítica e histórica; como se aprende e como se ensina nas diferentes fases da vida a olhar para a realidade enxergando seu movimento, sua historicidade, e as relações que existem entre uma coisa e outra; como se aprende e como se ensina a tomar posição diante das questões do seu tempo; a respeitar e ao mesmo tempo reconstruir modos de vida; como se aprendem e como se ensinam utopias sociais e como se educam valores humanistas; também como se educa o pensar por conta própria e o dizer a sua palavra, e como se respeita uma organização coletiva.

## **3. Cultivo de identidades.**

Esta também é uma das funções da escola: trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma (autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica), e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de Nação...

E este é, de fato, um aprendizado humano essencial: olhar no espelho do que somos e queremos ser; assumir identidades pessoais e sociais, ter orgulho delas, ao mesmo tempo em que se desafia no movimento de sua permanente construção e reconstrução. Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. E isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura.

As identidades se formam nos processos sociais. O papel da escola será tanto mais significativo se ela estiver em sintonia com os processos sociais vivenciados pelos seus educandos e educadores, e se ela mesma consegue se constituir como um processo social, cumprindo a tarefa da socialização de que tratamos antes, capaz de ajudar a construir e fortalecer identidades.

Pensando desde a intencionalidade política e pedagógica da Educação do Campo, há pelo menos três aspectos que a escola deveria trabalhar com mais ênfase para ajudar no cultivo de identidades:

a) Auto-estima: a escola tem um papel que não pode ser subestimado na formação da auto-estima de seus educandos (e também de seus educadores). E isto é muito importante para a Educação do Campo, já que em muitas comunidades camponesas existe um traço cultural de baixa auto-estima acentuado, fruto de processos de dominação e alienação cultural muito fortes, e que precisa ser superado em uma formação emancipatória dos sujeitos do campo.

Para que a escola assuma a tarefa de fortalecer a auto-estima dos seus educandos, além de todo um trabalho ligado à memória, à cultura, aos valores do grupo, é preciso pensar especialmente na postura dos educadores, e também na transformação das didáticas, ou do jeito de conduzir as atividades escolares. Porque isso vai fazer diferença no sentimento que se forma no educando ao realizá-las. Estudos indicam que o processo de formação da auto-estima de uma pessoa está ligado, por exemplo, ao sentimento de ser capaz de iniciar e realizar atividades por conta própria, e à capacidade de auto-avaliação sobre o que consegue fazer bem, a partir de critérios que lhe são fornecidos pelo ambiente externo. (Bruner, 2001) Isso tem a ver com a própria prioridade didática ao fazer, ou à produção de obras na escola, e também com o jeito de trabalhar estes processos com os educandos.

Este é, sem dúvida, um dos aspectos específicos e pouco estudados do processo de aprendizagem e ensino, e que merece uma boa atenção no pensar a escola desde a perspectiva da Educação do Campo.

b) Memória e resistência cultural: a escola precisa ajudar a enraizar as pessoas em sua cultura: que pode ser transformada, recriada a partir da interação com outras culturas, mas que precisa ser conservada; porque nem é possível fazer formação humana sem trabalhar com raízes e vínculos; porque sem identificar raízes não há como ter projetos. Isto quer dizer que a escola precisa trabalhar com a memória do grupo e com suas raízes culturais; e isto quer dizer também que se deve ter uma intencionalidade específica na resistência à imposição de padrões culturais alienígenas, no combate à dominação cultural e na reconstrução crítica de suas próprias tradições culturais.

Estamos falando, afinal, de como a escola pode ajudar os educandos e as educandas a perder a vergonha de 'ser da roça'; a aprender a 'ser camponês', e a 'ser de Movimento Social'; a aprender a valorizar a história dos seus antepassados, tendo uma visão crítica sobre ela; e a aprender do passado para saber projetar o futuro.

