

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CONTEXTUALIZADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO NORMAL MAGISTÉRIO

THE POLITICAL-PEDAGOGIC PROJECT CONTEXTUALIZED FOR TEACHER TRAINING IN THE TEACHING SCHOOL NORMAL COURSE

Izelda Todero¹

José Vicente Lima Robaina²

RESUMO: O presente artigo buscou analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso Normal Magistério do Instituto Estadual de Educação Santo Antônio (IEESA), no município de Santo Antônio da Patrulha, Rio Grande do Sul (RS). A pesquisa pautou-se em verificar se o PPP relata o contexto sociocultural do município, considerando que Santo Antônio da Patrulha apresenta forte presença de agricultores familiares e dezenas de escolas de educação básica do campo. Como método de compreensão dos dados, buscando-se identificar a presença de conceitos e problematizações que dialogassem com o contexto do campo. Como resultados pode-se concluir, assim, que o PPP busca destacar a necessidade de contextualização com a realidade sociocultural dos educandos. Com isso, abre caminho para que docentes planejem e desenvolvam atividades de ensino, pesquisa e extensão nessa perspectiva, formando sujeitos emancipados, com consciência de sua própria realidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Político Pedagógico. Aprendizagem Contextualizada. Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

Para embasar legalmente o desenvolvimento de uma aprendizagem contextualizada, existem no Brasil documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, 2002) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a). Estes enfatizam que a educação formal seja contextualizada por

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Departamento de Bioquímica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. e Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Erechim/RS.
izetodero@gmail.com

² Pós Doutor em Educação e Educação do Campo (FACED/UFRGS), Doutor em Educação (UNISINOS), Mestre em Educação (UFRGS), Especialização em Toxicologia Aplicada (PUC/RS), Especialização em Educação Química (UFRGS), Graduação em Licenciatura Curta em Ciências (PUC/RS) e Graduação em Licenciatura Plena em Química (PUC/RS).
jose.robaina@ufrgs.br

meio de problematizações de temas da atualidade em um enfoque que permeie o cotidiano dos estudantes.

No entanto, o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na educação básica brasileira, seguindo uma trajetória histórica, vem apresentando uma problemática a ser analisada: práticas e concepções pedagógicas normalmente desconectadas da realidade do aluno. Paulo Freire (1983, 1993, 1996, 2000, 2001), como pedagogo defensor de uma educação contextualizada, analisa que o distanciamento entre teoria e prática contribui para a formulação de conceitos que não dialogam com o contexto da comunidade escolar. Desse modo, não preparam o estudante de forma adequada, com a produção de conhecimento que possa intervir em sua própria realidade.

Buscando contribuir com os estudos sobre as práticas pedagógicas voltadas para a realidade educacional dos estudantes, o presente artigo é fruto de uma pesquisa mais ampla sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Instituto Estadual de Educação Santo Antônio (IEESA). Este educandário atende a estudantes jovens e adultos residentes no município de Santo Antônio da Patrulha, Rio Grande do Sul (RS) oriundos, em sua maioria, de famílias que têm como base socioeconômica a agricultura familiar. Esse vínculo com o meio rural os coloca em permanente relação com a natureza e suas transformações, seja pela vivência no campo ou pelas práticas produtivas na terra.

Pela importância que tem o processo de ensino-aprendizagem na formação de professores, considerando as características socioeconômicas de Santo Antônio da Patrulha, este trabalho teve como objetivo compreender se o PPP do curso Normal Magistério contextualiza com o campo e com conceitos da Educação do Campo.

