A INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA NA ELABORAÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO HUMANIZADOR¹

Josenilda Lima Assunção

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

Ana Paula Solino

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Simoni Tormöhlen Gehlen

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

Resumo

A pesquisa objetiva investigar o processo de elaboração de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) na perspectiva da Investigação Temática, tendo como referência Paulo Freire. Metodologicamente, articulou-se as etapas do processo de obtenção de Temas Geradores, realizadas no contexto de um curso de formação com as professoras de uma escola filantrópica, localizada no município de Ilhéus/BA e as etapas de construção do PPP estruturadas por Danilo Gandin e utilizadas por Celso Vasconcellos. As informações foram obtidas por meio de conversas com moradores e vídeogravações de encontros com as educadoras e analisadas por meio da Análise Textual Discursiva, com base nas seguintes categorias: a) Conhecer a realidade a partir de aproximações iniciais com a comunidade local e escolar; b) Analisar a realidade compreendendo as possíveis situações-limite; c) Chegar às necessidades e legitimar Temas Geradores; d) Programação Curricular. Destaca-se que o processo de Investigação Temática, como instrumento teórico-metodológico, pode contribuir na elaboração de um PPP, contemplando as vozes dos sujeitos da comunidade escolar e local, estimulando a participação ativa desses sujeitos na busca por novos conhecimentos para a compreensão e superação das problemáticas locais.

Palavras-chave: Formação de professores, Investigação Temática, Projeto Político-Pedagógico, Tema Gerador.

Abstract

The research aims to investigate the process of elaboration of a Political-Pedagogical Project (PPP) from the perspective of Thematic Investigation, having as reference Paulo Freire. Methodologically, it was articulated the stages of the process of obtaining Generator Themes, carried out in the context of a training course with the teachers of a philanthropic school, located in the municipality of Ilhéus/BA and the stages of PPP construction structured by Danilo Gandin and used by Celso Vasconcellos. The information was obtained through conversations with residents and video recordings of meetings with the educators and analyzed through Discursive Textual Analysis, based on the following categories: a) Know the reality from initial approximations with the local and school community; b) Analyze reality by understanding possible boundary situations; c) Reach needs and legitimize Generator Themes; d) Curriculum Programming. It is noteworthy that the Thematic Research process, as a theoretical and methodological instrument, can contribute to the elaboration of a PPP, contemplating the voices of the subjects of the school and local community, stimulating the active participation of these subjects in the search for new knowledge to understand and overcome local problems.

Keywords: Teacher training, Thematic Research, Political-Pedagogical Project, Generator Theme.

Introdução

Na sociedade contemporânea é cada vez mais urgente a necessidade de discussões acerca do trabalho do educador, principalmente em relação à mediação dos processos que envolvem a formação cidadã dos estudantes (PIMENTA; LIMA, 2008). Nessa perspectiva, a educação tem se apresentado como uma atividade social, cujo papel é contribuir no processo de transformação e humanização dos indivíduos (FREIRE, 1987). Essa concepção de educação tem despertado em professores, coordenadores e gestores escolares a necessidade de estruturar currículos mais próximos da realidade dos educandos, para além da seleção de conteúdos e conhecimentos científicos (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011). Para isso, é importante que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas sejam organizados por meio da participação coletiva e democrática entre os profissionais da educação e a comunidade em que a escola está inserida (SEVERINO, 1998).

Alguns pesquisadores da área de Ensino de Ciências têm buscado respaldo nas ideias de Paulo Freire para estruturar currículos humanizadores, com base em Temas Geradores, os quais envolvem contradições sociais vivenciadas pelos educandos e pela comunidade local (DELIZOICOV, 1982; SILVA, 2004; LINDEMANN, 2010; FURLAN et al., 2011; SOUSA et al., 2014; CENTA; MUENCHEN, 2018). Algumas iniciativas já foram realizadas com base nessas ideias, a exemplo do Movimento de Reconfiguração Curricular de São Paulo que, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade, na década de 1990, tornou-se um referencial para elaboração e implementação de propostas baseadas na Investigação Temática (SÃO PAULO, 1990). Segundo Silva (2004), essa proposta político-pedagógica orientou a construção de uma educação democrática e de qualidade, com um currículo popular crítico.

Contudo, para reformular os currículos escolares é necessário repensar o PPP de cada escola, pois sua construção pode fomentar ações interventivas na realidade dos educandos e, por isso, é importante considerar seu dimensionamento político, histórico, cultural e social para que assim sejam realizadas ações humanizadoras (FREIRE, 1995; SEVERINO, 1998) e seus participantes busquem “resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento” (VASCONCELLOS, 2007, p. 169). Estudos pontam que a elaboração de um currículo na perspectiva crítico-emancipatória fundamenta-se em dois princípios: a formação permanente de professores (STUANI, 2010) e a reestruturação do PPP da escola, visando uma práxis transformadora (SILVA, 2004; STUANI, 2010).

Frente a pouca credibilidade atribuída ao PPP nas ações educativas, (GANDIN, 1994; 2001; GADOTTI, 2000; VASCONCELLOS, 2007;), uma vez que em muitas unidades escolares o documento é arquivado em gavetas (VEIGA, 1995), surge um questionamento: como elaborar um PPP que não se limite a um documento que cumpre questões burocráticas, mas que seja construído coletivamente a partir de contradições sociais

presentes no cotidiano da escola e que dê sentido e direcionamento ao currículo e às ações da escola?

Em busca de respostas para tal questionamento, o objetivo deste estudo consiste em investigar o processo de elaboração de um PPP na perspectiva da Investigação Temática, na obtenção de Temas Geradores. Para tal, realizou-se um curso de formação com as professoras da Educação Infantil de uma escola filantrópica localizada na cidade de Ilhéus/BA, tendo como foco o Ensino de Ciências. O trabalho baseia-se nas relações entre as etapas da Investigação Temática, tendo como referência Freire (1987), e as etapas de organização do PPP², elaboradas inicialmente por Gandin (1994) e utilizadas por Vasconcellos (2007). Entende-se que essas articulações podem contribuir na construção de um PPP pautado em Temas Geradores e, conseqüentemente, colaborar na estruturação de um currículo humanizador para a escola.

O papel do Projeto Político-Pedagógico escolar

A nomenclatura Projeto Político-Pedagógico é abrangente e “contempla desde as dimensões mais específicas da escola (comunitárias, administrativas, além de pedagógicas), até as mais gerais como, por exemplo, políticas, culturais, econômicas, etc.” (VASCONCELLOS, 2007, p. 169).

