



A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS CRÍTICO-EMANCIPATÓRIOS: ENTRE GALHOS E RAÍZES DAS CONTRADIÇÕES SOCIAIS

THE CONSTRUCTION OF CRITICAL-EMANCIPATORY PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECTS: BETWEEN BRANCHES AND ROOTS OF SOCIAL CONTRADICTIONS

Lina Meireles Magalhães¹

Júlio César Lemos Milli²

Simoni Tormohlen Gehlen³

Resumo: Tendo em vista a nova Base Nacional Comum Curricular, que implica na reorientação dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de todo o país, buscou-se na pedagogia freireana um mecanismo de resistência e posicionamento crítico-emancipador - constituído na superação das contradições sociais. Assim, investiga-se o papel das contradições sociais no encaminhamento da construção de um Documento Orientador Municipal de Projetos Político-Pedagógicos. Para tal, pautou-se num estudo que articula as etapas da constituição de um PPP com elementos da pedagogia freireana, o qual auxiliou no desenvolvimento e na análise de um curso de formação de professores da rede municipal de ensino de Cairu/BA. No curso foram registradas informações por meio de videografações, produções dos participantes e levantamentos acerca da comunidade, sendo analisadas conforme a Análise Textual Discursiva. Dos resultados, destaca-se que, na organização do documento que orienta a construção de outros Projetos Político-Pedagógicos, é necessário considerar a existência de diferentes realidades e por base das contradições num determinado contexto.

Palavras-chave: Paulo Freire; Currículo; Projeto Político-Pedagógico; Tema Gerador.

Abstract: In view of the new National Common Curricular Base, which implies the reorientation of the Political Pedagogical Projects of schools across the country, Freire's pedagogy sought a mechanism of resistance and critical-emancipatory positioning - constituted in overcoming social contradictions. Thus, the role of social contradictions in guiding the construction of a Municipal Guiding Document for Political Pedagogical Projects is investigated. To this end, it was based on a study that articulates the stages of establishing a PPP with elements of Freirean pedagogy, which helped in the development and analysis of a teacher training course in the municipal education network of Cairu/BA. During the course, information was recorded through video recordings, participants' productions and surveys about the community, being analyzed according to Discursive Textual Analysis. From the results, it is highlighted that when organizing the document that guides the construction of other Pedagogical Political Projects, it is necessary to consider the existence of different realities and the basis of contradictions in a given context.

Keywords: Paulo Freire; Curriculum; Political Pedagogical Project; Generator Theme.

¹ Doutoranda, Universidade Estadual do Sudoeste Baiano (UESB), Jequié, Bahia, Brasil. Professora da Educação Básica do Município de Cairu/BA. E-mail: lina.me.magalhaes@gmail.com

² Licenciado em Física e Mestre em Educação em Ciências (UESC). Professor substituto da Licenciatura em Educação do Campo e Doutorando em Educação Científica e Tecnológica (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: juliocesarmilli@gmail.com

³ Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Departamento de Ciências Exatas, Ilhéus/Bahia. E-mail: stgehlen@uesc.br



1 Introdução

A importância da organização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) para o funcionamento da escola tem sido foco de algumas pesquisas que investigam diversos aspectos, a exemplo de seu processo de construção (Lima, 2011; Kreuger; Ramos, 2017; Autora, 2022). É importante destacar que o PPP é um documento que orienta e direciona a comunidade escolar - alunos, pais, professores, coordenadores e gestores - na transformação da realidade educacional da instituição (Veiga, 1998; Assunção, 2019; Gandin, 1991; Guedes, 2021). Ele funciona como um instrumento essencial para pensar, discutir, organizar e reorganizar a proposta pedagógica da escola, encapsulando seu ideário e conferindo identidade às suas práticas educativas (Menegat; Sarmento; Rangel, 2018).

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), os currículos das redes de Ensino Estadual e Municipal passaram por um processo de alteração, o que também implicou na organização dos PPPs de suas unidades de ensino. Assim, mudanças curriculares advindas da BNCC, conseqüentemente, implicam em alterações no planejamento escolar sobre suas ações, inclusive na estruturação dos PPPs. Padilha (2017) esclarece que o planejamento escolar pode ser entendido como processo de tomada de decisão sistematizada, racionalmente organizada, sobre a educação como um todo, sobre o educando, o ensino, o educador, as disciplinas, os conteúdos, os métodos e as técnicas de ensino, a organização administrativa da escola e sobre toda a comunidade escolar. Nesse sentido, "O PPP se torna um documento vivo e eficiente na medida em que serve de parâmetro para discutir referências, experiências e ações de curto, médio e longo prazo" (Padilha, 2004, p.130).

É necessário que esse planejamento apresente as dimensões técnicas e políticas (Santos, 2016), sendo que a dimensão política está atrelada à concepção de que toda ação humana é eminentemente uma ação política (Gadotti, 2000). Já Padilha (2017) ressalta que a dimensão política do planejamento permite a tomada de decisão, daí a necessidade de a ação docente não ser encarada como uma atividade neutra, descompromissada e ingênua. A dimensão técnica identifica que o processo técnico do planejamento educacional utiliza metodologias de análise, previsão, programação e avaliação (Padilha, 2017), sendo que essa dimensão permite viabilizar a execução do ensino, ou seja, o saber fazer da prática docente (Santos, 2016).



De acordo com Veiga (1995), o PPP se constitui enquanto projeto porque tem a finalidade de direcionar a comunidade escolar, não sendo ainda algo concretizado, mas uma antecipação, cuja capacidade conduz à ação, ou seja, à execução dos seus objetivos definidos coletivamente (Veiga, 1995). A autora enfatiza que o PPP é político pelo fato de representar um comprometimento com a formação do cidadão para determinado tipo de sociedade. Veiga (1995) insiste que o PPP é pedagógico porque lhe são atribuídas funções que definem as ações educativas, e ainda, particularidades necessárias às escolas no cumprimento dos seus propósitos.

Essa dimensão política do PPP está em sintonia com a compreensão de educação apresentada por Freire (1995), quando afirma que a educação é um ato político, isso porque busca um posicionamento crítico do sujeito frente às problemáticas de uma comunidade, de uma classe ou da sociedade. Para Freire (1995), a prática educativa não é neutra, descomprometida ou apolítica, nem tão pouco arbitrária, impositiva ou opressora. A politicidade da educação deve pautar-se no respeito às opiniões e no diálogo democrático, para que os sujeitos consigam superar a opressão, a discriminação, a passividade ou a pura rebelião gerada por esses fatores, o que envolve a investigação da realidade e das contradições sociais que nela se apresentam (Freire, 1995; 2020).

Para Freire (2020), as contradições sociais constituem determinadas situações vivenciadas pelos sujeitos, imbricadas numa estrutura social que fortalece as disparidades entre os que oprimem - a fim da manutenção da desigualdade social que mantém o domínio do capital da sua classe - e os que são oprimidos - que “servem” aos opressores. Algumas compreensões dos sujeitos acerca dessas contradições, e sobre as ações necessárias para enfrentá-las, podem representar limitações e barreiras para superar o estado de opressão no qual estão inseridos esses sujeitos. Essas situações Freire (2020) denominam de "situações-limite" e necessitam ser superadas.

Ao articular as ideias de Paulo Freire e Milton Santos, o estudo de Fonseca (2017, p. 83) expressa a necessidade de se compreender a realidade e os problemas que dela emergem em sua totalidade, e de Santos destaca que “[...] para que haja transformação da realidade, ou enfrentamento dos problemas, é preciso antes compreender a essência do problema, para além dos “galhos” é necessário observar a raiz que o sustenta”. Ao se perceber os problemas enraizados na base de uma árvore, que no caso pode vir a representar a dinâmica viva de uma comunidade, observa-se como esses problemas se ramificam, perpassam o tronco e se comunicam com os seus galhos, tornando possível buscar por soluções, alternativas que possam nutrir a árvore em suas necessidades, a fim



de que se produzam bons frutos. No processo educativo de investigação da realidade, Freire (2020, p.164) explica os temas, que, uma vez compreendidos e sistematizados, são devolvidos aos sujeitos “[...] como problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a serem depositados”. É neste sentido que a investigação envolve uma análise profunda da realidade, pois o simples depósito de conteúdos pode mascarar necessidades, reforçar certas limitações, bem como envenenar, secar e até matar a árvore.

A metáfora da árvore intitulou um processo formativo de professores realizado no município de Cairu-BA, o qual foi estruturado com base na perspectiva freireana de Educação e teve por foco a construção de um Documento Orientador Municipal de PPPs. Esse processo foi organizado em parceria com o Grupo de Estudos sobre Abordagem Temática no Ensino Ciências (GEATEC)⁴, que tem desenvolvido pesquisas e processos formativos de professores no contexto das regiões sul e recôncavo baiano (Gehlen *et al.*, 2021). O grupo, vinculado à Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), tem se dedicado a atender as demandas de universidades, escolas e secretarias de educação dessas regiões, realizando suas atividades com base em articulações teórico-metodológicas fundamentadas no referencial freireano.

Neste cenário, algumas pesquisas têm sinalizado possíveis caminhos para a estruturação de PPPs, com base na perspectiva freireana. Por exemplo, Bastos, Gonçalves e Alves (2018) explicam que o processo de investigação da realidade, denominado por Freire (2007) de Investigação Temática, permite uma reflexão sobre a realidade das escolas e dos sujeitos que nela estão inseridos. Para as autoras, o PPP é um instrumento relevante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e para a melhoria da qualidade de ensino, por envolver projetos organizados pelas instituições escolares, estruturados a partir de diferentes dimensões e tendo como base a realidade do corpo discente.