Como caminho metodológico adotou-se a análise documental do PPP. Para Lüdke e André (2013), a análise documental, pessoal ou não, formal ou informal, é importante em uma pesquisa, pois, por meio de uma apreciação, é possível identificar informações que podem passar despercebidas nas demais formas de coletas de dados. Faremos a análise de conceitos e problematizações relacionadas ao PPP e ao contexto do campo, especificamente para a realidade do município de Santo Antônio da Patrulha/RS.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ESCOLAR

As discussões sobre as competências na formação de professores no Brasil fazem parte de um grande número de trabalhos acadêmicos nas últimas décadas e estes assumem múltiplas dimensões por tratarem de temas e problemas da sociedade. A LDB (Lei n.º 9.394/1996) também aborda de modo particular os processos formativos colocando que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Sendo assim, as diretrizes e bases da educação brasileira apresentam características que apontam para a necessidade de interação total, entre a prática pedagógica e o processo de aprendizagem com o contexto onde eles ocorrem.

Em dezembro de 2017 foi aprovada e homologada pelo Ministério da Educação (MEC), a BNCC. O processo de construção deste documento foi iniciado em meados de 2015 e com isto iniciam-se também as discussões acerca da formação de professores que atendam a esse novo cenário. Na BNCC, fica evidente as competências, as habilidades e os conhecimentos específicos que nortearão as ações previstas para a educação básica no Brasil. Ainda, traz que é necessária a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017a, p.8).

Para dar conta dessa nova demanda que visa qualificar a educação brasileira, tem-se por certo que mudanças no processo formativo dos professores também se farão necessárias. Assim, para o ensino fundamental e ensino médio, a BNCC mostra que a responsabilidade por adaptações necessárias à formação de professores cabe à União, conforme destacado a seguir:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017a, p.21).

Na direção desse intuito, o MEC lançou, também no ano de 2017, a Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2017b), que tem o objetivo de acolher os princípios estabelecidos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996). Dentre tantos outros aspectos, essa Política destaca a importância da visão sistêmica e da interculturalidade na formação dos professores.

Para além dos aspectos legais indicados, a compreensão acerca do processo de formação de professores da educação básica e a necessidade que esse dialogue com o contexto escolar onde irão atuar, levou a buscar suporte teórico em autores que se empenharam nesse propósito, de modo especial no contexto educacional brasileiro nas últimas décadas. Destaca-se, assim, o incansável projeto educacional de Paulo Freire. Como ponto de partida para o estudo sobre a formação de professores, Freire apresenta alguns princípios que contribuem para a incitação dessa relação que coliga formação, prática docente, currículo e teoria. São eles:

1) O educador é sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz. 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer. 5) O programa de formação de professores é condição para o processo de reorientação curricular da escola. 6) O programa de formação de professores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos da formação básica aos professores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos professores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (FREIRE, 2000, p.80).

Os princípios norteadores de um processo de formação, a partir de Freire, não se limitam a uma visão disciplinar, nem tampouco a aspectos específicos. Desse modo, prega a necessidade de interação entre docentes, estudantes, a escola e o contexto social, numa perspectiva interdisciplinar.

Como o desafio é construir com os educadores (as) uma educação que amplie a capacidade de leitura de mundo para si e para os educandos (as), não se pode partir da lógica que tudo está dado e é só executar. Nesse sentido, entende-se que a formação não se dá de uma hora para outra, é um processo, e se assim o é, não pode ser estático, pronto. Como diz Freire (1996), a consciência do mundo, que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, implica também a capacidade humana de perceber o mundo, de compreendê-lo. E isso não se reduz a

uma experiência racionalista. É como uma totalidade - razão, sentimentos, emoções e desejos.

A capacidade de perceber o mundo e de compreendê-lo, através de um processo de formação, está condicionada à interação dos sujeitos participantes do processo. Nesse caso, tratando-se da formação de professores,

implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. Esta é a razão pela qual (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 1993, p. 87-88).

Quando Freire (1996) afirma que não há docência sem discência, atribui à formação docente um caráter experiencial de onde se originam saberes, para o autor se torna imprescindível dirimir com a percepção do papel do professor como sujeito do conhecimento e do aluno como seu objeto. Nesse sentido, Freire (1996, p. 24) é enfático ao ressaltar: “Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente apreendido pelo aprendiz.”