E um bom jeito de trabalhar isso na escola é, por exemplo, contando histórias e estórias que tenham a memória do grupo como referência, assim como trabalhar com diferentes linguagens artísticas que expressem a cultura camponesa e a coloquem em diálogo com outras culturas.

Também aqui é necessário um aprofundamento da Educação do Campo sobre como acontecem os processos culturais e a formação da memória coletiva de um grupo e de sua consciência histórica, e sobre como isso deve ser trabalhado pedagogicamente nas diferentes faixas etárias, e na especificidade das atividades escolares.

c) Militância social: a escola deve ajudar no aprendizado da construção de utopias sociais, porque são elas que permitem relacionar a identidade pessoal com as grandes questões da humanidade; da mesma forma deve se preocupar com a formação da disponibilidade pessoal à militância capaz de transformar estas utopias em projetos que mobilizem grandes massas, e em obras que já iniciem sua concretização.

Estamos falando, pois, de militância no sentido amplo, de engajamento em torno de grandes causas, ações pelo bem de outras pessoas, envolvimento em processos de transformação social, que também podem desembocar na militância política ou na participação direta em organizações, movimentos sociais, partidos políticos. Certamente a escola não consegue realizar por si mesma e isoladamente um tipo de aprendizado

como este, mas se ela entrar neste movimento pedagógico e ajudar a construir este tipo de convicção e de sentimento, desde a infância, certamente estará prestando um grande serviço à humanidade, tão carente hoje de pessoas dispostas à solidariedade e à militância.

A Educação do Campo precisa aprofundar a reflexão sobre como a escola pode ajudar a cultivar utopias e a formar militantes, respeitando a cultura camponesa e a própria fase da vida em que se encontram os diferentes educandos. É preciso refletir permanentemente sobre a intencionalidade educativa da escola nesta perspectiva, e olhar para os detalhes do seu ambiente educativo tendo presente que grande parte das pedagogias e das didáticas que conhecemos se movimentam no sentido inverso, que é o do individualismo e da alienação social, ainda que seus discursos às vezes se manifestem pela transformação e pelo humanismo.

#### **4. Socialização e produção de diferentes saberes.**

Na realização do seu trabalho pedagógico, e particularmente na concretização dos aspectos destacados nos pontos anteriores, a escola põe em movimento diferentes saberes e esta é também uma de suas tarefas específicas: socializar e produzir diferentes tipos de saberes e fornecer as ferramentas culturais necessárias ao seu cultivo.

Trata-se de saberes ligados ao mundo da cultura, incluindo os da arte e da estética, saberes ligados ao mundo do trabalho, saberes ligados à dimensão da militância e da luta social, e também os saberes ligados ao mundo do conhecimento, ou específicos dos processos de aprendizagem escolar: aprender a ler, a escrever, a gostar de ler e de escrever, a construir conceitos, a ler cientificamente a realidade, a fazer pesquisa, a tomar posição diante de diferentes idéias...

Trabalhar com diferentes saberes significa em primeiro lugar não hierarquizá-los, nem considerar que eles são propriedade somente dos educadores, ou dos educandos. Todos somos detentores de saberes, e é preciso que o diálogo entre educadores e educandos permita a cada um ter consciência dos seus saberes, além de ampliá-los e diversificá-los através da partilha e da produção coletiva de novos saberes.

Também significa compreender que há saberes de diferentes tipos e naturezas, e que também são diferentes os processos de sua apropriação e produção. Há saberes que se constituem em idéias, outros em posturas e comportamentos, outros em habilidades, o que implica em metodologias e didáticas igualmente diferenciadas. E há saberes, como os ligados ao mundo do trabalho e da cultura que têm sua origem fora, e às vezes bem longe da escola, e a ela cabe uma aproximação crítica, nem tanto para tentar trazer estes saberes para o seu interior, o que nem sempre é possível sem trair sua natureza, mas para provocar a inserção dos educandos em processos sociais capazes de produzi-los. Ao mesmo tempo cabe à escola ajudar na reflexão coletiva sobre estes saberes, relacionando-os entre si e potencializando-os nos processos de socialização dos educandos, de construção de sua visão de mundo e de suas identidades, enfim em seu processo mais amplo de humanização ou de formação humana.