Gadotti (2000) afirma que o PPP consiste em um processo de constante reflexão, possibilitando discussões a respeito de quaisquer problemas relacionados à escola, bem como auxiliando na busca de alternativas viáveis para seu enfrentamento. O autor salienta que o PPP deve propiciar uma relação democrática entre os participantes da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, é impossível separar o político do pedagógico, pois há uma relação de reciprocidade entre a dimensão política e a relação pedagógica da escola (GADOTTI, 2000). Essa relação se estabelece à medida que a educação se constitui enquanto um espaço político-pedagógico, no qual os homens têm a liberdade de lutar por uma existência mais autêntica e uma sociedade mais justa (GADOTTI, 2000). É por esta razão que Freire (1995) enfatiza que a educação é política.

A dimensão política na educação, evidenciada por Paulo Freire, não é partidária. Pelo contrário, é a busca por um posicionamento crítico do sujeito frente às problemáticas de uma comunidade, de uma classe ou sociedade. Para Freire (1995), a prática educativa não é neutra, descomprometida ou apolítica. Mas, isso não significa dizer que a educação deva ser arbitrária, impositiva, opressora. Para o autor, a politicidade da educação deve pautar-se no respeito às opiniões e na democracia. O principal objetivo das obras “Pedagogia do Oprimido” e “Política e Educação” consiste no “esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador” (FREIRE, 1995, p.16).

Considerando o posicionamento político que a educação deve assumir frente às demandas sociais, Guedes, Silva e Garcia (2017) apresentam uma discussão sobre a elaboração do PPP de uma instituição escolar, na perspectiva da educação em direitos

humanos. Os autores ressaltam a importância da construção coletiva de uma proposta pedagógica que atenda as exigências da comunidade visando o desenvolvimento de cidadãos capazes de compreenderem sua realidade e buscarem modificá-la, na tentativa de fortalecer as relações pessoais no contexto escolar e favorecer a consolidação de uma educação mais humana, que contribua na formação dos homens enquanto sujeitos sociais.

De acordo com Severino (1998), para que uma instituição de ensino realize seu trabalho educativo com eficácia e qualidade, as referências básicas dos objetivos que vão nortear a proposta pedagógica devem estar enraizadas no seu projeto educacional, anunciando as características de um projeto político libertador. Freire (1995) também salienta que os projetos de natureza político-pedagógica devem ter o sentido da transformação ou da reinvenção do mundo e que os sujeitos sejam capazes de superar a opressão.

Etapas do planejamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP)

Diversos estudos debruçam-se sobre aspectos que sustentam a elaboração de um PPP e têm contribuído para a compreensão da escola como locus de um projeto educacional participativo e democrático (GANDIN, 1994; 1995; 2001; VEIGA, 1995; GADOTTI, 2000; VASCONCELLOS, 2007; PADILHA, 2017). No sentido de poder colaborar com esses estudos, esta pesquisa se fundamenta nos pressupostos freireanos e defende uma escola baseada na relação dialógica e dialética entre educadores e educandos, com uma função social de extrema relevância na participação do processo de construção de uma nova sociedade, na perspectiva de educação humanizadora e dialógica.

Tendo como base o planejamento participativo, apresenta-se nesse estudo a discussão da metodologia de organização de um PPP, tal como a elaborada por Gandin (1994), com algumas adaptações de Vasconcellos (2007), cuja estrutura básica é estruturada em três etapas, a saber:

a) *Marco Referencial* – os profissionais da educação, juntamente com a comunidade escolar, devem responder à pergunta: *O que queremos alcançar?* Referindo-se à tomada de posição da instituição em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos e compromissos;

b) *Diagnóstico* - identificação de aspectos da realidade da instituição. Nela, busca-se por respostas ao questionamento: *O que nos falta para sermos o que desejamos?* Na tentativa de responder tal indagação, são apresentadas três tarefas: I) *Conhecer a realidade*: “no sentido de captar os problemas, os desafios, bem como os pontos de apoio para o processo de mudança da realidade institucional” (VASCONCELLOS, 2007, p. 186); II) *Julgar a realidade*: um julgamento que acontece a partir de um referencial adotado coletivamente, momento de confronto “entre o ideal e o real”, entre aquilo que foi desejado e o que a instituição está sendo; III) *Chegar às necessidades*: consiste em localizar e chegar às necessidades da instituição, investigando analiticamente, avaliando sua realidade e confrontando as informações obtidas entre o real e o ideal;

c) *Programação* – visa responder à indagação: *O que faremos concretamente para suprir tal falta?* Compreende o “conjunto de ações concretas assumido pela instituição, naquele espaço de tempo previsto no plano, que tem por objetivo superar as necessidades identificadas” (VASCONCELLOS, 2007, p. 190).

No Quadro 1 estão dispostas as etapas que constituem a metodologia de elaboração do PPP, como propõem Gandin (1994) e Vasconcellos (2007).

Quadro 1 - Partes Constituintes do Projeto Político-Pedagógico.

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?
É a 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.	É a 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).	É a 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.

Fonte: Gandin (1994, p. 27, 28) e Vasconcellos (2007, p. 170).

Conforme consta nessa proposta de um PPP, o conhecimento da realidade, as necessidades identificadas e as ações a serem desenvolvidas, contemplam apenas a instituição escolar, sem considerar explicitamente as necessidades que envolvem a comunidade local, onde a escola está situada. Entende-se que essa configura-se uma limitação das etapas metodológicas, em especial quando se pensa em organizar um PPP escolar crítico, numa perspectiva humanizadora. Nesse sentido, considera-se importante relacionar as etapas do PPP, tal como concebidas por Gandin (1994, 1995) e Vasconcellos (2007), ao processo de Investigação Temática (FREIRE, 1987), no sentido de ampliar a construção do PPP para além dos muros da escola, contemplando a dimensão humanizadora e emancipatória da educação.

O papel da Investigação Temática na elaboração de um Projeto Político-Pedagógico

A Investigação Temática consiste em um processo teórico-metodológico desenvolvido por Freire (1987), no âmbito da educação não formal que, posteriormente, foi adaptado por Delizoicov (1991) para o contexto escolar do Ensino de Ciências, seguindo as etapas: Levantamento Preliminar; Codificação; Descodificação; Redução Temática; Desenvolvimento em sala de aula. De acordo com Freire (1987), esse processo se constitui enquanto dinâmica para a obtenção dos Temas Geradores que contemplam a percepção da realidade de cada indivíduo envolvido na investigação em que são identificadas as situações-limites. Essas situações-limites consistem-se em obstáculos que impedem os

sujeitos, envolvidos numa situação conflituosa de sua realidade, apresentarem um julgamento crítico frente à problemática local (FREIRE, 1987).