Assunção (2019) desenvolveu uma investigação, no contexto de um processo formativo de professores, com o intuito de compreender como o procedimento de elaboração de um PPP pode ser realizado tendo como referência a perspectiva de Paulo Freire. Segundo a autora, um dos marcos para que a investigação pudesse acontecer se deve ao processo de mobilização dos professores, da direção escolar, dos alunos e da comunidade local. Sem a participação desses agentes na elaboração do PPP, o trabalho se tornaria inviável, pois deixaria de ser estruturado dentro da perspectiva e da realidade da comunidade escolar. Entre os resultados apresentados, Assunção (2019) destaca que o

⁴ Site do GEATEC: <https://geatecuesc8.wixsite.com/geatec>



processo de Investigação Temática permitiu conhecer, analisar e localizar demandas sociais/locais da instituição e da comunidade.

Com base nos trabalhos de Bastos, Gonçalves e Alves (2018) e Assunção (2019) há de se ressaltar que a pesquisa aqui proposta extrapola o contexto local, ou melhor, abarca um conjunto de realidades, de diferentes escolas, para a constituição de um único Documento Norteador dos PPPs de um determinado município. Isso porque ao se pensar a realidade do município de Cairu/BA, assim como de uma grande parcela dos municípios do Brasil, suas unidades escolares situam-se em diferentes localidades e apresentam diversas demandas sociais/locais. Cada localidade possui suas especificidades e contradições, de modo que a contradição na qual está imersa uma escola pode não ser a mesma de outra. É no mesmo sentido que cada escola necessita possuir o seu próprio PPP.

Ao se pensar num documento norteador que auxilie a construção dos PPPs de toda uma rede de ensino, pautado na perspectiva freireana de educação, é necessário considerar essas diferentes especificidades e suas respectivas contradições. Considerando esse desafio, o presente artigo propõe investigar o papel das contradições sociais no encaminhamento da construção de um Documento Orientador Municipal de PPPs. Tem-se como pressuposto que as contradições sociais possam direcionar a elaboração de PPPs, que tenham como foco demandas sociais de um município e/ou de unidades escolares situadas em determinadas comunidades.

2 O Projeto Político-Pedagógico: o que é e o que pode “vir a ser”

Na década de 1980, o Brasil passava pelo processo de redemocratização. Durante esse período, houve muitos questionamentos sobre o modelo de Estado intervencionista, em que as decisões exercidas nas escolas eram centralizadas e verticalizadas. Tavares, Martins e Chicar (2019) explicam que no Fórum Nacional em Defesa da Escola, em 1988, iniciou-se um embate para que fosse fomentada uma gestão democrática do ensino público que assegurasse a autonomia de cada instituição de ensino. Essas instituições necessitavam adaptar-se à nova realidade e foi na Constituição que o PPP passou a ser instituído.

Souza e Faria (2004) argumentam que na década de 1990 ocorreu a criação da União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), sob o respaldo do Ministério da Educação e Cultura. Baseado nas Diretrizes da UNDIME, os gestores municipais elaboraram um projeto para que ocorresse a descentralização do ensino de 1º grau,



preocupando-se com a autonomia dos municípios sobre a educação. Esse fato representa significativa importância para o processo de elaboração de políticas públicas que legitimaram a elaboração do PPP das escolas, previsto futuramente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96.

Em 20 de dezembro de 1996, é promulgada a LDB, na qual encontram-se definidas as bases legais do PPP, prevalecendo o contexto das transformações políticas, sociais e culturais do final da década de 1990. A LDB, no Artigo 12 e Incisos correspondentes, deliberam sobre as atribuições das instituições de ensino, com alusão sobre as normas comuns da educação e dos seus respectivos sistemas, estabelecendo a responsabilidade das escolas em elaborar uma proposta pedagógica que se preocupe com o plano de trabalho do corpo docente. Na elaboração da LDB, fica claro que a União necessita delegar aos Estados e Municípios a construção dos seus PPPs, “com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2009, p. 178).

Entre as definições do que vem a ser o PPP, Veiga (2013) aponta que é um documento dinâmico, construído de forma coletiva e democrática, com a participação consciente e efetiva de todos os envolvidos na prática pedagógica, com vistas a organizar e orientar o trabalho escolar. Ou seja, é um documento que oportuniza aos envolvidos no processo a reflexão sobre a práxis pedagógica, sendo de fundamental importância o comprometimento de todos nesse processo de construção e vivência do projeto (Veiga, 2013).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.345), em uma abordagem em que utilizam a denominação de Projeto Pedagógico-Curricular para o PPP, esclarecem que “o projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”, ou seja, o PPP não deve se limitar aos aspectos burocráticos instituídos por Lei, mas ser entendido como parte viva e fundante da escola, pois direciona suas ações de intervenção na realidade. Nessa perspectiva, o PPP se caracteriza por ser democrático, por definir a identidade da escola e indicar caminhos para o ensino de qualidade. De acordo com as Orientações da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, o PPP “é fruto da interação entre os objetivos e as propriedades fixadas pela coletividade, o qual estabelece, por intermédio da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade” (Bahia,



2014, p.1). Assim, o documento afirma que o PPP deve buscar soluções de problemas detectados durante o processo educativo de forma coletiva.

No momento da escrita do PPP, é necessário pensar no propósito da escola bem como na importância do seu papel social, além de determinar como devem ser as ações a serem executadas por todos os envolvidos no processo educacional. O PPP é o resultado da mediação entre a realidade interna da escola e o contexto social no qual está inserida. Em suma, o PPP deve romper com a desarmonia entre ideia e execução (Veiga, 2004). Nas escolas da rede pública, existe uma preocupação pela coordenação colaborativa e com respeito às responsabilidades inerentes a cada um dos participantes, para que a instituição de ensino desempenhe suas atribuições definidas por Lei. Para Veiga (2001), as instituições de ensino devem ser consideradas como estatais com relação ao seu funcionamento, democráticas com relação à sua gestão e pública com relação ao público que atende.

Para Guerra (2002), o PPP é um espaço da atividade humana, o qual exige um compromisso ético-político de adequação intencional do real ao ideal. Exige uma articulação entre os interesses individuais e coletivos. Para Alfiz (1997), a dinâmica da discussão coletiva do PPP estabelece elementos fundamentais a serem analisados por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional: professores, alunos, pais, coordenadores e gestores, com o propósito de estabelecer a motivação que interage na sua construção, execução e avaliação. A concretização do projeto político-pedagógico, no âmbito da concepção de gestão democrática, “[...] não significa unir todas as pessoas envolvidas de maneira permanente para tomar cada uma das decisões que requer a caminhada. É necessário buscar formas representativas e às vezes operativas, que permitam oportunamente a tomada de decisões” (Alfiz 1997, p. 68).

Gandín (1991) e Vasconcellos (2007) destacam três etapas constituintes do PPP: o estabelecimento do Marco Referencial, composto pelo Marco Situacional, o Marco Político-Filosófico e o Marco Operativo; a constituição de um Diagnóstico e o estabelecimento da Programação, que passam a direcionar a elaboração dos PPPs das escolas. Depois de elaborado o PPP, Vasconcellos (2007) ressalta que existe uma periodicidade na sua revisão e na atualização de suas partes constituintes. Neste caso, o autor recomenda que o Marco Referencial seja revisto a cada 3 ou 4 anos, o Diagnóstico e a Programação sejam revistos anualmente. Isso porque, o propósito do Diagnóstico, segundo Vasconcellos (2007), é identificar as necessidades da escola e à Programação cabe responder, de forma prática, a essas necessidades.



Gadotti (2006) chama a atenção para a configuração da escola pública de qualidade ser uma instituição em rede de colaboração solidária, envolvendo aspectos do local, regional e municipal. Contudo, para que essa rede se efetive, é necessária a realização de várias ações, que exigem a compreensão dos sujeitos sobre a realidade em que a escola está inserida, de suas reais necessidades e condições. Isso também envolve a consciência dos seus professores sobre a incompletude profissional, ou seja, da necessidade da formação permanente. Até porque a consciência dessa incompletude constitui uma das categorias fundamentais da perspectiva freireana, expressa na compreensão do Ser Mais (Freire, 2020).

Freire (2020) caracteriza os sujeitos como seres inconclusos, porque o indivíduo, ao perceber que pouco sabe — “o saber começa com a consciência do ser pouco” (Freire, 2002, p.47) —, o coloca em movimento de constante busca e construção. E, ainda, os reconhece como: “seres que estão sendo, seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (Freire, 2020, p. 101-2).

Para Freire (2020), a consciência desse inacabamento é condição para a constituição do ser humano, sendo que, a partir dessa conscientização, o sujeito possibilita a abertura para buscar em seu interior sua própria transformação, constituindo-se como um ser mais crítico para o enfrentamento das “situações-limites”, caracterizadas como situações que desafiam de tal forma a prática dos homens que é necessário enfrentá-las e superá-las para prosseguir. Elas “não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existe” (Freire, 2020, p. 125). Dessa forma, pensar na estruturação de PPP, ou mesmo de um documento norteador à construção de PPPs na perspectiva freireana, envolve o reconhecimento do papel exercido por essas situações-limites, enquanto contradições sociais, na formação e constituição dos sujeitos. Em outras palavras, a realidade, a qual se expressa na construção desse documento, deve levar em conta o aspecto inclusivo dos sujeitos, que se alicerça na superação das contradições sociais, isto é, no potencial daquilo que ele pode “vir a ser” em busca da sua humanização (Freire, 2020).

3 Contradições sociais expressas no Tema Gerador e o processo de humanização

Freire (2020) compreende o processo de humanização como vocação ontológica dos homens, reconhecendo que a relação entre oprimidos e opressores nega tal vocação, implicando na desumanização, sendo que:



[...] desumanização e humanização não podem ocorrer a não ser na história mesma dos homens, dentro das estruturas sociais que os homens criam e a que se acham condicionados. A primeira, como expressão concreta de alienação e dominação; a segunda, como projeto utópico das classes dominantes e oprimidas. [...] ambas demandam a ação dos homens sobre a realidade, ora para mantê-la, ora para modificá-la (Freire, 2007, p.115).