O autor infere que saber ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, respeito aos saberes dos educandos e corporeificação das palavras pelo exemplo. Na formação do docente, tanto inicial como continuada, é preciso, segundo Tardif (2002, p. 153), que fique explícito que tanto a prática educativa como o ensino são formas de agir plurais, que mobilizam diversos tipos de ação. A estas estão ligados saberes específicos. Resulta desse postulado que o ‘saber-educar’ e o ‘saber-ensinar’ também são saberes plurais, nos quais estão presentes diversos saberes e diversas competências. A natureza do saber dos professores deve ser compreendida em relação direta com as condições e condicionantes que estruturam a prática educativa: o ‘saber ensinar’ não define tanto uma competência cognitiva, lógica ou científica, mas uma competência prática ou pragmática.

Em outras palavras, no processo de ensino-aprendizagem há uma relação intrínseca entre o processo de formação dos professores, os saberes da docência e

a identidade do professor e sua profissionalização, relações essas que se sobrepõem uma a outra. Na obra intitulada *Saberes Docentes e Formação Profissional* de Maurice Tardif (2002, p. 54), a partir de pesquisas realizadas com o propósito de compreender o que pensam os professores sobre os seus saberes, destaca-se que “o saber docente é um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Partindo dessa ideia de pluralidade, o autor discute que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes. Tardif (2002, p. 57) destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: “os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais”.

Acerca da importância da formação continuada verifica-se, ainda em Tardif (2002), que os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam de uma formação contínua e continuada. Os saberes docentes, enquanto temporais, plurais, heterogêneos, permeados por marcas de seres humanos, são revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento, fazendo com que

[...] um professor de profissão não seja somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por agentes sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2002, p.230).

Na LDB estão inclusos três grandes eixos relacionados à construção do PPP. O eixo da flexibilidade vinculada à autonomia, possibilitando à escola organizar seu próprio trabalho pedagógico; o eixo da avaliação, que reforça um aspecto importante a ser observado nos vários níveis de ensino; e, o eixo da liberdade, que se expressa no âmbito do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1996). Essas dimensões interagem diretamente com o processo de

formação dos professores por permitirem autonomia para a construção de uma proposta pedagógica contextualizada para o referido processo.

Segundo Libâneo (2004), o PPP é um documento que detalha os objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. Devido à importância da participação de todos na elaboração, os atores envolvidos são os gestores, professores e comunidades escolar. Assim, o PPP é um documento elaborado de forma coletiva para organizar as ações democráticas que orientam o trabalho pedagógico na escola.

Freire (1993) infere que saber ensinar não é transferir conhecimento, é necessário saber sobre o respeito à autonomia do educando, o bom senso, a alegria, a esperança e a curiosidade. Para o autor, outro saber muito marcante, evidente e necessário ao professor é o respeito ao aluno, priorizando suas necessidades e interesses, conhecendo sua realidade, seu contexto, seu meio.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO MATRIZ PEDAGÓGICA

A arte de educar perpassa pela atuação do professor, substancialmente ganha sentido quando se relaciona com o contexto educacional do estudante. Nesse sentido, a escola assume um papel central como espaço de encontro e interação entre os sujeitos desse processo. Freire (1983, p. 30) coloca que “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre os desafios dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu eu e as suas circunstâncias”.

Nesta perspectiva, a escola do campo é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando costumes e saberes, e a educação do campo constitui-se numa vertente pedagógica que valoriza o contexto social, econômico, cultural e ambiental do meio rural. A concepção da Educação do Campo, muito bem defendida por autores como Arroyo e Caldart, procura resgatar conceitos voltados para o trabalho coletivo e a sustentabilidade, contrapondo-se ao individualismo, ao consumismo e a exploração dos recursos naturais. E neste sentido, a escola pode ser um espaço de reflexão, cooperação e construção de ações solidárias.