Para processos de formação de professores da Educação Básica, alguns estudos têm realizado adaptações e reinvenções dessas etapas da Investigação Temática. Por exemplo, Sousa et al., (2014) sistematiza as etapas da seguinte forma: 1) Aproximações iniciais com a comunidade local e escolar: reconhecimento do ambiente em que o educando vive, seu meio, seu contexto, conhecer a escola e seu contexto; 2) Apresentações de possíveis situações-limites para a comunidade local: escolha de situações que sintetizam as contradições vividas; 3) Legitimação da hipótese: a partir de diálogos se obtêm os Temas Geradores; 4) Organização da Programação Curricular: consiste em um trabalho de equipe interdisciplinar e tem o objetivo de elaborar os conteúdos programáticos, identificar quais conhecimentos disciplinares são necessários para o entendimento dos Temas, buscando o desenvolvimento do programa em sala de aula.

O processo de construção do PPP, na perspectiva do planejamento participativo sugerido por Gandin (1994) e Vasconcellos (2007), é norteado por perguntas como: *o que queremos alcançar? O que nos falta para ser o que desejamos? O que faremos concretamente para suprir tal falta?* No processo de Investigação Temática, em que as contradições sociais são sintetizadas, também é possível responder a questionamentos como: *O quê? Por quê? Como? Para quê? Para quem?* Dessa forma, o questionamento “*Por quê?*” está relacionado diretamente ao processo de humanização (GEHLEN, 2009), pois pauta-se na concepção de educação e em suas finalidades, remetendo a uma educação emancipatória e transformadora. O “*Para quê?*” refere-se ao objetivo que se pretende alcançar na educação, assim, à medida que o sujeito, imerso numa contradição social, desenvolve certa compreensão, se posiciona criticamente, na tentativa de superá-la. O “*Para quem?*” implica no reconhecimento do sujeito educando, quem é o sujeito, em qual contexto ele está inserido, suas situações-limites, elementos identificados durante o processo de Investigação Temática. “*O quê? Como?*” só conseguem ser respondidos no âmbito didático-pedagógico, que dizem respeito aos conhecimentos escolares e ações necessárias para compreender melhor o Tema Gerador e os métodos de ensino adequados à educação dialógica e problematizadora.

Em síntese, com aporte nos pressupostos de Paulo Freire, ressalta-se que as necessidades dos educandos devem ser o ponto de partida para a construção do PPP e não apenas as necessidades da instituição, como sinalizam Gandin (1994) e Vasconcellos (2007). Para tanto, a organização da programação escolar precisa ser planejada e sistematizada de modo a responder, a partir de ações, às demandas do contexto escolar.

Procedimentos metodológicos

Essa pesquisa teve como ponto de partida dois aspectos: a) a necessidade da Escola Escola Padre Giuseppe Bonomi (EPGB) ampliar o atendimento a outras etapas escolares, contemplando a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso,

necessitou-se da elaboração de um novo PPP e b) a coordenadora pedagógica da escola, que é integrante do Grupo de estudos Grupo de Estudos em Abordagem Temática no Ensino de Ciências (GEATEC)³, identificou a necessidade da construção de um PPP a partir do processo de obtenção de Temas Geradores, contemplando a dimensão humanizadora e emancipatória da educação.

Para atender essas demandas da escola, realizou-se um curso de formação com oito professoras, com carga horária de 40 horas, durante o período de setembro a dezembro de 2017, intitulado: “A Abordagem Temática Freireana na elaboração do PPP da Escola Padre Giuseppe Bonomi, Iguape/Ilhéus/BA”. A EPGB é uma instituição filantrópica de Educação Infantil, não governamental, vinculada à igreja Católica e atende cerca de 70 (setenta) crianças, na faixa etária de 03 aos 05 anos, nos turnos matutino e vespertino. Essas crianças são moradoras do bairro e adjacências, cujas famílias são constituídas, em sua maioria, por desempregados, auxiliares de pedreiros, domésticas, diaristas e pescadores. Nesse contexto foram utilizados aspectos teórico-metodológicos da Investigação Temática tendo como referência as etapas de Sousa et al. (2014) para estruturação do PPP da escola.

As informações foram obtidas por meio de conversas com moradores da comunidade e das videografações das reuniões com as educadoras durante o curso de formação. Para resguardar a identificação dos sujeitos participantes, utilizaram-se sistemas alfanuméricos (M1, M2...Mn) para moradores do bairro; (P1, P2...Pn) para professoras, CP para coordenadora pedagógica, SIT (Superintendência de Infraestrutura de Transportes do município), Ag (Agente de Saúde) e Pesq. (Pesquisadora).

A análise das informações foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2011), que tem sido utilizada na área de Educação e Ensino de Ciências (TORRES et al. 2008; LINDEMANN, 2010; MILLI; SOLINO; GEHLEN, 2018) para estruturar as informações, possibilitando novos entendimentos. A sistematização dos elementos dessa pesquisa, seguindo as três etapas da ATD, consistiu em:

1) *Unitarização* – o pesquisador desmonta os textos do *corpus* de sua pesquisa, por meio de fragmentações, a fim de obter as unidades de análise ou de significado. Tais unidades expressam características relacionadas à pesquisa que, conforme Moraes e Galiuzzi (2011), são conjuntos de documentos ou produções textuais da pesquisa. Sendo assim, neste trabalho, as transcrições das conversas informais com moradores da comunidade e as produções das educadoras representam o *corpus* dessa pesquisa, e as unidades de significado são os extratos das falas dos moradores que representam possíveis situações-limites (TORRES et al., 2008; MILLI; SOLINO; GEHLEN, 2018).

2) *Categorização* – estabelece-se relações entre as unidades, com propósitos de combiná-las e classificá-las, à medida que apresentam o mesmo sentido. Esse processo realizado a partir do método dedutivo possibilita a construção de categorias emergentes construídas com base nas informações contidas no *corpus* da pesquisa. As categorias emergiram das relações teórico-metodológicas entre as etapas da Investigação Temática (SOUSA et al., 2014) e as partes constituintes da construção de PPP, conforme Gandin (1994; 1995) e Vasconcellos (2007), quais sejam: a) Conhecer a realidade a partir da aproximação inicial com a comunidade local e escolar; b) Analisar a realidade

compreendendo as possíveis situações-limites; c) Localizar as necessidades e legitimar Temas Geradores e d) Programação Curricular.

3) *Metatexto* – nesse processo há o envolvimento e a saturação, ambos provenientes da análise de informações das etapas anteriores. As inquietações que surgem no decorrer da pesquisa possibilitam o surgimento de novas interpretações e aprendizagens do todo levando em consideração o referencial teórico adotado pelo pesquisador. Nesse sentido, para explicar essas novas compreensões elaboram-se textos descritivos, interpretativos e argumentativos chamados de *metatexto* que compreendem as expressões obtidas e analisadas a posteriori.