No contexto educacional, essa relação antagônica entre desumanização e humanização representa práticas educativas opostas que, por sua vez, incidem sobre a relação entre a consciência do sujeito e a realidade em que vive. A desumanização é o puro ato de transferência do conhecimento, em que há negação do caráter ativo da consciência pelas práticas educativas que procuram doutrinar essa consciência (Gehlen, 2009). Assim, a educação, como tarefa dominadora, é um ato em que o educador (aquele que sabe) transfere o conhecimento ao educando (aquele que não sabe). Por outro lado, a humanização é um ato de conhecer, na qual o caráter ativo, indagador da consciência como reflexiva, tem a capacidade de reconhecer e desfazer o conhecimento existente e de conhecer e desvelar o desconhecido. Nessa perspectiva educacional, educadores e educandos, em conjunto, buscam novos conhecimentos, como decorrência do ato de reconhecer o conhecimento existente (Freire, 2007).

Para Freire (2002), a educação necessita estar a serviço da libertação e da humanização, na qual a prática pedagógica considera os aspectos que envolvem o mundo em que estão imersos os educandos e educadores, como afirma o autor:

[...] E, se o que-fazer educativo, como qualquer outro que-fazer dos homens, não pode dar-se a não ser “dentro” do mundo humano, que é histórico-cultural, as relações homem-mundo devem constituir o ponto de partida de nossas reflexões sobre qualquer que-fazer (Freire, 2002, p. 76).

É a realidade em que vivem os educandos que, muitas vezes, é repleta de contradições sociais nas quais os educandos estão imersos, e configuram-se como problemas que surgem como manifestações locais de contradições sociais e econômicas que estruturam a sociedade mais ampla (Freire, 2020). Em suma, compreendem:

[...] situações sócio-historicamente determinadas, vividas pelo coletivo no seu cotidiano, [...] por estarem imbricadas com as contradições imediatas e mediatas da sociedade [...] Os dados da investigação obtidos pelos educadores, e se necessário com a assessoria especializada, serão analisados na perspectiva de obter como localmente se “escondem” as contradições maiores da sociedade, através das situações objetivamente vividas pelos sujeitos no dia-a-dia (Delizoicov, 1991, p.156).

É importante identificar que essas contradições maiores da sociedade se caracterizam como um problema, na medida em que sua significação está atrelada à necessidade de compreensão e enfrentamento de situações contraditórias que permeiam a realidade dos



estudantes. No entender de Delizoicov (1991), são essas situações que desafiam os educandos e geram neles a necessidade de novos conhecimentos para a sua resolução. O que precisa ser esclarecido é que, na perspectiva freireana, as contradições sociais exercem um papel fundamental no processo de humanização dos sujeitos.

Silva (2004) chama a atenção para que o ponto de partida represente a realidade dos educandos e educadores, mas que tenha como critério de seleção aspectos que envolvem, por exemplo, contradições sociais, um problema, situações-limites, para que possa se trazer à tona a situação de desumanização a ser superada. Essas situações são caracterizadas por Silva (2004), nas falas dos sujeitos, sendo denominadas falas significativas que representam os Temas Geradores, os quais, em sua essência, contém elementos do problema, das contradições sociais, de aspectos da desumanização e as situações-limites. Para Gouvêa (1996) todo Tema Gerador é um problema vivido pela comunidade, cuja superação não é por ela percebida.

Os Temas Geradores a serem trabalhados necessitam ser selecionados por critérios dentro da coletividade, considerando a historicidade da comunidade, dos seus saberes populares individuais e coletivos. O processo para a obtenção desses Temas Geradores se dá por meio da Investigação Temática (Freire, 2020), que foi contextualizada para a educação escolar e, de acordo com Delizoicov (1991), compreende em 5 etapas que constantemente estão em processo de ampliação e/ou releituras, sendo elas:

1ª Etapa - Levantamento Preliminar: em que ocorre o reconhecimento da realidade local por meio das fontes secundárias, de diálogos informais com educandos, responsáveis, movimentos sociais e líderes comunitários, para identificar os problemas socioculturais dos sujeitos.

2ª Etapa - Codificação: Tem como função selecionar as informações que indicam situações-limites e possíveis contradições sociais vividas pelos sujeitos da comunidade. Essas informações são codificadas para que possam ser discutidas e legitimadas na etapa seguinte.

3ª Etapa - Descodificação: Apresenta-se aos representantes de diferentes segmentos da comunidade as possíveis contradições sociais indicadas pelas informações das fontes secundárias e pelas falas dos moradores, para que se possa dialogar, problematizar e legitimar a existência desses problemas e necessidades da comunidade na forma dos Temas Geradores.

4ª Etapa - Redução Temática: Estudo sistemático interdisciplinar, que antecede a sala de aula e a construção do programa educacional. Nessa etapa são selecionados



conteúdos específicos para o ensino e a aprendizagem, na compreensão do tema e na superação das contradições, segundo critérios estabelecidos pelos especialistas de cada área disciplinar, ao elencar o conhecimento universalizado que ajuda a compreender a temática em estudo.

5ª etapa – Desenvolvimento em Sala de Aula: Momento em que ocorre a implementação em sala de aula das atividades didático-pedagógicas, baseadas em um Tema Gerador.

Essas etapas têm sido reconfiguradas e ampliadas no contexto de diferentes atividades (Neres, 2021). Por exemplo, na 4ª Etapa - na Redução Temática - Silva (2004) propõe a sistematização da visão da comunidade - situações-limites - e a visão dos educadores - conhecimentos, conceitos e ações -, bem como apresenta o conceito de Contratema, que é compreendido como sendo a antítese do Tema Gerador, apresentando a visão dos educadores para a compreensão e superação das situações-limites apresentadas pela comunidade investigada. Após a sistematização da Rede Temática, alguns estudos têm desenvolvido mecanismos que auxiliam na sistematização dos conceitos, conteúdos e ações na elaboração das Unidades de Ensino e no planejamento de atividades que ocorrem em sala de aula. Temos como exemplo, Fonseca (2017), Assunção (2019), Milli (2019) e Santos (2020) que, no contexto do grupo GEATEC, desenvolveram o Ciclo Temático, que auxilia no processo de sintetização das visões dos moradores em relação ao Tema Gerador, indicando as causas, consequências e alternativas que possibilitam a superação das situações-limites, contribuindo para a transformação da realidade local.

Esse processo de Investigação Temática para obter Temas Geradores é fundamental para diminuir o distanciamento entre a comunidade e a escola, trazendo para o âmbito educacional as considerações do educando, sua visão sobre a realidade, seus conhecimentos, seus anseios, suas angústias e suas perspectivas de vida. É importante destacar que a localização das contradições sociais, e a superação dessas, constituem o processo de humanização dos sujeitos, o qual não se refere a qualquer atividade humana, mas se estabelece na própria dialeticidade da pedagogia freireana, em que a humanização contrapõe a desumanização, a qual, no contexto educativo, se apresenta na superação das situações-limites que se apresentam nos Temas Geradores. Freire (2020, p.131) entende que "para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das 'situações-limite' em que os homens se acham quase coisificados". Nesse sentido, Humanizar implica em reconhecer



a essência do ser humano, respeitar sua individualidade e suas diferenças, e criar um ambiente que legitime o aspecto humano de todos os envolvidos. Ao abordar a temática da humanização, especialmente em um contexto relacional, é necessário promover uma reflexão dialógica e crítica sobre os princípios e valores que guiam a prática dos profissionais, capacitando-os a serem agentes de transformação.

4 Posso utilizar o Tema Gerador para elaborar um PPP?

A Investigação Temática, para a obtenção de Temas Geradores, tem sido foco de alguns estudos, em especial, na área de Educação em Ciências, para a organização de programas escolares (Fonseca *at al.* 2021; Magoga; Muenchen, 2021; Milli, 2019; Santos, 2020). Para além desses programas escolares, Assunção (2019) utilizou a Investigação Temática para a construção do PPP de uma escola pública localizada no município de Ilhéus/BA. A autora teve como ponto de partida a necessidade da referida escola em ampliar o atendimento a outras etapas escolares, contemplando a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, para isso, necessitou-se da elaboração de um novo PPP, que foi construído a partir do processo de obtenção de Temas Geradores, contemplando a dimensão humanizadora e emancipatória da educação. Para início desse processo, Assunção (2019) estabelece algumas relações entre as partes constituintes do PPP, baseadas em Vasconcellos (2007) e Gandin (1991), com o processo de Investigação Temática, e organiza o processo de elaboração do PPP, conforme sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1: Relações entre as partes constituintes do PPP, baseado em Vasconcellos (2007), e no processo de Investigação Temática.

| Projeto político-pedagógico (VASCONCELLOS, 2007) | | | |
|---|---|---|---|
| Marco Referencial | Diagnóstico | | Programação |
| O que queremos alcançar? | O que nos falta para ser o que desejamos? | | O que faremos concretamente para suprir tal falta? |
| Busca de um posicionamento •Político: visão do ideal de sociedade e de homem; •Pedagógico: definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que planeja. | Busca das necessidades, a partir da análise da realidade e/ou do juízo sobre a realidade da instituição (comparação com aquilo que desejamos que seja). | | |
| | Conhecer a realidade | Julgar a realidade | Chegar às necessidades |
| | Levantamento de dados da instituição Estudo dos dados no sentido de captar os problemas | Confronto entre o ideal e o real Quais fatores facilitadores/dificultadores para concretizar o desejado, e uma análise sobre isto: quais as forças de resistência e de apoio. | Necessidades da instituição As necessidades da instituição emergem da investigação analítica e/ou do julgamento (avaliação) que se faz da realidade, do confronto entre o real e o ideal. |
| | | | Proposta de ação. O que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser. |
| Processo de Investigação Temática (FREIRE, 1987) | | | |
| Busca responder aos questionamentos <i>Por quê?</i> <i>Para quê?</i> <i>Para quem?</i> <i>O quê?</i> <i>Como?</i> A partir do desvelamento da realidade e da emancipação dos sujeitos | 1. Aproximações iniciais com a comunidade local e escolar | 2. Apresentação de possíveis situações-limites para a comunidade local | 3. Legitimação da hipótese |
| | A aproximação com a comunidade escolar foi realizada a partir de visitas do grupo à escola, por meio do qual foi feito o convite de participação para as professoras. A aproximação com a comunidade local se deu a partir de buscas de informações sobre o bairro em fontes secundárias (blogs, sites e estudos acadêmicos), e conversas informais com moradores. Essas informações foram apresentadas às educadoras por meio de um vídeo produzido pelo grupo de pesquisadores. | Após leitura e interpretação do vídeo pelas educadoras e apresentação das informações obtidas em fontes secundárias, elas fizeram cartazes e identificaram possíveis situações-limites dos moradores. Com o auxílio de um portfólio com imagens e falas relacionadas aos diferentes “problemas” existentes na comunidade, descodificação feita pelas professoras nos cartazes e digitalizadas pelo grupo de pesquisadores, realizaram-se mais visitas à comunidade local para conversar com outros moradores e representantes do poder público. | De volta à escola, essas informações com as transcrições das falas das conversas, foram apresentadas às educadoras e, as situações-limites como: falta de criticidade em relação às questões ambientais do bairro, dentre outras, foram legitimadas elegendo-se dois Temas Geradores: 1. Comunidade, você reconhece seu bairro? 2. As riquezas naturais do Iguape: entre o discurso e a prática. Nesta fase, as falas da comunidade e das educadoras foram sistematizadas para comparem uma Rede Temática (SILVA, 2004). |

Fonte: Assunção (2019, p. 120).