A escola do campo atua como uma das principais formas de manter os estudantes rurais no campo, promovendo a (re) produção social e a preservação da

identidade sócio cultural desses sujeitos. A valorização dos conhecimentos e experiências culturais promove maior interação entre os educandos e a sociedade. Nesse aspecto, a pedagogia da escola do campo deve inserir no processo de ensino e aprendizagem a educação popular, para que possa valorizar os sujeitos que a ela pertencem, sendo a escola um campo de desenvolvimento cultural de toda a comunidade.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2011, p. 110).

A educação no modelo capitalista está centrada na competição, na produtividade e no individualismo e a educação pensada na perspectiva do campo se preocupa com a construção de alternativas centrada no direito à cidadania e transformações da natureza, visando o bem-estar dos seres humanos. Caldart (2011) chama a atenção ao reforçar o consenso das críticas das concepções de Educação do Campo à docência individual, disciplinar e afastada das questões da realidade, principalmente ao ressaltar que

o grande desafio curricular não é nessa visão [da Educação do Campo] apenas garantir momentos de contextualização dos conteúdos, mas sim o de juntar teoria e prática, integrando, em uma mesma totalidade de trabalho pedagógico, não somente disciplinas ou conteúdos entre si, mas estudo e práticas sociais, fundamentalmente práticas de trabalho e de organização coletiva dos estudantes, totalidade inserida na luta pela criação de novas relações sociais e na formação omnilateral dos trabalhadores que lhe corresponde (CALDART, 2011b, p. 114).

Percebe-se a importância que a formação continuada de professores e de educadores poderia exercer para aqueles que atuam no campo. Aspectos da comunidade e da realidade local na seleção de conteúdos escolares seriam relevantes para compreender e trabalhar a identidade. Para Souza (2008, p. 1101), “seria um espaço propiciador de problematização da experiência e angústias pedagógicas vividas, um espaço de trocas e de construção de novos conhecimentos educacionais e de apropriação de conteúdos escolares”. A autora ressalta, ainda, a importância de investimentos na formação continuada de professores que atuam no campo como sendo a materialização da prática da pesquisa pelos professores, criando alternativas para superar possíveis problemas da prática pedagógica.

Para Caldart (2011) a Educação do Campo não tem se desenvolvido como um sistema universal e público de educação. Por isso, ela afirma que a luta é no campo das políticas públicas, sendo esta a única maneira para que todos camponeses tenham acesso à educação. É necessário um debate teórico para se ampliar as discussões a respeito dos paradigmas e suas políticas e dar visibilidade ao que vem sendo realizado pelos movimentos camponeses e pelos governantes. Por isso,

o desafio teórico atual é o de construir o paradigma da Educação do Campo; ou, pelo menos, avançar na elaboração de uma teoria da Educação do Campo: clarear, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam nossa compreensão e 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 (CALDART, 2004, p. 20).

No entendimento de Kolling, Nery e Molina (1999), Educação do Campo é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo. De igual modo, compreende as diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população.

No Brasil, a política de Educação do Campo foi criada com o propósito de atender a um público específico, historicamente esquecido pelo Estado. Trabalhadores camponeses (constituídos em sua diversidade por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, indígenas, dentre outros) foram historicamente explorados e/ou expropriados da terra.

Também, foram submetidos a um contexto de extrema desigualdade social, em favor dos interesses da classe dominante. Deste modo, a concepção da Educação do Campo se desenvolve a partir de movimentos e experiências de formação humana desenvolvida pelas trabalhadoras e trabalhadores nas lutas por terra e educação. Ainda, pelas lutas sociais e práticas de educação dos povos do e no campo. No entanto, esses sujeitos, organizados por meio dos movimentos sociais e sindicais populares, vêm resistindo às investidas do capital e lutam pela transformação e pela superação dessa lógica perversa.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO IEESA

O PPP vem sendo objeto de estudos e pesquisas em diferentes instâncias como forma de melhorar a qualidade do ensino por meio de um processo de participação coletiva. Sob a perspectiva de que a escola cumpre uma função social sob o enfoque da contextualização do campo, o PPP do IEESA traz o seguinte:

Ao construirmos nosso Projeto Político-Pedagógico levamos em conta a realidade que circunda a Escola e as famílias de nossos alunos, pois, certamente, a realidade social dos alunos afeta a sua vida escolar, e os dados levantados devem contribuir para orientar todo o organismo escolar para os fins de tratar tais indícios com a devida relevância transformando-os em currículo, objeto de planejamento e potencial de aprendizagem.
(IEESA PPP, 2017).