A construção coletiva do Marco Referencial do PPP da Escola Escola Padre Giuseppe Bonomi

Gandin (1994) enfatiza a necessidade da escola, antes de elaborar o PPP, adotar um referencial. Segundo o autor, a partir desse memento, o grupo responsável pela elaboração do PPP começa a construção do Marco Referencial que compreende uma leitura geral da realidade da instituição, buscando definir um horizonte, um ideal específico. Conforme o autor, para obter respostas à questão norteadora: “*o que queremos alcançar?*”, a escola assume dois posicionamentos: um político (visando o ideal de sociedade e de homem) e um pedagógico (procura definir as ações educativas e as características que deve ter a instituição).

Nesse sentido, o Marco Referencial da EPGB foi construído com base na concepção freireana de educação e, portanto, pauta-se em princípios humanizadores, dialógicos e problematizadores (FREIRE, 1987). Tais princípios indicam que a escola precisa ser mais que uma instituição, deve ser democrática, popular e não populista, fundamentada no diálogo e que as decisões tomadas também necessitam envolver a participação da comunidade local, para além da gestão, coordenação pedagógica e corpo docente.

Embora Gandin (1994; 1995) e Vasconcellos (2007) apresentem a proposta de elaboração do Marco Referencial como sendo a primeira etapa de um PPP, nesse contexto, essa etapa foi elaborada durante a construção do Diagnóstico a fim de que as educadoras tivessem maior familiaridade com os pressupostos freireanos. Vale destacar que não foi algo imposto, visto que a comunidade escolar já estava trabalhando nessa perspectiva, porém não tinha a formação. Diante disso, o curso de formação com as educadoras ocorreu paralelamente à elaboração do PPP.

Para iniciar a elaboração do Marco Referencial do PPP foi solicitado, durante a etapa do Diagnóstico, que as educadoras redigissem um texto sobre o perfil das crianças, em relação ao que elas conheciam e o que desejariam ter, sobre a concepção de escola e de educação. Um trecho desse texto apresenta-se a seguir:

[...] acreditar no educando que, além de aprender, passe seus conhecimentos e colabore dia a dia nas atividades e tenha possibilidades na tomada de decisões.

Sua cultura deve ser valorizada e fazer parte do processo de planejamento e organização curricular (P1).

[...] Os saberes dos educandos são de concepções diversas [...] desde sempre é importante estimular possibilidades de uma visão crítica em torno da realidade e disposições para possíveis superações de problemas por eles visualizados. [...] O educando não pode ser visto como massa de manobra simplesmente que será moldado conforme os anseios da comunidade escolar, mas deve ser percebido enquanto sujeito que constitui uma cultura e possui saberes relevantes (CP).

Nota-se que as educadoras se preocupam em a escola valorizar a criança como sujeito do conhecimento, considerando-a ativa no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando que esse sujeito tem identidade própria. Essa postura pode ser manifestada a partir de debates e discussões em sala de aula, tendo como ponto de partida as questões problematizadoras provenientes de situações-limites identificadas nas falas de moradores da comunidade local durante o Diagnóstico do PPP.

Todo Marco Referencial da escola pauta-se na concepção de educação emancipatória e transformadora, que segundo Silva (2004), é capaz de potencializar no sujeito, imerso em contradições sociais, um posicionamento crítico na tentativa de superá-las, podendo ser identificadas durante a construção do Diagnóstico.

Construindo o Diagnóstico da Realidade do PPP

Para os autores Gandin (1994; 1995) e Vasconcellos (2007), no Diagnóstico são necessárias análises da realidade da instituição, tanto os aspectos positivos quanto negativos, para chegar às suas necessidades. Entende-se que, na perspectiva freireana, essas necessidades vão além daquelas vivenciadas pela instituição e podem ser localizadas por meio do processo de Investigação Temática, contribuindo para a elaboração de um PPP que tenha como referência a realidade dos sujeitos e a construção coletiva.

Partindo desse entendimento, busca-se articular as tarefas do Diagnóstico: conhecer a realidade, julgar a realidade e chegar às necessidades (VASCONCELLOS, 2007) às três primeiras etapas da Investigação Temática propostas por Sousa et al., (2014): i) aproximações iniciais com a comunidade local e escolar; ii) apresentação de possíveis situações-limites à comunidade e iii) legitimação da hipótese. Dessas articulações resultaram nas seguintes categorias, que serão analisadas a seguir: a) conhecer a realidade a partir de aproximações iniciais com a comunidade local e escolar; b) analisar a realidade compreendendo as possíveis situações-limite e c) chegar às necessidades e d) legitimar Temas Geradores.

a) Conhecer a realidade a partir de aproximações iniciais com a comunidade local e escolar

Na tarefa “conhecer a realidade”, segundo Vasconcellos (2007), busca-se, por meio da pesquisa, fazer um levantamento de informações da instituição. Isso significa que antes de elaborar o PPP da escola é necessário conhecer a realidade institucional. Essa realidade, conforme salienta o autor, apresentará os problemas e os desafios institucionais. Nesse sentido, entende-se, com base no autor, que o conhecimento da realidade se dá a partir do levantamento e análise de dados referentes às necessidades da escola, com o intuito de identificar os problemas vivenciados pela instituição. Na perspectiva freireana, considerando a Investigação Temática, esse processo de conhecer a realidade pode ocorrer a partir de aproximações iniciais com a comunidade local e escolar.

Para Freire (1987), esse procedimento investigativo visa compreender os problemas locais em torno da comunidade na qual a escola está inserida, possibilitando identificar as situações de injustiça. Nesse sentido, o autor afirma que os investigadores, em suas visitas à comunidade:

[...] vão fixando sua “mirada” crítica na área em estudo, como se ela fosse, para eles, uma espécie de enorme e *sui-generis* “codificação” ao vivo, que os desafia. Por isto mesmo, visualizando a área como totalidade, tentarão, visita após visita, realizar a “cisão” desta, na análise das dimensões parciais que os vão impactando (FREIRE, 1987, p. 60).

Nesse processo de investigação, o ir e vir à comunidade implica nas codificações e descodificações de situações-limites (FREIRE, 1987). De acordo com Freire (1987), a codificação versa na representação de uma situação existencial, com a interação de alguns fatores característicos da comunidade. Já a descodificação consiste em uma análise crítica da situação codificada. Ambos são procedimentos imprescindíveis para a obtenção de um Tema Gerador, pois acarretam reflexões dos sujeitos sobre a própria realidade.

Assim, buscou-se estabelecer aproximações com o contexto da comunidade escolar apresentando inicialmente para as professoras a proposta do curso de formação intitulado “A Abordagem Temática Freireana na elaboração do PPP da unidade escolar Padre Giuseppe Bonomi”, realizada pelo GEATEC. Além disso, discutiu-se com elas a natureza do curso de formação que apresenta um caráter colaborativo.