As relações teórico-metodológicas traçadas por Assunção (2019), e exemplificadas no Quadro 1, são ampliadas no estudo de Assunção, Solino e Gehlen (2019), em especial quanto ao Diagnóstico em que há necessidade de se: i) conhecer a realidade a partir de aproximações iniciais com a comunidade local e escolar; ii) analisar a realidade compreendendo possíveis situações-limites e iii) chegar às necessidades e legitimar Temas Geradores. Entre os resultados, as autoras explicam que o “Diagnóstico, articulado às três primeiras etapas da Investigação Temática, possibilitou às educadoras conhecerem, analisarem e localizarem as necessidades da comunidade que vão além dos problemas vivenciados na escola” (Assunção; Solino; Gehlen, 2019, p. 1406). Além disso, as autoras destacam a importância de se desenvolver o processo de Investigação Temática - na obtenção de Temas Geradores - em processos formativos de professores, contribuindo para a formação de educadores críticos, construindo propostas educacionais que possam promover a emancipação dos sujeitos e estimulando-os a questionarem e a superarem situações reais que vivenciam.



A pesquisa de Assunção (2019) e Assunção, Solino e Gehlen (2019) inspirou a realização do presente estudo e a possibilidade da construção de um documento que possa contribuir com orientações para que Secretarias Municipais de Educação, de qualquer região do Brasil, orientem a construção dos PPPs de suas unidades escolares. Destacamos que utilizaremos o contexto da Rede Municipal de Cairu/BA, como um exemplar, para explicitar o processo de obtenção de um Tema Gerador, com o intuito de contribuir na elaboração do PPP de escolas municipais de qualquer município.

5 Encaminhamentos metodológicos: das raízes da realidade à pesquisa

A presente pesquisa tem como contexto o Município de Cairu, localizado na região da Costa do Dendê, no Estado da Bahia, que possui 28 escolas, 223 professores e 4597 alunos, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). As escolas encontram-se divididas em todo o território do arquipélago de Tinharé.

Durante os anos de 2020 e 2021, as aulas no município de Cairu foram realizadas de forma remota, devido à pandemia de COVID-19, que afetou o Brasil e o mundo. É nesse período que foi realizado o processo formativo de professores, também de forma remota, em colaboração com o grupo GEATEC. Este grupo tem se dedicado ao desenvolvimento de processos formativos que abrangem a Educação Básica na região do Baixo Sul e Sul da Bahia. Seu objetivo principal é promover diálogos e investigação da realidade para identificar Temas Geradores que possam contribuir em diversos contextos escolares, incluindo a construção de PPPs, a reformulação curricular, a elaboração de atividades didático-pedagógicas e a formação permanente de professores (Gehlen *et al.*, 2021).

O processo formativo de professores foi desenvolvido com base nas etapas da Investigação Temática (Souza *et al.*, 2014; Delizoicov, 1991), para obtenção e planejamento de Temas Geradores, tendo como título “Cairu/Ba: entre Galhos e Raízes”. As atividades síncronas e assíncronas foram realizadas de forma colaborativa entre pesquisadores do grupo GEATEC, docentes e técnicos da Secretaria de Educação do município de Cairu, por meio de 8 encontros síncronos e 7 atividades assíncronas, no período entre outubro e dezembro de 2021, com carga horária de 44 horas.

As informações para análise foram obtidas de diferentes formas, quais sejam: a) gravação e transcrição de todos os encontros do processo formativo; b) produções dos



participantes do processo formativo realizadas no aplicativo *Mentimeter* (<https://www.mentimeter.com>) e no *Google Docs*; c) falas dos moradores da comunidade local, levantamento de notícias de sites, blogs regionais, entre outras. Para preservar a identidade dos participantes, utilizou-se o sistema alfanumérico, sendo a letra “M” para denominar os moradores da comunidade (M1, M2, M3...Mn) e a letra “P” para os professores (P1, P2, P3...Pn). As informações do questionário foram codificadas de duas formas: 1) *Descrição do Recorte* - DR1, DR2, DR3,...,DRn, seguida da abreviação da região na qual o professor está alocado - Boipeba (BP); Cova da Onça (CO); Guarapuá (GU); Morro de São Paulo (MSP); Torrinhos (TR); Zimbo (ZB); Zimbo Creche (ZBC); 2) *Respostas ao Questionário* - Resposta à Questão a) (Ra), Resposta à Questão b) (Rb) e Resposta à Questão c) (Rc), seguidas da abreviação da região na qual o professor está alocado - Boipeba (BP); Cova da Onça (CO); Guarapuá (GU); Morro de São Paulo (MSP); Torrinhos (TR); Zimbo (ZB); Zimbo Creche (ZBC).

As informações obtidas destes instrumentos foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2011), que é caracterizada pelos processos de unitarização, categorização e construção de metatextos analíticos. Para o processo de unitarização, as falas/textos foram separadas por unidades de significados e, subsequentemente, na etapa de categorização, foram realizadas as aproximações dessas unidades, agrupando-as por semelhanças, surgindo assim as categorias de análise. Como resultado desses processos, são ocasionados meta-textos, que são textos analíticos que irão formar os textos interpretativos (Moraes; Galiazzi, 2011).

A presente pesquisa foi organizada com base nas três primeiras etapas da Investigação Temática, que perpassam desde o levantamento de informações acerca da realidade até a obtenção dos Temas Geradores. Essas etapas foram desenvolvidas durante o processo formativo de professores de Cairu e auxiliaram na organização do curso. As informações obtidas, na realização de cada etapa, foram analisadas à luz das categorias de análise definidas por Assunção, Solino e Gehlen (2019), as quais estão pautadas nas relações entre as partes constituintes do PPP (Vasconcellos, 2007; Gandin, 1991) com o processo de Investigação e o processo de Investigação Temática (Freire, 2020), compreendidas no momento do Diagnóstico.

Essas categorias foram ressignificadas em razão da pluralidade de aspectos envolvidos na construção de um documento norteador de PPPs, sendo renomeadas da seguinte forma: a) conhecer as realidades a partir de aproximações iniciais com as comunidades locais e escolares; b) analisar as realidades, compreendendo as possíveis

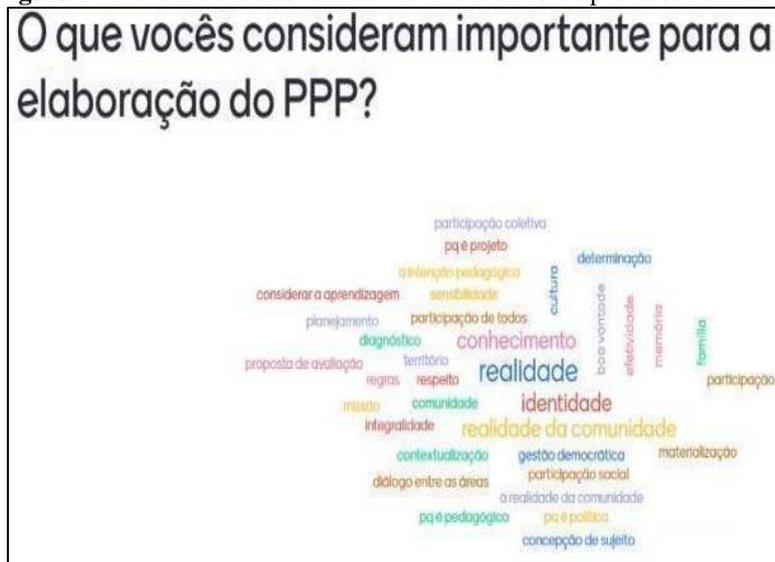
situações-limite e c) chegar às necessidades compartilhadas e legitimar Temas Geradores. O processo de desenvolvimento dessas categorias será analisado como parâmetro para a organização de um documento norteador para a construção de PPPs, em referência às discussões de Paulo Freire sobre a necessidade da superação das contradições sociais, sob diferentes realidades, conforme se apresenta nos próximos itens.

a) conhecer as realidades a partir de aproximações iniciais com as comunidades locais e escolares

Reconhecendo as raízes das contradições

O início do processo formativo se deu com uma discussão sobre o PPP em paralelo com um trecho do livro “Medo e Ousadia” (Shor, 1986). A função desse encontro era ouvir as compreensões dos participantes sobre o PPP, tendo em vista as seguintes problematizações: Para quem essa construção serve? Qual a sua finalidade? Qual é o porquê da sua existência? Como ele deve ser planejado/construído/implementado? Dessa forma, durante o primeiro encontro foi solicitado aos participantes que respondessem algumas perguntas, utilizando apenas uma palavra. As respostas foram registradas com o auxílio do aplicativo *Mentimeter*, o qual gerou uma nuvem de ideias com destaque para as palavras que mais se repetem, conforme Figura 1.