Nesse sentido, Freire (1996, p.14) afirma que

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A partir desse excerto e dessa consideração freireana entende-se que a pesquisa precisa estar presente no dia a dia do professor na escola do campo, por possibilitar compreender as necessidades, anseios e dificuldades dos alunos e chegar até eles. Por meio dela é possível coletar as falas dos sujeitos, analisá-las, para então organizar o conteúdo. Para Alves (2012, p.230),

na sala de aula, o processo de apropriação e construção do conhecimento persegue o caminho que vai da síntese, presente no momento inicial da problematização – que observará a necessidade de conhecer os saberes dos educandos sobre a temática em questão –, à análise, momento de compreensão da problemática em discussão mediada pelo conhecimento historicamente acumulado, momento de admirar (Freire), [...] à síntese, ou organização que dá ao conjunto de problematizações realizadas uma nova significação sobre a realidade, possibilitando a tomada de consciência sobre a vida e a capacidade de identificar modos de intervenção no real.

A sala de aula, segundo Possamai (2014), é permeada por dimensões tanto da ação como da reflexão, uma união entre ambas proporciona o existir humanamente. Assim sendo, o espaço do diálogo, o qual se dá entre o real, acervo científico e sujeitos mediadores – educador e educando – que possuem papéis e

responsabilidades distintas, demanda uma sala de aula na qual os educandos se reconheçam, compreendam e atuem no mundo, procurando humanizá-lo.

Paulo Freire (2001), por sua relevante proposta de tornar os homens sujeitos a partir de suas reflexões sobre o mundo em que vivem, considera o homem um ser eminentemente relacional, histórico, criador de cultura. A partir dessa perspectiva, pode-se observar que o IEESA adota a seguinte filosofia:

O Instituto Estadual de Educação Santo Antônio tem por base uma educação democrática e humanística, partindo da realidade onde está inserido, numa proposta pedagógica que favoreça a construção de aprendizagens significativas, para que o educando adquira espírito crítico e participativo, o que o torna um cidadão consciente, capaz de interagir e intervir na sociedade e no mundo do trabalho.

(IEESA PPP, 2017 p. 35)

Santos Neto (2004) afirma que a escola, ao elaborar o seu PPP, precisa levar em conta, necessariamente, as transformações sócio-político-culturais pelas quais passa. A categoria conceitos permeia as abordagens teóricas presente no PPP:

O pensamento pedagógico nutre-se da prática dos educadores, ao mesmo tempo que também a ilumina: a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada. Essa prática é, em primeiro lugar, a própria prática do educador que pensa a teoria, mas também a prática coletiva dos educadores (GADOTTI, 1998, p.125).

Compreender a relação entre a teoria e a prática como processo através do qual se constrói o conhecimento, é imprescindível. Tanto a teoria quanto a prática devem ser trabalhados simultaneamente constituindo uma unidade indispensável, pois a prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria. Com relação ao Curso Normal, segue a seguinte descrição:

Oportunidade de formação de professores através da compreensão do que é aprender, de como se aprende e onde se aprende, considerando que construir conhecimento decorre da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido, estabelecendo uma constante relação entre teoria e prática e possibilitar ao aluno o entendimento da infância, em seu processo social e histórico e da criança na situação de sujeito de direitos.

(IEESA PPP, 2017).