A partir da parceria estabelecida entre a escola e o GEATEC foi iniciado o levantamento de informações sobre a comunidade (local em que a escola está situada), nos principais blogs e sites da região, bem como nas teses e dissertações armazenadas no banco de dados da UESC, no recorte temporal de janeiro de 2013 até julho de 2017. Optou-se por esse recorte temporal por resultar no “critério de saturação”, isto é, quando as informações obtidas nas fontes secundárias se tornarem repetitivas e os acontecimentos de mesma ordem já não causam interferência na análise dos resultados (MORAES, GALIAZZI, 2011; MILLI, SOLINO, GEHLEN, 2018).

Com o levantamento de informações nas redes midiáticas, que se constituem enquanto fontes secundárias, localizaram-se os seguintes problemas: violência, acidentes de trânsito, precariedade do transporte público, precariedade na saúde, fábricas, falta de água, suspensão de aulas na escola municipal e abandono do bairro por parte da administração local, dentre outros. As Figuras 1 e 2 ilustram algumas reportagens extraídas de blogs sobre essas problemáticas, com foco na insuficiência na quantidade de ônibus coletivos que atendam a demanda no bairro e acúmulo de lixo nas ruas e bueiros abertos.

Figuras 1 e 2 - Reportagens sobre problemáticas do bairro Iguape em Ilhéus/BA.

Fontes: <http://www.agravo.blog.br/tag/iguape/> e <http://www.blogdogusmao.com.br/v1/tag/bairro-iguape/>

Já as Figuras 3 e 4 são registros realizados pela pesquisadora durante visitas ao bairro na tentativa de identificar algumas possíveis problemáticas vivenciadas pelos moradores.

Figura 3 - Ponto de ônibus com lixeiras improvisadas por moradores.

Fonte: Assunção (2019).

Figura 4 - Fumaça provocada pelas chaminés das fábricas no bairro.

Essas Figuras 3 e 4 evidenciam situações que apresentam problemáticas vivenciadas pelos moradores do bairro Iguape. No entanto, resta investigar quais são as compreensões e ações desenvolvidas pela comunidade no enfrentamento dessa situação. A partir desse processo inicial da Investigação Temática, fica clara a importância de conhecer não apenas a realidade da instituição, conforme instruções de Gandin (1994; 1995) e Vasconcellos (2007), mas também o contexto social, pois esses fatos são de extrema relevância para a construção do PPP de qualquer unidade escolar.

Para Freire (1987), o processo de identificação do Tema Gerador consiste em investigar o atuar dos homens sobre a realidade, pois estes agem sobre ela a partir da maneira que eles pensam sobre o mundo e a sociedade. Assim, com base na perspectiva freireana, foi preciso investigar o pensar da comunidade do bairro Iguape. Para isso, estabeleceram-se diálogos com vinte (20) moradores do bairro, a partir de critérios como: moradores recentes, moradores mais antigos e pais das crianças da escola. Também foi realizada uma conversa com 1 (um) agente de saúde, morador do bairro, e 1 (um) representante da Superintendência de Infraestrutura de Transportes coletivos do município (SIT) sobre as problemáticas que afligem essa comunidade.

No processo de Investigação Temática, as conversas informais caracterizam-se como informações secundárias e possibilitam o primeiro diagnóstico das situações vivenciadas pelos moradores da comunidade (FREIRE, 1987). Isso é possível constatar no extrato da fala do morador M7:

Na realidade nós não temos aqui um governo municipal que se preocupe com o nosso bairro, [...] iluminação, não falo nem a parte sanitária, porque a parte sanitária são fossas, e todas as casas têm que ter fossas, obrigatoriamente. Nós não temos aqui esgoto a céu aberto, mas temos uma invasão, acho que na beira

do rio, que todos dejetos vão para o rio, então é uma falta de cuidado desse pessoal, da... das autoridades competentes (M7).

Na fala de M7 há o reconhecimento de possíveis problemas no bairro, ressaltando o descaso e descomprometimento por parte dos governantes, pois segundo ele “o bairro está carente de praticamente tudo” (M7). Enquanto esse morador consegue identificar problemas na comunidade, em contrapartida, M17, mesmo morando há 35 anos no bairro, considera-o tranquilo, conforme ilustra o extrato da fala:

*É, eu acho um bairro tranquilo (M17).
[...] Violência não. Não, a única coisa que falta é saneamento básico né... saúde né...que tem que melhorar, eu acho que isso já é o bastante (M17).*

Tal declaração parece revelar que M17 vive uma possível situação-limite, tendo em vista que ele pode ter se acostumado a viver com as contradições sociais e, por isso, silencia-se face aos problemas, percebendo-os como situações normais, que não podem ser mudadas.

Sobre os impactos da poluição no bairro e a sobrevivência da população que vive da pesca de animais no mangue, a fala de M20 reconhece que tais problemas existem:

*Para você o mangue tem alguma serventia, como fonte de sobrevivência? (Pesq.)
Assim, tem os caranguejos, né? Que na época de andata dá pra pegar, só que infelizmente, pelas condições que eu acabei de te falar, de muita poluição não é bom arriscar né? Só que como é uma população pobre ao redor de tudo então, não tem jeito né? Tem que sobreviver do que tem. Então tem que cair pra dentro do mangue. É isso mesmo (M20).*

Nota-se na fala do morador M20, que também é pescador, certo conformismo frente à poluição das águas e, conseqüentemente, dos seres vivos do manguezal. Outros moradores apresentam percepções semelhantes, quando são questionados sobre possíveis problemas existentes no bairro, a exemplo de M9:

[...] Eu, apesar do pouco tempo que eu moro aqui, eu gosto muito daqui. Assim, não tenho do que reclamar. A não ser assim, rua esburacada né? Que poderia melhorar um pouquinho né? Mas “num” tenho do que reclamar, tudo maravilhoso (M9).

Ao ser questionada sobre a poluição das águas, a moradora M9 apresenta a mesma postura de conformismo com a atual situação do bairro:

Ó! A praia eu num frequento não, eu frequento muito, o rio que eu pesco. É, eu pesco muito. Do rio também não tenho do que reclamar não (M9).

De forma semelhante, M1 responde:

Limpo num é, né? Até porque tem muito esgoto, prejudica os peixes, as crianças né? Mas, pra mim tá de boa (M1).

Analisando os extratos das falas de M1 e M9 é possível identificar o conformismo desses sujeitos, implicando diretamente no fato de que eles vivenciam contradições sociais mas, até o momento, são contradições apenas na visão do investigador e não da comunidade (FREIRE, 1987), ou seja, esses moradores estão imersos em problemas de cunho social e político e não se dão conta disso, por isso a importância da próxima etapa de investigação para confrontar essas informações.