Figura 1: Nuvem de ideias formada no 1º encontro do processo formativo.



Fonte: Elaboração no contexto do processo formativo.

Nessa nuvem de ideias, é possível identificar que a maior preocupação dos participantes do processo formativo na elaboração do PPP é com a realidade, seguida do conhecimento e da identidade, conceitos que se destacam no centro da nuvem. Dessa



forma, essa ideia de realidade, conhecimento e identidade foram problematizadas junto aos participantes, os quais revelam que o PPP precisa ter a “cara” da escola, trazer aspectos da localidade, da identidade escolar, como explica o professor P1:

Quando a gente pensa em PPP - aí eu to falando em realidade enquanto professor do município, que já estive na coordenação [contextualiza o professor], a gente tem um grande problema que apesar desse documento onde o colega chamou atenção de conhecimento, realidade e identidade, eu acredito que a gente tem dois problemas eu não sei se isso acontece em todos os lugares. Primeiro é, a necessidade da secretaria de educação assumir o PPP enquanto um documento importante para a escola, e quando eu falo isso é entender que se o PPP ele fala dos territórios, ele fala de identidade, ele fala de local, ele deve ser feito dos locais para com os locais, da escola com o interno, da escola para o externo. [...] mas no nosso município acontece um problema muito grande, a gente faz o PPP, mas o PPP fica sem numa perspectiva de um documento que tem que ser feito, o PPP vai pra escola e quando a gente vai planejar a gente fecha o PPP, a gente esquece que no PPP ta tudo desenhado ali. [...]”(P1 – grifo nosso).

Desta fala de P1, destaca-se a importância atribuída para a realidade da comunidade, sendo que o PPP precisa, na sua formulação, trazer as características do local. Se esse desenho não acontecer, o PPP será mais um documento sem utilidade na unidade de ensino. Para Assunção, Solino e Gehlen (2019), esse olhar para a realidade implica necessidade de reconhecer as problemáticas que nela se estabelecem, de modo que tal visão não se restrinja às questões institucionais, mas que o olhar dos educadores esteja voltado às possíveis contradições sociais. Esse reconhecimento torna-se nítido na fala de P1, o qual salienta a necessidade de integração entre as localidades - em sua interação com as demais localidades -, bem como da relação da própria comunidade escolar - interna - com essas localidades - externo.

Considerando a necessidade de compreender essa interação entre as localidades, bem como as contradições nela presentes, após o primeiro encontro, foi solicitada aos participantes do curso a realização de atividades que envolveram um Levantamento Preliminar⁵ (Delizoicov, 1991), tendo como objetivo obter uma visão mais próxima da realidade da comunidade⁶, ou seja, a compreensão da comunidade acerca das suas vivências, que podem envolver situações-limites (Silva, 2004). Para isso, foi organizado, pela equipe do grupo GEATEC, um roteiro com algumas instruções acerca do processo de obtenção de informações da comunidade, em que os integrantes deveriam trazer prints de manchetes de jornais, blogs e/ou sites que, na opinião dos participantes, expressassem a realidade do local, assim como fotos da comunidade em que atuam/moram. Além desses

⁵ As atividades dos encontros assíncronos são estudos dirigidos.

⁶ Atividade corresponde ao Quadro 4.

registros, foi solicitado que os participantes respondessem a três perguntas que envolviam aspectos relacionados às suas percepções sobre os problemas sociais/econômicos/políticos da comunidade.

As informações dessa atividade foram apresentadas no terceiro encontro remoto com os professores, coordenadores, diretores e técnicos da SEDUC. Neste encontro os participantes fizeram a apresentação das atividades respondidas e discutidas. Durante as problematizações, realizadas pelos integrantes do grupo GEATEC, os participantes relataram os motivos da escolha das notícias e imagens da comunidade. Como exemplo, o professor P3 falou sobre uma das reportagens que abordavam o turismo nas ilhas do município de Cairu/BA:

[...]que é paradisíaco, o que é ambiente preservado e a gente analisa que no distrito, eu não vou pontuar só a questão de Boipeba específica, mas no distrito todo não existe mais área totalmente preservada, né? Não tem! Aquela parte ali passando antes de Boipeba, aquela parte ali que é a entrada de Boipeba que é a boca da barra, aquela visão que a gente tem ali agora é totalmente descaracterizada da visão original da entrada de Boipeba né? E aí a gente vê que o empreendimento turístico tomou grande parte do distrito da zona de Boipeba em especial, Morro de São Paulo também, Gamboa e tudo mais, então todos os distrito do Município salvo engano o que ainda tem as características originais mais visíveis é Torrinha, por causa do difícil acesso e tudo mais, mas o restante não tem mais identidade, não tem mais, então assim a gente para e analisa que “ambiente preservado” nem Boipeba e nenhum outro distrito do arquipélago, não existe. Tem essa questão do turismo muito forte sim, mas não é um turismo sustentável, né? É um turismo que tira muito dos distritos mas em contrapartida não faz nada de proveitoso [...](P3)

Destaca-se, na fala de P3, um aspecto fundamental, que é a descaracterização das riquezas naturais do município de Cairu por causa dos empreendimentos turísticos. Deixaram de existir áreas totalmente preservadas, principalmente nas áreas onde o turismo ocorre de forma mais extensiva. Paralelamente a essa falta de preservação, vários distritos estão perdendo sua identidade natural e cultural. Falta ao município a ideia de turismo sustentável. De acordo com Virgens (2010, p. 137), “isso é perceptível ao se comparar a cidade de Cairu ao povoado de Morro de São Paulo. Este último teve sua forma e função completamente transformadas, o que repercutiu diretamente no cotidiano e nas relações sociais do lugar.”

A fala de P3, em contraste com os estudos de Virgens (2010), revela a complexidade de se caracterizar a comunidade em suas diferentes localidades, mas que de certo modo aparenta convergir sobre as influências do turismo nas transformações socioespaciais, com possíveis relações com: o crescimento urbano desordenado, as mudanças na paisagem local, a especulação imobiliária e a substituição das atividades econômicas pelo turismo. Essas relações sinalizam o primeiro vislumbre das contrações



sociais, apontando para fora dos muros da escola, para as possíveis situações-limite vivenciadas na localidade e que fazem parte da construção de um PPP na perspectiva freireana de educação (Assunção; Solino; Gehlen, 2019; Freire, 2020).

Na busca de entender as relações entre as problemáticas sociais vivenciadas na comunidade, durante os encontros do processo formativo, um dos integrantes do GEATEC realizava – a partir dessas discussões e dos pontos relevantes trazidos pelos sujeitos – a seleção de alguns fragmentos (unidades de significado), seguindo a dinâmica da ATD. Esse processo foi realizado concomitantemente em um arquivo separado, mas que ao qual todos tinham acesso, uma vez que a ferramenta utilizada para essa dinâmica foi o *Google Docs*. Assim, à medida que os professores, coordenadores e diretores da SEDUC apresentavam as informações que obtiveram em seu levantamento (orientado pelo roteiro elaborado pela equipe do grupo GEATEC), emergiram questões voltadas às especificidades de cada localidade. Por exemplo, na localidade do Zimbo (Morro de São Paulo) as discussões foram sobre o acesso à saúde, questões culturais e econômicas, entre outras. Posteriormente, eram realizadas discussões sobre os fragmentos destacados – unidades de significado – se estes apresentam alguma proximidade e/ou semelhanças semânticas.

As informações foram agrupadas e, para cada grupo, foi atribuído um título, emergindo as categorias, isto é, temas genéricos representativos dos pontos de convergência das principais problemáticas vivenciadas na comunidade. Esses pontos de convergência foram sinalizados pelos participantes do processo formativo em suas interpretações acerca das informações, conforme apresentado no Quadro 2.

**Quadro 2:** Temas representativos dos pontos de convergência das problemáticas sociais e da interpretação dos participantes do processo formativo.

| Temas - Pontos de convergência | Interpretação dos participantes do processo formativo acerca das problemáticas sociais |
|---|---|
| Pandemia | <p>“Não há pandemia no município de Cairu, quem usa máscaras é visto como estranhos (Comunidade e turistas não utilizam máscaras)” (P1).</p> <p>“Os turistas não usam por causa de nós moradores, se eles chegam não vêem que populações não usam, é óbvio que eles não usaram” (P2).</p> <p>“A comunidade teve, porém não buscou ajuda médica ou os postos de saúde.” (P3).</p> <p>“O posto chegou a funcionar na escola, ficávamos sabendo dos casos, mas nos boletins não aparecia.” (P4).</p> <p>“Só os guias, carregadores usam, isso porque são obrigados por seus líderes” (P3).</p> |
| Questões Econômicas | <p>“Professora por que meu filho precisa estudar se eu carregando mala ganho mais que a senhora” (Relato de P8 sobre falas de pais de alunos) (P8).</p> <p>“Sem o turismo as localidades praticamente morrem” (P3).</p> |
| Questões Sociais e Estruturais da Comunidade Local e Escolar | <p>“O morro é uma maçã, por fora bonita, e por dentro cheio das mazelas sociais”. (P11).</p> <p>“Isso acontecia até em aulas presenciais. No final de semana. Na segunda-feira ao retornar para a instituição sempre acontecem atos assim (depredação).” (P11).</p> <p>“Percebemos que são ações que são realizadas pela própria comunidade e deveríamos propor propostas para educar tal comunidade e não destruir o patrimônio tão valioso que é a creche escola. Essas foram algumas imagens que conseguimos, no entanto aconteceram situações de grande destruição e vandalismo na nossa instituição. Os educadores e gestores se sentem impotentes diante de tal situação.” (P5).</p> <p>“Os contextos sociais são bem heterogêneos: temos alunos filhos de grandes empresários estudando com colegas mais vulneráveis socialmente.” (P1).</p> |
| Turismo e Questões Socioambientais | <p>“A vitrine de Cairu é Morro e Boipeba” (P12).</p> <p>“Uma das preocupações dos moradores locais do distrito de Boipeba é com a conservação e preservação do meio ambiente. Visto que, diariamente o distrito recebe muitos turistas e essa conscientização é preciso manter, principalmente para proteger a fauna e a flora.” (P1).</p> <p>“[...] reforça o ambiente agradável, conservado e preservado, que é o distrito de Garapuá. Um ambiente ideal para descansar. No período de alta estação, o distrito fatura muito, com o turismo e gera conseqüentemente, emprego para a população.” (P2).</p> |

Fonte: Autores.