A Educação do Campo deve incluir em seu debate político e pedagógico a questão de que saberes são mais necessários aos sujeitos do campo, e podem contribuir na preservação e na transformação de processos culturais, de relações de trabalho, de relações de gênero, de relações entre gerações no campo; também

que saberes podem ajudar a construir novas relações entre campo e cidade. Além disso, é preciso discutir sobre como e onde estão sendo produzidos hoje estes diferentes saberes, qual a tarefa da escola em relação a cada um deles, e também que saberes especificamente escolares podem ajudar na sua produção e apropriação cultural...

Esta é uma reflexão que deve continuar

A Educação do Campo precisa aprofundar sua reflexão sobre que formato de escola é capaz de dar conta destas tarefas indicadas, sem subestimar nem superestimar o papel da escola nos processos de formação humana. Além disso, precisamos nos dedicar ao estudo de didáticas e metodologias que consigam traduzir esta concepção de escola e este projeto político e pedagógico em cotidiano escolar.

Há reflexões recentes sobre como acontecem os processos de aprendizagem e ensino, e como se constroem os saberes especificamente escolares que, cotejadas com as práticas que nós já construímos, podem nos ajudar a passar de intenções a alternativas concretas de um trabalho pedagógico que ajuíze estas concepções, e que participe de fato na construção desse novo projeto de campo e de educação.

### Referências Bibliográficas

1. ARROYO, Miguel e FERNANDES, Bernardo Mançano. *Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo*. V.2. Brasília, 1999.
2. BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete. *Por uma educação básica do campo: projeto popular e escolas do campo*. V.3. Brasília, 1999.
3. BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
4. CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In.: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (coords). *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papirus, 1993, p. 15-40.
5. CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In.: *Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. V. 4. Brasília, 2002, p. 25-36.
6. CARVALHO, Horacio Martins de. *A questão agrária e o fundamentalismo neoliberal no Brasil*. Texto, 2004.
7. FERNANDES, Bernardo Mançano. *Delimitação conceitual de campesinato*. Texto, 2004.
8. KOLLING, Edgar, NERY, Israel e MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma educação básica do campo*. V.1. Brasília, 1999.
9. KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (orgs). *Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. V. 4. Brasília, 2002.
10. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Barbárie e Modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil*. Texto, 2004.

---

[1] Texto produzido a partir da exposição “A construção da identidade da Educação do Campo”, desenvolvida no Seminário Estadual da Educação do Campo promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná de 9 a 11 de março de 2004.

[2] Do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

[3] Para conhecer o debate preparatório e posterior a esta Conferência Nacional e que deu origem à articulação nacional Por Uma Educação do Campo é importante consultar a Coleção Por Uma Educação do Campo editada a partir de 1999. Participaram da promoção da I Conferência Nacional em Luziânia, GO, o MST, a CNBB, a UnB, a UNESCO e o UNICEF.

[4] Desde 2003 existe no MEC um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, que inclui a participação de representantes de Movimentos Sociais e Sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, e em 2004 deve entrar em funcionamento uma Coordenadoria da Educação do Campo vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC).

[5] Sobre o Seminário de 2002 ver Coleção Por Uma Educação do Campo nº 04, "Educação do Campo: identidade e políticas públicas", dezembro de 2002.

[6] Camponeses entendidos aqui no sentido de diferentes grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo cujo processo de reprodução social se faz na contraposição às relações capitalistas de produção, ainda que subordinado a elas. Elementos do debate atual sobre o campesinato podem ser encontrados em Fernandes, 2004.

[7] Hoje há também o surgimento em alguns lugares da expressão "educação no campo", que se vincula a grupos com estes mesmos interesses políticos conservadores.