Para Gandin (1994) e Vasconcellos (2007), diagnosticar é localizar problemas que sejam relevantes e que precisam ser resolvidos para a melhoria da qualidade de vida da comunidade. Por esta razão, compreende-se que a etapa de aproximação inicial com a comunidade local e escolar possibilitou identificar a existência de problemáticas vivenciadas pelos moradores. Isso acarretou um olhar atento das educadoras, para além das necessidades institucionais, considerando diferentes visões, problemáticas sociais e possíveis situações-limites da comunidade.

b) Analisar a realidade compreendendo possíveis situações-limites

Segundo Vasconcellos (2007), para que o julgamento da realidade aconteça é necessário que a comunidade escolar adote um referencial e, a partir dele, analise os aspectos positivos e negativos, mediante o confronto “entre o ideal e o real”, entre o que se tem e o que a instituição educacional deseja alcançar. Isso significa que o ato de julgar a realidade aponta a aproximação ou o distanciamento do que a escola deseja, analisando “as forças de resistência e de apoio” (VASCONCELLOS, 2007, p. 186).

A análise da realidade, no processo de Investigação Temática, inicia-se quando há a identificação, nas falas de moradores, da compreensão limitada dos problemas vivenciados por esses indivíduos. Diante disso, a segunda etapa da Investigação Temática consistiu na apresentação de possíveis situações-limites à comunidade local, mediante o processo de codificação e decodificação (FREIRE, 1987). Nesse contexto, Silva (2004) baseado em Freire (1987) aponta que as contradições expressas nas falas significativas dos sujeitos se encontram constituindo as situações-limites.

No contexto do curso de formação, buscou-se conhecer um pouco mais a respeito das percepções que as educadoras tinham sobre o contexto escolar e promoveram-se discussões sobre a importância de um currículo pautado na realidade dos educandos. Tal dinâmica se deu por meio da apresentação do vídeo: “Histórico do Bairro Iguape: um olhar do GEATEC” produzido pelo grupo de pesquisadores, que apresenta elementos constitutivos do bairro, contexto histórico, bem como revela aspectos acerca dos problemas locais. Além do vídeo, abordou-se a importância de se trabalhar em sala de aula aspectos da realidade dos educandos. Para isso, solicitou-se que as educadoras elaborassem algumas brincadeiras

didático-pedagógicas, baseadas nas situações problemáticas contidas no vídeo, de modo que atendessem à Educação Infantil⁴.

Na tentativa de identificar os fatores facilitadores e dificultadores para concretizar o desejado na instituição de ensino (VASCONCELLOS, 2007), as educadoras também tiveram a oportunidade de analisar informações obtidas nas fontes secundárias (notícias em blogs e sites), por meio da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011). Essa dinâmica da ATD possibilitou que as educadoras agrupassem as situações existenciais vivenciadas no bairro e as organizassem em cartazes formando os seguintes grupos de informações: i) Fábrica: o benefício silencia o mal; ii) Mangue: luta pela sobrevivência; iii) Educação; iv) Quando o lixo é responsabilidade da comunidade?; v) Transportes e acidentes de trânsito; vi) Violência: sim ou não?; vii) Falta de água: má distribuição ou desperdício?; viii) Responsabilidades do poder público; ix) Poluição das águas; x) Novas instalações do posto de saúde, mas os problemas continuam.

Após a dinâmica de agrupamento das unidades de significados, as educadoras realizaram a interpretação dos seus cartazes. Durante esse processo de descodificação dos cartazes, as educadoras tiveram a oportunidade de falar sobre várias problemáticas do bairro. Por exemplo, elas sinalizaram que o posto de saúde, construído recentemente, era apenas um aparato físico, não possuía materiais básicos para curativos, faltavam médicos e até água. Logo, a educadora P3 chegou à seguinte conclusão: *As instalações do posto de saúde são novas, mas os problemas continuam* (P3).

Os cartazes, com os grupos de informações, foram digitalizados, configurando um portfólio, que foi apresentado à comunidade local e ao representante do Poder Público do município de Ilhéus, com o objetivo de obter as compreensões desses sujeitos sobre alguns possíveis problemas sociais e/ou situações-limites vivenciados pelos moradores.

O portfólio foi apresentado para 6 (seis) moradores do bairro do Iguape e a 1 (um) representante da Superintendência de Infraestrutura de Transportes do município (SIT). O direcionamento da conversa com esses sujeitos se deu por meio de um roteiro com algumas perguntas norteadoras, por exemplo: “*A prefeitura tem feito alguma melhoria no saneamento básico, transporte e segurança aqui no bairro?*”; “*As águas aqui do bairro, você acha que são poluídas?*”; “*Sobre a educação, você acha que as escolas que têm aqui no bairro, atendem à demanda?*”.

Ao ser questionado sobre a infraestrutura do bairro, especialmente sobre os transportes, em especial sobre a possibilidade das linhas de ônibus atenderem as demandas da comunidade, o secretário responde:

[...] não só o município de Ilhéus, como diversos municípios do estado da Bahia, e a nível nacional, estão passando por problemas com relação a expansão urbana, e a malha viária acaba não comportando o fluxo constante de veículos. Acaba acumulando um número de pessoas nos pontos de ônibus (SIT). Está se estudando uma forma, através do prefeito [...], da construção de um Terminal de Transbordo [...] nesse sistema de transbordo vai funcionar com as linhas norte, sul e central. Dessa forma, quem pega um ônibus na zona sul,

pagará tarifa única, chegará à estação de transbordo e poderá pegar um outro ônibus a custo zero até chegar ao local (SIT).

Na primeira fala do secretário SIT, nota-se certo conformismo relacionado ao problema da quantidade do transporte coletivo não atender à demanda do bairro e resultar no acúmulo de pessoas nos pontos de ônibus. O secretário associa esses problemas à expansão urbana, algo que atinge todo território brasileiro. No que tange aos aspectos relacionados à infraestrutura e acidentes no trânsito, questionou-se o secretário sobre os acidentes que acontecem no bairro:

Bem, com relação aos acidentes dentro do próprio bairro ou na via principal de acesso, a gente pode observar um ponto muito importante: com base nos dados e estudos na nossa região, sabemos que boa parte dos condutores, tanto de ônibus quanto particular, necessitam de uma “reciclagem” em relação a educação no trânsito. A maioria dos acidentes que acontecem muitas das vezes está ligada ao “não obedecimento” da sinalização, tipo: velocidade máxima permitida, tráfego de pedestres ou ciclistas, animais na pista. [...] a sinalização necessita de ter a sua manutenção periódica, porém ela não tem sido uma causa efetiva desses acidentes. Estão mais ligados a educação no trânsito por parte da população, do pedestre.... Quanto ao código de trânsito brasileiro, é um código que é abrangente tanto à motorista quanto aos pedestres (SIT).