No Quadro 2, é possível identificar diferentes pontos de convergência acerca das problemáticas do município. Por exemplo, o não uso de máscaras, por parte da população do município, apontado na análise dos professores, está associado ao grande tema da “Pandemia”. Já outras falas apontam para questões específicas dos distritos, como o destaque dado a Morro de São Paulo e a Boipeba, enquanto vitrines do município (P12) e a preservação ambiental de Garapuá (P2), tendo como convergência o “Turismo e Questões Socioambientais”. Assim, torna-se nítido que, mesmo estando localizados num



mesmo município, cada localidade, cada distrito possui especificidades, da mesma forma que algumas dessas problemáticas podem estar sinalizando para determinadas contradições sociais especificadas, as quais convergem numa dada temática. Ao se pensar na estruturação de um documento que possa nortear a construção de outros PPPs, há de se considerar essa interação entre problemáticas (Fonseca, 2017).

Diferentemente do que aponta o estudo de Assunção, Solino e Gehlen (2019), que trata da construção do PPP de uma única escola na perspectiva freireana de educação, a construção de um documento norteador não se refere ao reconhecimento de uma realidade escolar, mas de todas as realidades escolares, bem como de todas as comunidades que compõem o município. Com isso, não se trata da simples pluralização do termo, mas do movimento de se adentrar no emaranhado das raízes das contradições, encontrando seus pontos de convergência, para então caracterizar as reais situações-limites vivenciadas no município (Fonseca, 2017).

b) Analisar as realidades compreendendo possíveis situações-limite

O caminho das raízes ao tronco das contradições sociais

Para Assunção, Solino e Gehlen (2019), no processo de construção de um PPP, conforme as articulações entre Freire, Gadín e Vasconcelos, é necessário confrontar as informações obtidas durante o reconhecimento da realidade, de modo que não se limite à visão escolar - institucional, mas que se busque um confronto com a própria comunidade local, a fim de que se possa identificar as reais contradições sociais e legitimar situações-limite dessa localidade. Tendo isso em vista, buscou-se estabelecer um diálogo com as comunidades do município de Cairu, uma vez que as informações trabalhadas durante os primeiros encontros com os participantes foram obtidas, em sua maioria, por fontes secundárias - sites, blogs, jornais etc. Em outras palavras, a visão retratada sobre as localidades reflete apenas o olhar dos participantes do processo formativo sobre a realidade, sendo necessário o confronto entre as diferentes visões (Assunção; Solino; Gehlen, 2019).

Para isso, foi elaborado um Portfólio, que consistiu em organizar as informações obtidas da comunidade - por meio do roteiro em fontes secundárias - bem como investigar a relação dos participantes com a comunidade na qual estão sendo desenvolvidas as atividades. Foram organizados, em conjunto com os professores, quatro grupos de informações - pontos de convergência das problemáticas sociais

(Quadro 02), as quais compuseram o Portfólio, quais sejam: i) Turismo e Questões Socioambientais; ii) Questões Sociais e Estruturais; iii) Questões econômicas e iv) Pandemia. A título de exemplo, apresenta-se no Quadro 03 um desses agrupamentos de informações, denominado de “Turismos e Questões Socioambientais”.

Quadro 3: Agrupamento de informações acerca do tema “Turismo e Questões Socioambientais”.

Turismo e Questões Socioambientais

“Uma das preocupações dos moradores locais do distrito de Boipeba é com a conservação e preservação do meio ambiente. Visto que, diariamente o distrito recebe muitos turistas e essa conscientização é preciso manter, principalmente para proteger a fauna e a flora.” DR3BP

Estrada de acesso à Torrinhãs passará por obras de readequação

O melhor lugar do mundo também se destaca por sua história, pela influência da colonização portuguesa e especialmente pela riqueza cultural. A influência das raízes africanas é notória e se perpetua de geração em geração, dando uma marca mais que peculiar a esse local e seu povo simples e de simpatia e receptividade únicas!

LINKBAHIA.COM.BR
Vila de Galeão em Cairu se destaca pela gastronomia baiana e autêntica... SAIBA MAIS

“[...] reforça o ambiente agradável, conservado e preservado, que é o distrito de Boipeba. Um ambiente ideal para descansar. No período de alta estação, o distrito fatura muito, com o turismo e gera consequentemente, emprego para a população.” DR2BP

“Bebidas alcoólicas fazem parte da vida de grande parte dos meus alunos. Vida sexualmente ativa. Temos jovens e adolescentes grávidas, isso

acaba refletindo no processo de ensino e aprendizagem.” RaS

Prefeitura remove 1,5 t de óleo em Morro de S. Paulo e libera acesso a praias; ministro diz que mobilizou 50 homens da Marinha

Prefeitura de Cairu informou por meio de nota que, apesar da liberação do acesso, ainda aguarda avaliação dos órgãos responsáveis para recomendar banhos de mar nos locais.

A TARDE

São Paulo, 28/11/2022 às 08:43

Invasão ilegal de terras ameaça um dos principais destinos turísticos da Bahia

Rodrigo Tavares

Um dos destinos turísticos mais encantadores do país, aqueles que vão desfrutar das praias de Cairu, podem estar ameaçados. Garacau, um dos pontos próximos de Vila de Torrinhãs, município de Cairu, no

Fonte: Elaborado no contexto do GEATEC.

Conforme já destacado, as informações do Portfólio foram obtidas pelos professores participantes do processo formativo. Além dessas informações, o Portfólio também apresenta um roteiro para orientar o diálogo com a comunidade local. Ou seja, o Portfólio apresenta informações da comunidade, na visão dos professores, que podem ser consideradas como possíveis situações-limite, mas que precisam ser legitimadas/validadas pela comunidade, fato pelo qual os professores conversaram com os moradores utilizando como guia o Portfólio.

Após o diálogo com os moradores, conforme orienta o estudo de Assunção, Solino e Gehlen (2019), buscou-se pelo confronto de visões, a fim de que se pudesse localizar as situações-limite vivenciadas na comunidade. Esse processo de confronto de visões



pautou-se nas discussões de Silva (2004) e Sousa *et al.* (2014). O Quadro 04 exemplifica o processo de análise, de modo que, à esquerda do quadro, são apresentadas algumas falas da comunidade - visões da comunidade. À direita têm-se as falas dos participantes do processo formativo - visão dos educadores e, ao centro, se expressa a síntese desse confronto, caracterizada nas possíveis situações-limite.

**Quadro 4:** Confronto entre as Visões da comunidade e dos Educadores para caracterização das situações-limite.

| Visão da Comunidade | Possíveis situações-limite | Visão dos Educadores |
|---|---|--|
| <p>“Os turistas não usam (máscara) por causa de nós moradores, se eles chegam não vêem que populações não usam, é óbvio que eles não usaram.” M5</p> <p>“Sem o turismo as localidades praticamente morrem.”M7</p> <p>“A questão da falta de saneamento básico é um problema de todas as localidades do município.” M20</p> <p>“Nas praias tem muito lixo, o turista não se importa de jogar o lixo fora.” M2</p> <p>“Tudo se perdeu, porque acabaram com as matas, constroem muitas pousadas, abrem caminho pros turistas passarem.”M9</p> <p>“[...] tem pessoas que vem visitar o Zimbo por causa de artistas que cantam, que usam o lixo para fazer diferente e não poluir mais ainda o que já está poluído.”M9</p> <p>“A única coisa que você tem é laplaya.” M10</p> <p>“O turismo dá dinheiro para os empresários.” M2</p> <p>“Praticamente tudo, mas a depredação que a comunidade faz com a escola é algo que me deixa revoltada. Me deixa revoltada porque escola é lugar em que a própria comunidade pode se melhorar, crescer pra ser alguém um dia.” M9</p> <p>“A violência aqui é mais a nível de agressão física. Violência do marido espancando a mulher, aqui é mais gritante.” M9</p> <p>“Aqui tem assaltos, mas não é muita violência.”M1</p> <p>“Aqui sou vê alguma coisa de cultura em janeiro nas festas.”M3</p> <p>“A pouco tempo sim. Mais já está sendo estabelecido. (violência).”M6</p> <p>“A falta de segurança, grupinhos que se juntam na escola para uso de drogas, não ter um espaço para essas “crianças” (podem ser adultos também) ter para um lazer.”M9</p> | <p>- Paradoxo entre os benefícios do turismo e seus malefícios (econômicos, sociais, sexuais etc.);</p> <p>- Visão imediatista, limitada, conformista e contraditória da relação entre o meio ambiente e o turismo;</p> <p>- Contradições culturais e estruturais das comunidades (internas) em função do turismo;</p> <p>- Contradição entre a identidade local e global (os que vêm de fora – turistas);</p> <p>- Visão salvacionista acerca do trabalho pelo turismo;</p> <p>-Minimização/Subnotificação no decorrer da pandemia para a manutenção do turismo.</p> | <p>“Então tem muita gente que tem esse sentimento que suas terras foram tomadas, que sua cultura foi modificada, que seu paraíso está sendo destruído devido a essa invasão do turismo por mais que até hoje viva do turismo.” P1</p> <p>“[...]alguns alunos questionaram, o porquê deles estarem ali pra que, porque os outros ganhavam muito mais do que nós em um final de semana do que os professores em um mês.” P8.</p> <p>“O que eles precisam saber na verdade que a gente aqui mesmo não tem em que investir economicamente não tem, e eles que tem um valor econômico mais alto que a gente acaba invadindo nosso espaço, e tem que passar por isso mesmo felizmente ou infelizmente.”P7</p> <p>“Isso, não tenho tempo para isso (meio ambiente), aí a gente vai para aquela questão do outro: quem tem que se preocupar com meio ambiente é o prefeito.” P2</p> <p>“Cultural os aumentos do preço está ligado a indústria do turista a invasão cultural né foi mostrar algumas necessidades a serem selecionadas você não entende mas para isso teria que estar ao turismo não se importa de jogar o lixo fora os próprios moradores não cuidam das coisas joga lixo na rua é eu por exemplo eu percebo muito mais isso que os moradores do que com os turistas sei que não vão acabar com o lixo se não aqui perto de casa mas tem pessoas que vêm visitar usando por causa dos artista que canta muito velha ainda a única coisa que você tem é a praia.” P1</p> |

Fonte: Elaborado no contexto do GEATEC.