[8] Uma análise detalhada do que representa para a população trabalhadora do campo este modelo de agricultura pode ser encontrada em Oliveira, A. U., 2004 e Carvalho, H. M., 2004.

[9] Uma análise da relação entre educação rural e modelo de agricultura capitalista no Brasil pode ser encontrada no texto de Julieta Costa Calazans: Para compreender a educação do Estado no meio rural. (Therrien e Damasceno, 1993).

[10] Na identificação dos traços do projeto político e pedagógico da Educação do Campo recupero aqui elementos de uma reflexão iniciada no texto Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção, 2002.





## TEXTO 3

### **DIRETRIZES ORIENTADORAS PARA A (RE)ELABORAÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DO CAMPO OU DAS ESCOLAS DA CIDADE QUE ATENDEM ALUNOS DO CAMPO<sup>1</sup>**

#### **1. REFLEXÃO INICIAL**

#### **E ENTÃO? VAMOS COMEÇAR A TECER AS DIRETRIZES ORIENTADORAS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DAS ESCOLAS DO CAMPO OU DA CIDADE, QUE ATENDEM OS DISCENTES CAMPESINOS?**

Na busca pela construção do PPP, “de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente” (Veiga,1998, p. 01). É com esta citação da autora que vamos iniciar o nosso diálogo sobre a tecitura do PPP, mas antes uma reflexão poética de João Cabral de Melo Neto:



Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galos,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto (1966)

Caro (a) gestor (a) escolar, coordenador (a) pedagógico (a), professor (a), equipes técnicas das secretarias de educação e conselheiros municipais de educação, construir ou elaborar/revisar o PPP é como tecer uma manhã. O poeta nos sensibiliza e motiva como os fios da manhã são tecidos pelos cantos entrelaçado dos galos, tal como a prática pedagógica das escolas do campo ou da cidade que atendem os discentes campesinos é construída pelo coletivo dos educadores, coordenadores, gestores e comunidades campesinas no processo de planejamento.

O planejamento é um processo permanente que implica escolhas, opções para construção de uma

<sup>1</sup> Disponível em: [https://www.uesc.br/formacaodeprofessores/index.php?item=conteudo\\_produtoeduc.php](https://www.uesc.br/formacaodeprofessores/index.php?item=conteudo_produtoeduc.php)



realidade, num futuro próximo. Embora o processo de planejamento ocorra a todo o momento na escola, é importante que as opções assumidas coletivamente estejam materializadas em um documento que, na prática, toma vários nomes: planejamento pedagógico, proposta pedagógica, projeto político pedagógico, projeto pedagógico, projeto pedagógico-curricular ou plano da escola. É esse documento que deve orientar a escola quanto a importante tarefa de formação plena do indivíduo.

Para a construção do PPP, as instituições pertencentes aos sistemas de ensino deverão levar em consideração os princípios legais que embasam o fazer educacional, conforme demonstra o quadro abaixo.

**QUADRO SÍNTESE COM OS PRINCÍPIOS LEGAIS QUE EMBASAM O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PPP DAS ESCOLAS DO CAMPO OU DA CIDADE, QUE ATENDEM OS ALUNOS DO CAMPO**

<b>Legislação</b>	<b>Destaques importantes sobre a elaboração do PPP</b>
<b>Esfera Nacional</b>	
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - Capítulo III, Seção I, Artigo 206, Inciso VI	Fundamenta a intencionalidade educativa da escola e estabelece como princípio no inciso VI – “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96	Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.
Resolução CNE/CEB Nº 01/2002 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Proposta pedagógica das escolas do campo, sinalizada no Art. 5º. como aquela que garante o respeito às “diferenças e o direito à igualdade [...]”, contemplando “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002).
Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 - Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.	O Art. 1º, § 3º: As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação; De acordo com o inciso II do Art. 2º: 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; 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



