

## 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*

*El Proyecto Político Pedagógico contextualizado en la formación de profesores del Normal Magistério*

### Izelda Todero

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre RS, Brasil  
[izetodero@gmail.com](mailto:izetodero@gmail.com) | <https://orcid.org/0000-0003-0641-0687>

### José Vicente Lima Robaina

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre RS, Brasil  
[joserobaina1326@gmail.com](mailto:joserobaina1326@gmail.com) | <https://orcid.org/0000-0002-4604-3597>

### Resumo

Este artigo analisou o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso Normal Magistério do Instituto Estadual de Educação Santo Antônio (IEESA), no município de Santo Antônio da Patrulha (SAP), Rio Grande do Sul (RS). A pesquisa pautou-se em verificar se o PPP relata o contexto sociocultural do município, considerando que o mesmo apresenta forte presença de agricultores familiares e escolas de educação básica do campo. Fez-se uso da análise documental do PPP buscando identificar a presença de conceitos e problematizações que dialogassem com o contexto do campo sob o enfoque teórico da educação do campo e da concepção freireana, pelas quais o processo educacional encontra sentido quando analisa o contexto sociocultural dos estudantes. Concluímos que o PPP tem um papel central no processo de formação e no planejamento das práticas pedagógicas do IEESA e busca contextualizar com a realidade sociocultural dos educandos.

**Palavras-chave:** Projeto Político Pedagógico. Aprendizagem Contextualizada. Educação do Campo.

### Abstract

*This article analyzed the Political Pedagogical Project (PPP) of the Normal Magisterium Course of the Santo Antônio State Education Institute (IEESA), in the city of Santo Antônio da Patrulha (SAP), Rio Grande do Sul (RS). The research was based on verifying whether the PPP reports the sociocultural context of the municipality, considering that it has a strong presence of family farmers and rural basic education schools. The PPP documental analysis was used to identify the presence of concepts and problematizations that dialogued with the field context under the theoretical focus of rural education and the Freirean conception, through which the educational process finds meaning when analyzing the sociocultural context of the students. We conclude that the PPP has a central role in the process of training and planning the pedagogical practices of IEESA and seeks to contextualize it with the sociocultural reality of the students.*

**Keywords:** Political-Pedagogic Project. Contextualized Learning. Rural Education.

### Resumen

*El presente trabajo analizó el Proyecto Político Pedagógico (PPP) del Curso Normal Magistério del Instituto Estadual de Educación Santo Antonio (IEESA), en la ciudad de Santo Antonio de la Patrulha (SAP), Río Grande del Sur (RS). La pesquisa se dedicó a verificar si el PPP relata el contexto sociocultural de la región, considerando que la misma presenta fuerte presencia de agricultores familiares y escuelas de educación básica del campo. Fue hecho un análisis*

Artigo recebido em: 9/12/2020 | Aprovado em: 21/04/2021 | Publicado em: 02/09/2021

### Como citar:

TODERO; Izelda; ROBAINA; José Vicente Lima. O Projeto Político Pedagógico contextualizado na formação de professores do Normal Magistério. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 11, n. 1, p. 1-15, e32947, jan./jun. 2021. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2021.v11.32947>.

*documental del PPP buscando identificar la presencia de conceptos y problematizaciones que dialogasen con el contexto del campo sob el enfoque teórico de la educación del campo y de la concepción freireana, por las cuales el proceso educacional encuentra sentido cuando analiza el contexto sociocultural de los estudiantes. Podemos concluir que el PPP desempeña un papel central en el proceso de formación y en la planificación de las prácticas pedagógicas del IEESA y busca contextualizar con la realidad sociocultural de los educandos*

**Palabras clave:** Proyecto Político Pedagógico. Aprendizaje Contextualizado. Educación del Campo.

## 1 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) de 1996, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e 2002, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017a). Estes enfatizam que a educação formal seja contextualizada por meio de problematizações de temas da atualidade.

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.

Neste sentido, este estudo se justifica por encontrar-me na condição de docente no IEESA na disciplina de sociologia da educação no curso Normal Magistério e analisar temas relacionados ao contexto socioeducacional dos estudantes. Também por constatar que este educandário atende a estudantes residentes no município de Santo Antônio da Patrulha, (RS) oriundos, em sua maioria, de famílias com base socioeconômica baseada na agricultura familiar.