Conforme evidenciado no Quadro 4, por meio do confronto entre as visões da comunidade e dos educadores, pôde-se evidenciar as possíveis situações-limite da comunidade. Vale ressaltar que foram diversas as falas que caracterizam as possíveis situações-limite, sendo que no Quadro 04 foram apresentadas apenas algumas mais representativas desse confronto. Com base na perspectiva freireana, Assunção, Solino e Gehlen (2019) salientam a necessidade de que situações dessa natureza sejam superadas e, em razão dessa necessidade, justificam a relevância de se analisar a realidade para a obtenção dos Temas Geradores que serão adotados pela escola em seu PPP (Assunção; Solino; Gehlen, 2019). Com isso, ressalta-se que quando se trata da construção de um documento que possa nortear a construção de outros PPPs, deve-se considerar que as situações-limite, obtidas do confronto de visões, emergem de diferentes localidades e não correspondem, necessariamente, às necessidades e/ou objetivos de uma escola. Tendo isso em vista, buscou-se, no processo de legitimação dos Temas Geradores, por situações e temas mais abrangentes, os quais pudessem abarcar e contemplar as diferentes necessidades locais e escolares. Em outras palavras, buscou-se entender os caminhos percorridos pelas raízes da contradição até o seu grande tronco, de acordo com o apresentado no item seguinte.

c) Chegar às necessidades compartilhadas e legitimar Temas Geradores

Entre os galhos e raízes das contradições sociais

Na Abordagem Temática Freireana (Freire, 2020), para a obtenção dos Temas Geradores, é necessário legitimar as hipóteses de situações-limite (Sousa et al., 2014), que se expressam na visão de mundo dos sujeitos (Freire, 2020). Assunção, Solino e Gehlen (2019) afirmam, por meio de Gandin, que este processo de caracterizar as “necessidades compartilhadas” dos sujeitos, relacionadas aos Temas Geradores, se constitui uma das mais desafiadoras etapas do processo de construção de um PPP, mas que tomar essas necessidades como base da estruturação do PPP, “[...] favorece que os envolvidos assumam aquela necessidade como sua.” (p. 1399).

Nesse contexto, tendo como base a problematização das informações obtidas por meio das conversas com os moradores das comunidades locais, em confronto com as visões de mundo dos educadores (Assunção; Solino; Gehlen, 2019), buscou-se legitimar as situações-limite em torno dos temas, os quais pudessem expressar as visões de mundo dos sujeitos. Essa análise foi realizada ao longo de todo o processo formativo, partindo



de temas iniciais, voltados às possíveis convergências das problemáticas sociais, sendo reorganizados em temas intermediários, frutos do confronto de visões, até a obtenção de um Tema Gerador que abarcasse todas as demais temáticas (Quadro 5). Esse processo analítico foi baseado nos pressupostos da articulação entre a Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011) e a Investigação Temática, na obtenção de Temas Geradores, tendo como referência os estudos de Milli (2019) e Milli, Solino e Gehlen (2019), em que foram sistematizadas duas etapas anteriores ao Tema Gerador (Tema Final), quais sejam: i) pontos de convergência das problemáticas sociais e ii) confronto de visões da comunidade local e escolar.

Quadro 5: Processo de obtenção do Tema Gerador do município de Cairu.

| i) Temas Iniciais - Pontos de convergência das problemáticas sociais | ii) Temas Intermediários - Confronto de visões da comunidade local e escolar | iii) Tema Final - Tema Gerador |
|---|--|---|
| Questões Econômicas | Turismo é a engrenagem que move a localidade; | Turismo: engrenagem que move o município de Cairu/BA |
| Questões Socioambientais | Cidadania; Preservação e degradação; | |
| Questões Socioestruturais | O lucro advindo do turismo não retorna para a comunidade; O turismo é o causador da desigualdade ou ele evidencia essa desigualdade?; | |
| Pandemia | Quero e preciso que o turista entre (Pandemia). | |

Fonte: Elaboração no contexto do processo formativo pautado em Milli (2019).

No desenvolvimento da análise e obtenção das diferentes temáticas apresentadas no Quadro 05, foram legitimadas as seguintes situações-limite: Paradoxo entre os benefícios do turismo e seus malefícios (econômicos, sociais, sexuais,); Visão imediatista, limitada, conformista e contraditória da relação entre o meio ambiente e o turismo; Contradições culturais e estruturais das comunidades (internas) em função do turismo; Contradição entre a identidade local e global (os que vêm de fora – turistas); Visão salvacionista acerca do trabalho pelo turismo; Minimização/Subnotificação no decorrer da pandemia para a manutenção do turismo. A partir dessas situações-limite, os temas iniciais e intermediários foram reorganizados em torno de um único tema, o qual foi nomeado tendo em vista a representação de todas as situações-limite legitimadas na comunidade, intitulada de: “Turismo: engrenagem que move o



município”. Neste processo de denominação do Tema Gerador, os professores apresentam as seguintes justificativas:

Se não for um eixo central, o turismo, e aí a partir do turismo que vai desdobrar as unidades de sentido, então é turismo e desigualdade sociais, turismo e meio ambiente, acho que a unidade maior, o tema gerador é a questão do turismo, e que do turismo a gente vai desmembrar para outras unidades, que seriam as questões econômicas. P1

O turismo é a engrenagem que move a localidade. P8

Em relação assim, quando a gente fala turismo é por que as pessoas que chegam, elas chegam levadas ao trabalho que é oriundo do turismo, por que quando se tem a hotelaria, os quiosques, o carregamento das bagagens é por conta do turismo, então você vê que eles sofreram muito ferrenhamente nos períodos que tiveram que ficar parados, foi muito triste para eles, e ao mesmo tempo os nativos, as pessoas da localidade que vivem a muito tempo falam da mudança gritante que teve por conta desse turismo, então o turismo ele é que vai conduzindo as mudanças, as adequações da localidade. P8

Por que de alguma forma a comunidade se sente politicamente excluída porque até quando tem algum tipo de infraestrutura, essa infraestrutura está dirigida a esses dois centros (Boipeba e Morro de São Paulo). E particularmente para atender os turistas e não a própria comunidade, por que se não está estrutura os turistas não vão. P7

Em síntese, no entendimento dos professores, a engrenagem representa o que movimenta o município. O turismo movimenta a economia, modifica culturalmente a comunidade, desestabiliza o meio ambiente e interfere nos processos de preservação da natureza. Dessa forma, Assunção, Solino e Gehlen (2019) destacam, em referência a Gandin, que o desafio da organização do PPP ocorre na caracterização das necessidades compartilhadas, pois são elas que possibilitam aos sujeitos se reconhecerem neste documento, a se reconhecerem em seus Temas Geradores. Já na construção de um documento norteador da construção dos PPPs, as necessidades não são apenas aquelas compartilhadas por uma escola e sua comunidade, mas se estabelece a partir das necessidades de todas as escolas de uma dada localidade. Assim, ressalta-se a importância da articulação entre as diferentes visões, das diferentes localidades que constituem essa unidade. Isto posto, no caso do Tema Gerador de Cairu, a engrenagem simboliza os diferentes direcionamentos e interações do turismo, que nasce e se enraíza como uma árvore, a qual representa a organização da comunidade local, bem como o tronco norteador da construção dos demais PPPs, galhos dessa grande árvore.

6 Considerações finais

No atual cenário brasileiro, diversas são as incertezas que perpassam o contexto político social. No âmbito educacional, mesmo diante dessas incertezas, há por Lei a



obrigatoriedade da implementação da BNCC pelos Estados e Municípios de todo o país. Esse processo tem provocado mudanças na estrutura curricular de ensino e, por consequência, dos Projetos Pedagógicos das escolas, que são um meio de engajamento coletivo para integração de ações dispersas, buscando soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolvendo o sentimento de pertença e mobilizando os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns. Ademais, define o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecendo a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (Veiga, 2003).

Entretanto, considerando a perspectiva política que constitui a educação, bem como da busca pela humanização dos sujeitos na superação de suas contradições sociais, reafirma-se a necessidade de se compreender os Projetos Pedagógicos enquanto Projetos Políticos- Pedagógicos, pois é essa visão política que irá direcionar as ações escolares frente à implementação das orientações da BNCC. É importante destacar que o termo “política”, aqui, se refere a aspectos que envolvem um instrumento governamental que visa garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, são as políticas educacionais. Por meio delas, as diretrizes escolares são implementadas, desempenhando um papel fundamental na universalização do acesso à educação, independentemente da localização geográfica dos estudantes. Ou seja, é preciso que mesmo estando submetidas às orientações da BNCC, que não convergem com a perspectiva freireana (Filipe, Silva; Costa, 2021; Hipler, Fraga; Silva, 2022), possa-se atuar a favor de um PPP pautado no comprometimento com a formação de sujeitos críticos, autônomos e democráticos. Para Benincá (1996):

A participação é uma prática política que legitima a si mesma; é a essência da proposta pedagógica. Os sujeitos da ação no processo participativo são todos os que se envolvem no processo. Todos se tornam responsáveis porque participam; participando, consentem com a proposta e, por isso, a legitimam (Benincá, 1996, p.105).