	<p>escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.</p>
<p>Resolução CNE/ CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 - Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica.</p>	<p>Artigo 42 “São elementos constitutivos para a operacionalização destas diretrizes o projeto político-pedagógico e o regimento escolar; o sistema de avaliação; a gestão democrática e a organização da escola; o professor e o programa de formação docente.”</p> <p>Artigo 43 “O projeto político pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.” § 1º “A autonomia da instituição educacional baseia-se na busca de sua identidade, que se expressa na construção de seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.” § 2º “Cabe à escola, considerada a sua identidade e a de seus sujeitos, articular a formulação do projeto político-pedagógico com os planos de educação – nacional, estadual, municipal –, o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes.” § 3º “A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da educação básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica.”</p> <p>Artigo 44 “O projeto político pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar:</p> <p>I - o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo; II - a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar; III - o perfil real dos sujeitos – crianças, jovens e adultos – que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento cultura-professor-estudante e instituição escolar; IV - as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico; V - a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola; VI - os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil); VII - o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar; VIII - o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes; IX - as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da educação básica), incluindo dados referentes ao Ideb e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros; X - a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional”.</p>
<p>Resolução CNE/CEB nº</p>	<p>Artigo 20 “As escolas deverão formular o projeto político pedagógico e elaborar o regimento escolar de acordo com a proposta do ensino fundamental de 9 (nove) anos, por meio de processos participativos relacionados à gestão</p>



<p>07/2010 - fixa diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.</p>	<p>democrática.” § 1º “O projeto político pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.” § 4º “O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.” § 5º “Na implementação de seu projeto político pedagógico, as escolas se articularão com as instituições formadoras com vistas a assegurar a formação continuada de seus profissionais.”</p>
<p>Lei Nº 13.005, de 25/06/2014 (PNE) – Metas 7 e 19.</p>	<p>7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar, para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;</p> <p>19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.</p>
<p>Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 -</p>	<p>Art. 6º As propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino, para desenvolvimento dos currículos de seus cursos, devem ser elaboradas e executadas com efetiva participação de seus docentes, os quais devem definir seus planos de trabalho coerentemente com as respectivas propostas pedagógicas, nos termos dos artigos 12 e 13 da LDB.</p> <p>Parágrafo Único. As propostas pedagógicas e os currículos devem considerar as múltiplas dimensões dos estudantes, visando seu pleno desenvolvimento, na perspectiva de efetivação de uma educação integral.</p>

Fonte: Elaboração pelos autores (2023)

Os conceitos teóricos e oriundos dos fundamentos legais são importantes no processo de elaboração/revisão do PPP da Educação Básica, e destacamos de maneira mais específica, o PPP das escolas do campo. As normas apontadas no quadro acima orientam os sistemas de ensino, com foco na organização do referido documento. Destacam a importância da ampla participação coletiva e democrática dos profissionais da educação, da sociedade, dos movimentos sociais, com vista na garantia do direito à educação com qualidade social: equitativa, inclusiva, transformadora, emancipadora e valorização da diversidade. As resoluções CNE/CEB nº 01/2002, Resolução nº 2/2008 e o Decreto Presidencial nº 7.352, legislações que tratam das especificidades da Educação do/no Campo demonstram como o PPP é definido bem mais detalhado, define-o como instrumento da autonomia administrativa, pedagógica e de gestão financeira das escolas e assegura que haja a elaboração e efetivação numa perspectiva de uma gestão participativa e democrática.