Nesse extrato de falas do secretário SIT, fica evidente que ele apresenta uma visão acrítica e focalista sobre os acidentes de trânsito no bairro, por entender que os moradores são os principais responsáveis. Com isso, isentando sua responsabilidade enquanto secretário de Superintendência de Infraestrutura de Transportes do município, as responsabilidades em relação à sinalização, que é praticamente inexistente nas ruas e nas vias que perpassa o bairro. É possível afirmar, com base em Freire (1987), que o representante do poder público vive uma possível situação-limite pelo fato de apresentar uma visão acrítica sobre os acidentes de trânsito e o fluxo de transporte coletivo no bairro do Iguape, transferindo as responsabilidades dos acidentes para os moradores.

De posse das transcrições das falas da comunidade, adquiridas mediante a apresentação do portfólio, assim como das primeiras aproximações com a comunidade, o GEATEC apresentou esse leque de informações às educadoras, a fim das mesmas fazerem uma análise da realidade (FREIRE, 1987). Como salienta Vasconcellos (2007), nesse momento de análise da realidade, pode-se destacar que os envolvidos na construção do PPP têm a oportunidade de se posicionar e apontar os fatores favoráveis, considerando que a instituição conseguiu seus objetivos, ou os fatores que dificultaram, que distanciaram do ideal, do desejado.

Esse processo de análise das falas dos moradores e do representante do poder público favorece a identificação das situações-limites desses sujeitos, ou seja, contradições sociais que, muitas vezes, “se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se” (FREIRE,

1987, p. 53). Daí a relevância de envolver toda essa dinâmica de análise da realidade, em que problemas sociais são questionados, sujeitos são ouvidos, a realidade local é levada em consideração nas discussões escolares, na expectativa de compreendê-la e, se possível, encaminhar possíveis soluções, que poderão contribuir para a construção de um PPP humanizador.

As educadoras, ao analisarem a realidade do bairro, teceram algumas considerações em torno das falas dos moradores que expressavam situações-limites, tais como: compreensão acrítica sobre a educação no bairro; acomodação e aceitação do problema; contradição entre o discurso e a prática; visão limitada do papel do mangue para a comunidade; dentre outras. Outra aposta de situação-limite selecionada pelas professoras está relacionada ao fato de que alguns moradores desconhecem o papel social das fábricas no bairro, como ilustra a fala de M8, ao ser questionado sobre quais seriam os benefícios das fábricas no bairro:

Olha, aparentemente não traz benefício nenhum. Porque embora esteja no âmbito territorial, mas a gente percebe essa distância né. A gente percebe que falta esse zelo, né. Até mesmo por conta da poluição, até por conta da questão do emprego, né. Muitos jovens precisam tá trabalhando. Até mesmo por conta do... se tá no espaço, por que não beneficiar na área de trabalho? Então falta, de fato, as fábricas enfim, darem mais assistência ao bairro (M8, grifo nosso).

Essa fala parece indicar que o morador M8 não tem conhecimento das responsabilidades sociais das fábricas com a comunidade, pois ele associa a oportunidade de geração de emprego para os jovens da localidade ao fato dessas fábricas estarem instaladas no bairro, ocorrendo assim uma “via de mão dupla”. Isso significa que para ele, uma vez ocupado o espaço territorial por essas fábricas, estas precisam gerar emprego a toda comunidade, contemplando o assistencialismo. Embora o morador perceba a falta de zelo da fábrica para com o bairro, especialmente em relação à poluição, faz-se necessário ressaltar a relevância dela minimizar a emissão de poluentes no ar para evitar o índice de prevalência de queixas respiratórias na comunidade devido a exposições e emissões atmosféricas industriais (TELES, 2013).

Uma possível situação-limite pode ser exemplificada na fala de outra moradora, a partir do momento que ela é instigada a refletir sobre a importância do manguezal para o bairro:

O Iguape, você já pensou assim, o que seria do Iguape sem o mangue? (Pesq.)
Hunmm... (M6)
O manguezal a gente sabe que é uma paisagem, que é fundamental pra vida, quando falo manguezal estou falando de tudo, toda vegetação (Pesq.)
Eu acho que seria melhor né? Mas acabar com toda vegetação também fica difícil, né? (M6)
Mas seria melhor em que sentido? Tirar o mangue? O mangue é ruim? (Pesq.)
Se contamina as pessoas que estão se alimentando... infelizmente (M6).

A moradora M6 tem uma visão limitada sobre o papel do manguezal para a comunidade, pois a mesma afirma que para resolver o problema da poluição seria melhor acabar com o mangue. Frente a essa postura de M6, as educadoras salientam:

Então, ela [se referindo a M6] liga o problema ao mangue e não às pessoas?
(P1)

Ela distorce o real problema. O problema da poluição... ela acha que o problema é o mangue porque o mangue está contaminado. Ela esquece que as pessoas estão contaminando o mangue. Ela acha que o mangue está se contaminando sozinho. Uma visão fatalista, alienada. (P2).

As professoras P1 e P2 apresentam uma compreensão diferenciada da moradora M6, uma vez que atribuem à fala da moradora uma visão alienada sobre o mangue. Frente à ingenuidade de M6, em atribuir ao próprio mangue a culpa de sua contaminação e apresentar limitações em compreender a principal função do manguezal, as professoras identificam a situação-limite: “o mangue é a causa da poluição”, que reflete uma visão distorcida da moradora sobre o problema da poluição do manguezal.

Nessa etapa de construção do PPP evidencia-se o que Gandin (1994) e Vasconcellos (2007) chamam de confronto no julgamento da realidade, uma vez que todo esse processo envolveu confrontos de ideias, tanto por parte dos moradores da comunidade e o representante público do município como pelas educadoras. Logo, analisar informações da realidade, não apenas da instituição escolar, mas do contexto em que ela se encontra, para além do proposto por Gandin (1994) e salientado por Vasconcellos (2007), acarreta possibilidades de localizar suas necessidades.

Vale lembrar que tais necessidades são vistas como as situações-limites e/ou contradições sociais que precisam ser superadas a partir do posicionamento crítico reflexivo do sujeito (FREIRE, 1987). Isso justifica a importância de se fazer uma análise das carências da comunidade, identificando seus Temas Geradores, para que a escola consiga alcançar o desejado e despertar nos sujeitos reflexões críticas sobre sua realidade.

c) Chegar às necessidades e legitimar Temas Geradores

Para Vasconcellos (2007) localizar as necessidades da instituição consiste em uma investigação analítica de sua realidade, em relação às suas faltas e carências, possibilitando uma avaliação, confrontando o real e o ideal. No processo de obtenção de Temas Geradores, chega-se às necessidades na terceira etapa da Investigação Temática quando legitima-se a hipótese de situações-limites (SOUSA et al., 2014). Esse processo ocorre, exclusivamente, com a participação dos educadores, pois precisa do envolvimento dos atores da realidade investigada, com a qual a visão de mundo desses sujeitos é exteriorizada e seus Temas Geradores são trazidos à tona (FREIRE, 1987).