Nessa direção, a fim de fornecer um suporte à reconfiguração dos PPPs, investigou-se neste estudo o papel das contradições sociais no encaminhamento da construção de um Documento Orientador Municipal de PPPs. A pesquisa teve por contexto o município de Cairu/BA, e a análise foi desenvolvida com base no trabalho de Assunção, Solino e Gehlen (2019) em suas etapas para elaboração de um PPP numa perspectiva crítico-emancipadora. O foco do trabalho se deu na etapa de Diagnóstico, visto que o Marco Referencial se pautou na própria pedagogia freireana (Magalhães,



2022). Nesse processo, as etapas do Diagnóstico foram ressignificadas e nomeadas da seguinte forma: a) conhecer as realidades a partir de aproximações iniciais com as comunidades locais e escolares; b) analisar as realidades, compreendendo as possíveis situações-limite e c) chegar às necessidades compartilhadas e legitimar Temas Geradores. Cada etapa apresentada foi ampliada em sua abrangência, não pela simples pluralização dos conceitos, mas pelo fato de que, ao se buscar pela estruturação de um documento que oriente a construção de outros PPPs, torna-se necessário compreender as relações entre as diferentes realidades locais e escolares.

Salienta-se que essa é uma construção coletiva, fato necessário para a garantia de que todas as realidades do município sejam contempladas em suas necessidades, o que se expressa pelas convergências entre as situações-limite que legitimam o Tema Gerador. Assim, o Documento Orientador Municipal de PPPs busca pelo elo das realidades e resgata o potencial das discussões e dos direcionamentos políticos, os quais perpassam a gênese da construção de um PPP (Veiga, 1995). Esse documento não exclui a necessidade de as escolas elaborarem o seu próprio PPP, sendo necessário estarem atentas às suas demandas e necessidades específicas. Dessa forma, além de considerar essas especificidades, o documento tem por pressuposto que cada um dos PPPs - construído individualmente pelas escolas - esteja alinhado com os objetivos educacionais do contexto ao qual está inserido, no caso investigado, da rede municipal de ensino de Cairu. Em outras palavras, esse documento se estabelece na dialeticidade, e mais, à medida em que ele orienta a construção dos PPPs das escolas, ele também é construído.

Considerando a metáfora da árvore, que pautou as discussões em toda a análise desta pesquisa, no desenvolvimento do Documento Orientador Municipal de PPPs, torna-se necessário adentrar-se no emaranhado das raízes das contradições sociais e entender a base que estrutura o tronco expresso nos Temas Geradores. Do tronco, brotam os galhos, ou seja, os PPPs das diferentes escolas. Assim como a árvore, todas as suas partes estão interligadas, mesmo que sigam ramificações distintas. No município de Cairu, o Turismo foi evidenciado como um ponto de convergência central, o qual os PPPs construídos a partir desse documento terão como referência. No entanto, os municípios brasileiros podem apresentar realidades distintas, que não convergem entre si, as quais podem ser acopladas em desdobramentos da grande temática, de modo que possam interagir e compartilhar de encaminhamentos à superação de suas contradições. Esse processo ocorre na etapa de Programação Curricular, detalhado mais extensivamente em outro estudo de Magalhães (2022).



Agradecimento

Agradecemos à CAPES (Código de Financiamento 001), que permitiu a realização dessa pesquisa por meio de bolsa de estudo; ao CNPq, por meio do projeto Universal (proc. 404235/2021-2) e na forma de bolsa de produtividade em pesquisa, da terceira autora do artigo (proc. nº 304724/2022-0).

Referências

- ALFIZ, I. **El proyecto educativo institucional**: Propostas para um diseño colectivo. Buenos Aires, Argentina: Aique, 1997.
- ASSUNÇÃO, L. J. **A abordagem temática freireana na elaboração de um projeto político-pedagógico configurado como práxis criadora**. 2019. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Departamento de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, 2019.
- ASSUNÇÃO, L. J.; SOLINO, P.A.; GEHLEN, T. S. A investigação temática na elaboração de um projeto político-pedagógico humanizador. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1379-1409, set./dez. 2019.
- BAHIA. **Orientações para o projeto político-pedagógico**. Jornada Pedagógica 2014. Salvador, 2014.
- BENINCÁ, E. A Proposta Pedagógica e sua Legitimidade. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo/RS, v. 3, n. 1, p. 97-110, 1996.
- DELIZOICOV, D. **Conhecimento, tensões e transições**. 1991. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 1991.
- FILIPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, Á. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jun./set, 2021.
- FREIRE, P. **Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora. 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FONSECA, K. N. **Investigação Temática e a Formação Social do Espaço**: construção de uma proposta com professores dos anos iniciais. 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Departamento de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.



FONSECA, E. M., TADEU, T. S. A., MARASCHIN, A. A., LINDEMANN, R.H.,
Problematização das Situações-limite no Contexto do Ensino e Formação em Ciências:
Contribuições da Abordagem de Temas com Viés Freireano. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 21, p. 1–32, set. 2021.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo na educação**. Porto Alegre, UFRGS, 1991.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, p. 03-11, 2000. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção questões da nossa época, v. 24).

GOUVEA, A. F. de. Política Educacional e Construção da Cidadania. In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Ed. Sulinas, 1996. p. 35- 48.

GUEDES, C. N. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-9, mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>. Acesso em: 01 de set. 2021.

GEHLEN, S. T.; DELIZOICOV, D. A função do problema: aproximações entre Vygotsky e Freire para a educação em ciências. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 347–368, ago. 2020. DOI: [10.22600/1518-8795.ienci2020v25n2p347](https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n2p347).

GEHLEN, S.T.; SOLINO, A.P.; SANTOS, J.S.; MILLI, J.C.L. (org.) **Paulo Freire no ensino de ciências**: trajetórias formativas na costa do cacau da Bahia. CRV: Curitiba, 2021.

GUERRA, M. A. S. **Os desafios da participação**: desenvolver a democracia na escola. 2º ed. Porto, Portugal: Porto, 2002.

HIPLER, E.L.P.R; FRAGA, L.T; SILVA, A.F.G. As perspectivas de competências na BNCC: uma análise à luz da pedagogia Freireana. **EccoS –Rev. Cient.**, São Paulo, n. 61, p. 1-11, abr./jun. 2022.

KREUGER, S.B.; RAMOS, P. Concepções de cidadania na Educação em Ciências: o que dizem os Projetos Político-Pedagógicos e os professores de escolas municipais de Petrópolis – RJ. **Ensaio**: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 19, p. e2960. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172017190132>

LIBÂNEO, O. T. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, R.M.S. **Projeto Político Pedagógico, na perspectiva freireana**: participação e diálogo. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

LONGHI, P. R. S; BENTO, L. K. Projeto Político Pedagógico: Uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, Blumenau, v. 3, n. 9, p. 123-128, jul./dez. 2006.

MAGALHÃES, L. M. **A Investigação Temática na Elaboração de um Documento Orientador para Projetos Políticos Pedagógicos de Escolas Municipais**: O exemplo de



Cairu/Bahia. 2022. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Departamento de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2022.

MAGOGA, T. F.; MUENCHEN, C. “Como Ocorre a Construção e Disseminação do Conhecimento Curricular Freireano?” Algumas Sinalizações. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 21, p. 1–29], set. 2021.

MENEGAT, J; SARMENTO, F. D; RANGEL, Mary. (Im)possibilidades da revitalização do projeto político-pedagógico de uma Rede Municipal de Ensino em uma perspectiva colaborativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. e179910. 2018.

MILLI, J. C. **A Investigação Temática à Luz da Análise Textual Discursiva**: em busca da superação do obstáculo praxiológico do silêncio. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Departamento de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

MILLI, J.C.L., SOLINO, A.P., GEHLEN, S.T. **A análise textual discursiva como uma bússola praxiológica à perspectiva freireana de educação**. Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v.8, n.19, p. 739-767, dez. 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.

NERES, C. A. **O processo de Investigação Temática no contexto da formação de professores de Ciências**: um olhar a partir de Fleck. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Departamento de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016.

NERES, C. A. A investigação temática e sua disseminação na educação em ciências na costa do cacau. **Paulo Freire no ensino de ciências**: trajetórias formativas na costa do cacau da Bahia. CRV: Curitiba, 2021.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 485 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2004.

SANTOS, P. S. M. B. **As dimensões do planejamento educacional**: o que os educadores precisam saber. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016.

SANTOS, J. da S., **A dimensão axiológica no desenvolvimento e implementação de atividades didático-pedagógicas via tema gerador**. 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Departamento de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020.

SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOUZA, B. D.; FARIA, M. C. L. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004.

SOUSA, P. S.; BASTOS, A.P. S.; FIGUEIREDO, P. S.; GEHLEN, S. T. Investigação Temática no Contexto do Ensino de Ciências: Relações entre a Abordagem Temática Freireana e a Práxis



Curricular via Tema Gerador. **Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 7, n. 02, p. 155-177, nov. 2014.

TAVARES, C.C.A.; MARTINS, S. F.; CHICAR, L.C.T.S. O fórum nacional em defesa da escola pública – fndep na agenda política brasileira de 1988. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Ceará. **Anais...** Ceará: Editora Realize, 2019. p. 1-17.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto políticopedagógico. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

VEIGA, I. P.; **Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico**. In: Veiga IPA, Resende LMG, organizadores. **Escola: um espaço do projeto político-pedagógico**. 6ª ed. Campinas: Papyrus; 2002. p. 9-32.

VEIGA, I. P.; RESENDE, L. M. G. de (orgs). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VEIGA, I.P.A. **Educação Básica e Educação Superior, projeto político-pedagógico**. 3. ed. São Paulo: Papyrus 2004.

VEIGA, I. P. A. **Projetopolítico-pedagógico da escola**: Uma construção possível. 29. ed. São Paulo: Papyrus 2013.

VIRGENS, D. A. **Turismo e transformações socioespaciais**: o caso do município de Cairu - Bahia. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências (IGEO), Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2010.

Recebido em: 09 de agosto de 2023.

Aceito em: 08 de agosto de 2024.