O IEESA é uma instituição de ensino público estadual, criada em 1965. Mesmo situado em perímetro urbano atualmente, encontra-se em uma zona que até os anos 2000 era rural. Oferece como etapas e modalidades ensino fundamental completo, ensino médio e normal magistério. Atendia em agosto de 2020 em torno de 400 alunos, sendo que no curso normal magistério havia 58 estudantes e destes 36 residentes no meio rural, provenientes de escolas do campo. (SECRETARIA DA ESCOLA, 2020).

Quanto ao aspecto educacional, segundo a secretaria municipal de educação (2020), Santo Antônio da Patrulha conta com 54 escolas públicas de educação básica e destas 34 são escolas do campo, em sua maioria de ensino fundamental. Constatamos através da secretaria da escola que pela localização do IEESA, o mesmo recebe todos os anos parcela significativa de estudantes destas escolas do campo nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Quanto ao município de SAP, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o mesmo teve sua emancipação em 1811, sendo um dos quatro municípios mais antigos do RS. Possui uma área territorial de 1.049,807 km<sup>2</sup>, e índice de desenvolvimento humano municipal de 0,717 em

2010. Ainda, população, em 2017, de 42.333 habitantes que, quanto à situação domiciliar se dividem em 28.114 pessoas na zona urbana e 11.571 na rural.

Segundo Barroso (2006), há uma diversidade de formas de ver o rural de SAP/RS, pois figura-se desde o/a agricultor/a familiar, que usa carros de boi, planta para a subsistência, quanto agricultores que tem pequenos ou grandes tratores e produzem para comercialização. A Terra, como elemento central para o desenvolvimento, e seu formato de distribuição em pequenas propriedades, permitiu que um elevado número de famílias ocupasse o território.

Essa caracterização centrada na agricultura familiar, com pequenas propriedades produtoras de alimentos, é um elemento importante para a existência de uma perspectiva de desenvolvimento socioeducacional baseado nas relações construídas pelas pessoas do campo.

Como caminho metodológico o Projeto Político Pedagógico do Curso Normal Magistério do IEESA foi a fonte documental para esta pesquisa. Elaborado em 2017 o PPP contou com a participação de professores, estudantes e do conselho escolar. (SECRETARIA DA ESCOLA, 2020). Acessei o PPP através da secretaria do IEESA que me disponibilizou de modo impresso em maio de 2020.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois realizamos a análise e valoração dos elementos pesquisados. Campello (2009) entende que a pesquisa qualitativa envolve compreensão e que ocorre a partir da experiência do observador, significando que esse traz um modo de olhar singular/único para o processo de investigação. Neste aspecto, buscamos analisar se o PPP faz relação com aspectos socioculturais dos estudantes oriundos da agricultura familiar. O enfoque teórico para esta análise foi a partir da concepção freireana de educação, pela qual o estudante deve ser o sujeito do processo educativo, e a educação do campo a partir de Caldart e Arroio que entendem que o campo serve como matriz pedagógica para os processos educacionais em escolas do campo.

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. Neste sentido, consideramos que as diretrizes para a educação básica nas escolas do campo contribuem para esta análise, pois no art. 2º, parágrafo único, está expresso que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros.

Nesta perspectiva, este estudo teve por objetivo analisar, sob o enfoque dos conceitos freireanos e da educação do campo, se o PPP contextualiza com a realidade dos estudantes que tem como base socioeconômica a agricultura familiar no município de SAP.

## **2 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 nº 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.

Em dezembro de 2017 foi aprovada e homologada pelo Ministério da Educação (MEC), a BNCC e nela estão expressas as competências, as habilidades e os conhecimentos específicos que nortearão as ações previstas para a educação básica no Brasil. (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, que tem o objetivo de acolher os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 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, para a compreensão acerca do processo de formação de professores da educação básica encontramos o projeto educacional de Paulo Freire, que 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.

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, e 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.”

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”. 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”.

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 comunidade escolar. Assim, o PPP é um documento elaborado de forma coletiva para organizar as ações democráticas que orientam o trabalho pedagógico na escola.

### **3 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 à 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.

#### **4 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 Curso Normal Magistério traz o seguinte:

Ao construímos 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, p. 18).

Nesse sentido, Freire afirma:

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 (FREIRE, 1996, p. 14).

A partir 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.

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 (ALVES, 2012, p. 230).

Neste sentido, as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo (BRASIL, 2002), afirmam que a concepção de Educação do Campo tem como base as experiências, investigações e estudos que, além de serem direcionados para o mundo do trabalho, avançam, também, para o desenvolvimento social, econômico e ecologicamente sustentável. Esse mesmo documento evidencia que a escola do campo, em suas propostas pedagógicas de ensino, deve valorizar também o avanço científico e tecnológico.