Segundo Miguel Arroyo (2007), a educação escolar deve ser capaz de produzir teorias e práticas que auxiliem na construção de novos sujeitos, de uma nova escola e de uma nova sociedade. Para que haja uma integração de conteúdos, trabalho nem tão fácil, mas também não impossível, os professores precisam

compreender a importância da formação dos sujeitos e enfrentar os desafios de fazer diferente. Para Morin (1982, p. 217-218) é necessário buscar na realidade que cerca os alunos instrumentos para facilitar a inserção dos conteúdos:

As crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro de categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre; sem saber que a química e a microfísica têm o mesmo objeto, porém, em escalas diferentes.

Nesse sentido, a educação contextualizada, para alcançar êxito, exige qualificação permanente mediante processos de formação dos educadores e educadoras no repensar de sua prática pedagógica, no tratamento dos conteúdos curriculares, nas relações internas. Ainda e muito especialmente no que se refere à gestão, à interação com a comunidade e à ressignificação dos conteúdos na leitura da realidade. Enfim, exige repensar o papel da escola, dando-lhe outro sentido, ou resgatando a sua função social e recolocando o seu lugar na construção de um novo entendimento sobre a sociedade e sobre o papel dos sujeitos na construção histórica. Para isso, o currículo escolar tem de ser redimensionado e a prática pedagógica qualificada numa nova perspectiva.

Nessa perspectiva, Freire (1993) indica ser importante que a prática pedagógica leve em conta que é por meio da reflexão e do estabelecimento de relações da própria vivência que o sujeito aprende. Por isso, o professor deve ter consciência da importância da relação entre o saber científico e o saber cotidiano para, assim, construir uma aprendizagem significativa. Caso contrário, o processo de ensino e aprendizagem será mecânico e sem sentido, ou seja, nas ideias de Freire (1993, p. 59) trata-se de um ensino bancário, no qual a educação é

o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...] Dai, então, que nela: a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às

determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ética democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Freire (1993, p. 45-46) coloca que “limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites a autoridade se extravía e vira autoritarismo”.

Portanto, quando Freire (1993) se refere à práxis pedagógica libertadora, insiste sempre na necessidade de ouvir o que os sujeitos falam e fazer anotações, inclusive, do que parece não ter importância. Pois, para ele as falas dos sujeitos humanos são instrumentos fundamentais para a organização de um currículo político e pedagógico. Freire (1993, p.50) ressalta, ainda, que

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”.

Nesta perspectiva, muitas vezes o sujeito está domesticado pela sua realidade e sair dela depende de uma práxis autêntica que é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1993, p. 38). O que interessa é inserção crítica (pressupõe prática) da massa oprimida na realidade opressora. “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente” (Op. Cit., p. 40).

A partir da análise que Freire faz sobre a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, a educação contextualizada é um elemento fundamental para a construção de sujeitos críticos e comprometidos com sua realidade. Esse é um aspecto que o PPP procura elucidar quando analisa a importância da teoria e da prática no processo educacional e na construção de sujeitos com direitos.

Portanto, a relação entre teoria e prática, expressa através de conceitos e problematizações no PPP do IEESA permite analisar que o curso Normal Magistério, seguindo orientações da LDB, oferece pedagogicamente condições para a contextualização com o campo. O processo de ensino-aprendizagem, seguindo a concepção freireana, deve estar fundamentada a partir do processo de formação dos professores e este tem no PPP a base necessária para a discussão de temas contextualizados com a realidade do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo central analisar o PPP do Curso Normal Magistério do IEESA, no município de Santo Antônio da Patrulha/RS e se o mesmo contextualiza com o campo. A partir da fonte documental, buscou-se analisar conceitos e problematizações que dialogassem com o contexto do campo, discutindo-as na perspectiva freireana.

Desse modo, a análise documental permitiu colocar em evidência a importância do PPP como diretriz central para o processo de ensino-aprendizagem em conexão com o contexto educacional do IEESA. Identificamos que o PPP enfatiza a importância de ações concretas e considera a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes e críticos que devem atuar individual e coletivamente.