No contexto municipal, é importante que as equipes técnicas das secretarias de educação, assessorias pedagógicas da educação básica, junto com os membros dos Conselhos Municipais de Educação (CME), reúnam legislações próprias do sistema municipal de ensino e leis sancionadas pelo Poder Executivo (Lei



Orgânica do Município, Leis que criaram o CME e o Sistema Municipal de Ensino, Pareceres e Resoluções do CME orientando sobre a elaboração do PPP, do currículo, da sistemática de avaliação, do Documento Curricular Referencial Municipal, Lei que aprovou o PME), dentre outros para serem utilizadas no processo de construção ou (re) elaboração dos Projetos Político Pedagógicos das escolas do/no campo. Aproveitamos esse enfoque para propor como sugestão uma Minuta de Resolução como referência para a escrita das diretrizes orientadoras para a construção ou (re)elaboração dos Projetos Político Pedagógicos das escolas camponesas. Enfatizamos que o escopo do documento propositivo se constitui numa possibilidade para orientar as redes municipais de ensino e que poderá ser modificada a partir das especificidades de cada município. Salientamos a importância do diálogo e a articulação junto aos Conselhos Municipais de Educação para elaborar, apreciar, discutir, aprovar e publicar a resolução, de forma que esta se constitua uma normatização permanente no Sistema Municipal de Ensino.

Em consonância com as políticas públicas educacionais, em específico as bases legais da Educação do/no Campo, no caderno de nº 03 deste grupo de trabalho, iremos propor como sugestão (exemplaridade) um roteiro para a (re)elaboração dos PPPs, destacando que não se trata de uma receita a ser seguida, mas de uma sistematização pensada para colaborar com o trabalho a ser realizado pelas equipes gestoras das unidades escolares e todos os participantes envolvidos, compreendendo que este caminhar é singular, único e que cada comunidade escolar encontrará as estratégias mais apropriadas para viabilizar a construção coletiva de seu “Documento de Identidade” (Silva, 1999).

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, F. M. C. **Educação rural**: das experiências à política pública/ Francisca Maria Carneiro Baptista, Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD / Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável / Ministério do Desenvolvimento Agrário, Editorial Abaré, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323> Acesso em: 04 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.



BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

CALDART, R. S. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.** Trabalho necessário ano 2 – número 2- 2004.

CALDART, R. et al. Educação do Campo. *In:* CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, E. V. dos. **Gestão democrática e a construção do projeto político pedagógico das escolas do campo-Identidade Cultural-Saberes Locais-Relações com a Terra-Meio Ambiente-Agroecologia, Diversidade.** Edjaldo Vieira dos Santos, Arlete Ramos dos Santos-Curitiba: CRV, 2024. 238 p

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo/Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VEIGA, I.P.A, RESENDE, L. M.G. (Orgs.). **Escola:** Espaço do projeto político-pedagógico. 3. Ed. Campinas: Papyrus, 1998.





## MÃO NA MASSA NA ELABORAÇÃO/REVISÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – 2025

### ATIVIDADES PROPOSTAS (sugestões):

1 - Leia todos os textos anotando suas dúvidas, aspectos que considera relevantes, conceitos básicos, palavras-chave, etc.

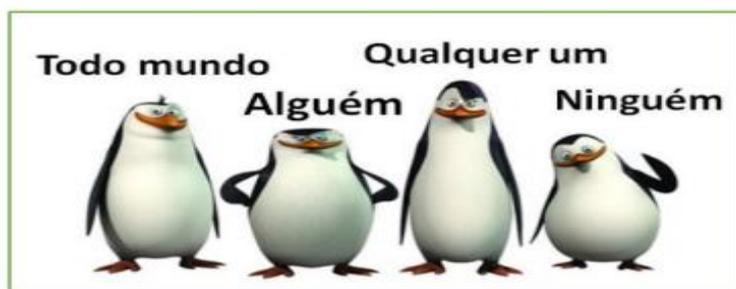
Obs.: Fique atento, pois, durante a live do dia 03/06/25, você será orientado pelo formador a realizar as atividades práticas acerca do processo de elaboração/revisão do PPP das escolas do campo.