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, P. 39).

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 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 (MORIN, 1982, p. 217-218).

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 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 (FREIRE, 1993, p. 59).

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.

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. 50).

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.

A Educação do Campo, nesta perspectiva, surge como atividade coletiva, que envolve compromissos e práticas. Para Caldart (2004, p. 262), “a Educação do Campo está além da educação escolar”. Deste modo, a identidade da escola do campo é definida pela vinculação com questões inerentes a sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplem sua diversidade.

Portanto, a relação entre teoria e prática, expressa através de conceitos e problematizações no PPP 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.

## 5 Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo 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 pesquisa documental, buscou-se analisar conceitos e problematizações que dialogassem com o contexto do campo, discutindo-as na perspectiva freireana e da educação do campo.

Os dados apresentados, como a base socioeconômica dos estudantes voltada para a agricultura familiar, a existência de 34 escolas de educação do campo no município de SAP e os 56 anos de atuação do IEESA neste contexto possibilitam concluir que há uma relação histórica entre esta Instituição pública e a realidade em que está inserida.

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 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.

Os conceitos analisados, com base na concepção freireana de educação e da educação do campo 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 estimula, por meio da aprendizagem significativa, que o contexto do campo faça parte do processo educacional.

Portanto, concordando com Caldart e Arroyo, que entendem que a Educação do Campo é um conceito em construção, considero que o IEESA, tendo como base o PPP, vem desenvolvendo um processo de ensino aprendizagem com bases teóricas relacionadas aos aspectos socioculturais dos estudantes, sendo este um dos princípios básicos da Educação do Campo.

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 pode ser uma referência para a compreensão de que a proposta do ensino contextualizado nasce a partir desse importante documento. 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.

## Referências

- ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotsky: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó, SC: Argos, 2012.
- ARROYO, Miguel. 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/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2020.
- BARROSO, Vera Lúcia Maciel. **Moendas caladas: Açúcar Gaúcho S.A. – AGASA: um projeto popular silenciado: Santo Antônio da Patrulha e Litoral Norte do Rio Grande do Sul (1957-1990)**. 2006. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC – Edição Atualizada, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12 jul. 2020.

CALDART, Roseli Salete. **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, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli Salete. 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).

CAMPOLLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional: função educativa do bibliotecário na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

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

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

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

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

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

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

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Felipe; MOLINA, Monica Castagna (Org). **Por uma educação básica do campo** (memória). Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. v. 1.

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

LÜDKE, Marli. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmozo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

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

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

SOUZA, Maria Antônia. **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, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

## Informações complementares

### Financiamento

Não se aplica.

### **Contribuição de autoria**

**Concepção e elaboração do manuscrito:** Izelda Todero; José Vicente Lima Robaina.

**Coleta de dados:** Izelda Todero.

**Análise de dados:** Izelda Todero.

**Discussão dos resultados:** Izelda Todero.

**Revisão e aprovação:** Izelda Todero.

### **Preprint, originalidade e ineditismo**

O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint*.

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

### **Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa**

Não se aplica.

### **Conflito de interesse**

Não há conflitos de interesse.

### **Conjunto de dados de pesquisa**

Não há dados disponibilizados.

### **Licença de uso**

Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY\) 4.0 International](#). Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

### **Editores**

Liamara Scortegagna; Frederico Braidá; Wagner Silveira Rezende.

### **Formato de avaliação por pares**

Revisão duplamente cega (*Double blind peer review*).

### **Sobre os autores**

#### **Izelda Todero**

Graduada em Pedagogia (URI). Mestranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFRGS). Professora da Educação Básica e Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8635273566451838>.

**José Vicente Lima Robaina**

Graduado em Licenciatura Curta em Ciências e Licenciatura Plena em Química (PUC/RS). Especialista em Toxicologia Aplicada (PUC/RS) e Educação Química (UFRGS). Mestre em Educação (UFRGS). Doutor em Educação (UNISINOS). Pós-Doutor em Educação e Educação do Campo (FACED/UFRGS). Professor do Departamento de Ensino e Currículo (DEC), da Faculdade de Educação (FACED) e do curso de Educação do Campo: Licenciatura em Ciências da Natureza (UFRGS). Professor do PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFRGS). Coordenador do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Ciências da Natureza, certificado pela CAPES e UFRGS.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6296765931808947>.