No que se refere ao objetivo deste estudo, concluiu-se que o contexto do Campo de Santo Antônio da Patrulha não está mencionado diretamente no PPP do Curso Normal Magistério. Porém, identificou-se que o PPP contextualiza com aspectos socioculturais do município, sem mencionar o campo, o que nos leva a concluir que todos os processos, seja de formação dos professores, bem como as práticas educacionais, não excluem a possibilidade de análise e problematizações de temas relacionados ao contexto do campo.

Concluiu-se também que o PPP do IEESA destaca a importância de uma educação democrática e humanística, partindo da realidade onde está inserida, numa proposta pedagógica que favoreça a construção de aprendizagens significativas. Esse enfoque dialoga com as ideias de Freire que defende o pressuposto na qual a realidade do aluno é a base para o processo de ensino-

aprendizagem. E, nesse sentido, o PPP aqui pesquisado permite e exige uma maior conexão com o campo em Santo Antônio da Patrulha.

Os conceitos analisados, com base na concepção freireana de educação, permitiram relacionar que é por meio da reflexão e das relações entre teoria e prática que o sujeito se constitui em um processo educacional. Também concluiu-se que do saber científico e do saber cotidiano resultam as problematizações e, nesse sentido, o PPP do IEESA estimula, por meio da aprendizagem significativa, que o contexto do campo faça parte do processo educacional.

Após este estudo, acredita-se ter contribuído para o aprofundamento da reflexão sobre a importância do PPP como documento base nos processos educacionais da educação básica. Considera-se que a análise do PPP do IEESA pode ser uma referência para a compreensão de que a proposta do ensino contextualizado nasce a partir desse importante documento da escola. De outro modo, se o projeto não abrir caminho para a contextualização, o processo de formação dos professores, bem como as práticas educacionais, podem sofrer resistências para o reconhecimento da importância da realidade do educando no processo de ensino aprendizagem.

ABSTRACT: The present article sought to analyse the Political-Pedagogic Project (PPP) from the Teaching School Normal Course in the Santo Antônio State Educational Institute (IEESA, in portuguese), in the city of Santo Antônio da Patrulha, state of Rio Grande do Sul, Brazil. The research sought to analyze whether the PPP represents the socio-cultural context of the municipality, considering that in Santo Antônio da Patrulha there is a strong presence of family farmers and dozens of rural basic education schools. The performed as a method to analyze the data and identify the presence of concepts and problematizations connected with the rural context. We believe that conclude that the PPP points out the need of contextualization with the socio-cultural reality from the learners. Thus, it opens the way for the teachers to plan and develop educational and research practices, as well as extension activities, within this perspective, empowering the students and creating consciousness about their own social reality.

KEYWORDS: Political-Pedagogic Project. Contextualized Learning. Rural Education.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. M. **Freire e Vigotsky: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó, SC: Argos, 2012.

ARROYO, M. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. *Cad. Cedes*, Campinas: UNICAMP, v. 27, n.72, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622007000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Política nacional de formação de professores**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): ensino médio: orientações curriculares complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 2002.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: **Revista Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, v.2, n.2, 2004.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2011.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b. (Coleção caminhos da Educação do Campo; 5).

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Pensamentos pedagógicos brasileiros**. São Paulo: Ática, 1998.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SANTO ANTONIO. **Projeto político pedagógico**. Santo Antônio da Patrulha, RS, 2017.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (Org). **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. v. 1.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1982.

POSSAMAI, L. F. L. **Contribuições da pesquisa-ação na produção de conhecimentos escolares: experiências curriculares na rede pública municipal de educação de Chapecó (1997-2004)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SANTOS NETO, E. **Filosofia e prática docente: fundamentos para construção da concepção pedagógica do professor e do projeto político-pedagógico na escola**. Mimeo, 2004.

SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, v.29, n. 105, p.1089-1111, dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08>. Acesso em: 12 jul. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Artigo recebido no 1º semestre de 2022.

Artigo aceito no 2º semestre de 2022.