2 – Agora reflita com o seu grupo as questões abaixo:

- ✓ As escolas do campo de seu município possuem PPP?
- ✓ Como está o PPP da escola onde você trabalha?
- ✓ Existe um documento pronto que seja do conhecimento de toda a comunidade escolar?
- ✓ Se há, quais aspectos acredita que precisam ser alterados? Por quê?
- ✓ Relate que propostas você faria para melhorar o documento?
- ✓ Caso não exista o PPP na escola, que proposta faria para dar início à elaboração do documento?
- ✓ Quem você chamaria para compor o grupo de elaboração do PPP?
- ✓ Que análise você faz da situação atual da escola?

3– Atividade de aprofundamento:

a) Leia o texto abaixo com atenção:



## ERA UMA VEZ...

Fonte: Texto extraído do Livro O que Podemos Aprender com os Gansos<sup>2</sup>.

**ERA UMA VEZ ...**

<sup>2</sup> Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/responsabilidade-dividida-texto-de-alexandre-rangel>  
Acesso em: 01 de jun. 2025.



### “Todos é igual a ninguém”

Era uma vez uma escola que tinha

Quatro funcionários chamados:

**Todo Mundo, Alguém,**

**Qualquer Um,**

**Ninguém.**

Havia o PPP da escola do campo a ser feito

E **Todo Mundo** estava certo

De que **Alguém** o faria

**Qualquer Um** poderia tê-lo feito

Mas **Ninguém** o fez.

**Alguém** ficou zangado com isso,

Pois era um trabalho de **Todo Mundo.**

**Todo Mundo** pensou que **Qualquer Um** poderia

Fazê-lo, mas **Ninguém** imaginou

Que **Todo Mundo** não o faria.

A história termina com **Todo Mundo** culpando **Alguém** quando realmente

**Ninguém** poderia responsabilizar **Qualquer Um.**

- Analise essa história comparando-a com as relações cotidianas da escola que você atua. Como é realizado o planejamento? Como são distribuídas as tarefas? Em sua experiência a situação da história já ocorreu? Como foi?
- O que deve ser feito para evitar situações como essa? Como essas recomendações podem ser aplicadas ao momento de construção, acompanhamento e avaliação do PPP?
- Como e por onde começar a elaboração/revisão do PPP?
- De quem é a responsabilidade pela elaboração do PPP da escola?
- Qual o papel da dupla gestora (gestor escolar e coordenador pedagógico) das escolas do campo no processo de elaboração/revisão do PPP?

#### Atividade 4 - Situação **(questão avaliativa do caderno)**:

Ao se candidatar ao cargo de Direção, uma diretora propôs como um de seus objetivos no Plano de Ação reestruturar o Projeto Político-Pedagógico (PPP), porém com um grande desafio: mobilizar a comunidade escolar para participar desse processo, uma vez que a mesma encontrava-se bastante distante da instituição escolar.

- Quais estratégias a equipe gestora da escola (gestor e coordenador pedagógico) pode utilizar na mobilização da comunidade escolar para a participação do processo de elaboração/revisão do



PPP?

Atividade 7 – Situação:

Na análise de seus dados de aprovação, aprovação por Conselho de Classe, reprovação e abandono, uma determinada escola diagnosticou que precisava investir na redução da taxa de aprovação por Conselho de Classe Final. O Departamento da Educação Básica das escolas do campo orientou que essa decisão deveria ser discutida com o Conselho Escolar e as ações a serem desenvolvidas fossem detalhadas no PPP. O gestor escolar, no entanto, não sabe como proceder neste caso, para registrar suas necessidades e propostas de ações dentro dos marcos do PPP.

- a) De que forma a escola deve sistematizar essas ações no Marco Situacional, Conceitual e Operacional?

### ATIVIDADE ASSÍNCRONA

A atividade assíncrona está disponível através do Link:

[https://docs.google.com/forms/d/1NEcoKXJ7GR8\\_bM6z5sPojJ4RCL4DiE2N3q5OSThdKjA/edit](https://docs.google.com/forms/d/1NEcoKXJ7GR8_bM6z5sPojJ4RCL4DiE2N3q5OSThdKjA/edit)

**Envio até 10 de julho de 2025**