Os Temas Geradores envolvem as visões de mundo dos sujeitos participantes no processo de investigação, ou seja, “a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos

mesmos” (FREIRE, 1987, p. 50). O importante nesse momento da investigação é passar do nível da percepção individual para o nível da percepção coletiva, de modo a apreender criticamente as necessidades da comunidade escolar. Assim, diante das diferentes visões de mundo identificadas nas falas de moradores, as educadoras puderam expor seus entendimentos e elegeram temas capazes de contemplar as situações-limites explicitadas.

Após análise das falas dos moradores e do secretário SIT, legitimaram-se situações-limites que corresponderam a dois Temas Geradores: 1) “*Comunidade, você reconhece seu bairro?*”, que corresponde aos aspectos voltados para as fábricas, violência, transportes, acidentes e responsabilidades do poder público; e 2) “*As riquezas naturais do bairro X: entre o discurso e a prática*”, que contempla as questões dos grupos de informações como água, mangue e poluição. O Quadro 2 é uma síntese do processo de sistematização das situações-limites a partir dos grupos/categorias gerais de informações obtidas das fontes primárias e secundárias, das falas dos moradores que mais chamaram à atenção das educadoras e integrantes do GEATEC, auxiliando na obtenção do Tema Gerador 2.

Quadro 2 - Tema Gerador 2 - As riquezas naturais do Iguape: entre o discurso e a prática.

Grupos Categorias	Relação entre grupos	Falas dos Moradores	Situação- Limite
ÁGUA	POLUIÇÃO	<p>Pesq.: As águas aqui do bairro, você acha que são poluídas? Pois, vocês têm o rio Almada.</p> <p>M5- Rapaz, <u>sempre teve poluição</u>, o povo não está nem aí, sempre jogando lixo, esgoto e outras coisas também.</p> <p>Ag- Quando se trata de rio é bem pouco, porque o povo aqui bem pouco toma banho no rio, a maioria aqui já sabe que o rio é poluído, não toma banho, toma banho em casa. Esse rio deveria ser mais tratado, pra que isso viesse, o povo deveria usar esse rio pra tomar banho, mas a comunidade não ajuda. Até o poder público mesmo não ajuda no sentido de fazer rede de esgotos, né as fossas, rede encanada de drenagem. Essa água deveria ser tratada, mas não é, então todo detrito se joga no rio e por isso <u>a água é poluída, aí o povo não toma banho, os peixes são contaminados, e até nós mesmo que comemos esses peixes, aí podemos pegar uma doença</u>, isso por falta do poder público né? Que não valoriza, não trabalha.</p>	Visão determinística e transferência da responsabilidade; Contradição entre o discurso e a prática: saber dos riscos e continuar comendo

POLUIÇÃO	SAÚDE	<p>Pesq.: Tá, mas eles fizeram essa rede de esgoto e pra onde vai esse esgoto?</p> <p>M2- A maioria no rio! Pra maré! (...)</p> <p>Pesq.: E ... então essas águas elas estão próprias para consumo, qual a qualidade dessas água aqui do bairro?</p> <p>M2- <u>Acho que não, por conta da poluição né,</u></p> <p>Pesq.: É porque você falou da questão da rua mesmo, que fez o esgoto por conta própria...</p> <p>M2- <u>Então, ainda essa semana a gente foi pescar...a gente vai sempre pescar camarão,</u> e a gente outro dia estava pensando de onde tira o próprio alimento e o pessoal tem coragem de jogar lixo, joga esgoto...</p> <p>Pesq.: E os animais você acha que eles não estão contaminados?</p> <p>M2- Com certeza.</p>	Contradição entre o discurso e a prática
MANGUE	POLUIÇÃO	<p>Pesq.: E aqui é área de mangue, o que a senhora acha, dessa questão do mangue, atrapalha ou ajuda?</p> <p>M3- Pra mim não atrapalha não, até ajuda porque agora mermo com esse negócio da água, <u>até água agente pegou lá pra jogar no vaso sanitário,</u> porque tinha oito dia sem água né...Agora o saneamento básico que é ruim <u>porque não tem o esgoto, aqui não passa, aí cai lá.</u></p>	Visão limitada do papel do mangue
		<p>Pesq.: Sabemos que aqui é uma área de mangue né, e o que a senhora acha sobre essa área do mangue, ela tem prejudicado ou ajuda a comunidade?</p> <p>M4- Eu acho que ajuda né, porque têm muitas <u>pessoas que não tem condições né, de sobreviver e vai lá né,</u> pegar o pão de cada dia pra... pra alguma coisa. Eu mesmo, por exemplo, agora Deus abriu uma porta pra mim, e eu não preciso de tá no mangue. Mas, de vez em quando também eu vou né, mas tem muitas pessoas que convive do mangue né? Que é área de pesca também né? É, é... entendeu né? <u>Os marisqueiros se vira como pode (sic).</u></p> <p>Pesq.: E a senhora acha que é uma área cuidada? Uma área ...</p> <p>M4- Ah não, não é cuidada não, porque tem muito rede de esgoto né? Jogada pro mangue e aí, né?...</p>	Acomodação e aceitação do problema
		<p>Pesq.: É um lugar limpo, conservado, preservado?</p> <p>M1- Limpo <u>num é né,</u> até porque <u>tem muito esgoto num é?</u> Prejudica os peixes, prejudica as crianças né, atrai muito..., mas, <u>pra mim tá de boa.</u></p>	Aceitação do problema
	SAÚDE	<p>Pesq.: O Iguape você já pensou assim, o que seria do Iguape sem o mangue?</p> <p>M6- Hunmm...</p> <p>Pesq.: O manguezal a gente sabe que é uma paisagem, que é fundamental pra vida, quando falo manguezal estou falando de tudo, toda vegetação.</p> <p>M6- <u>Eu acho que seria melhor né,</u> mas acabar com toda vegetação também fica difícil, né?</p> <p>Pesq.: Mas seria melhor em que sentido? Tirar o mangue? O mangue é ruim?</p> <p>M6- <u>Se contamina as pessoas que estão se alimentando, infelizmente.</u></p>	Visão distorcida do problema

Fonte: Assunção (2019).

Cabe sinalizar que as professoras decidiram trabalhar inicialmente com o Tema Gerador 2, pois as mesmas, além de já terem certa familiaridade com as questões voltadas às riquezas naturais do bairro, mais especificamente em relação ao manguezal, ficaram espantadas ao perceberem que moradores como M6 acham mais conveniente a retirada do manguezal do bairro ao invés dos sujeitos mudarem de atitude para preservá-lo.

Sabe-se, portanto, que a escola, enquanto instituição, contempla vários sujeitos: discentes, docentes, gestores, coordenadores pedagógicos, funcionários prestadores de serviços e pais, os quais são essenciais para a elaboração do seu PPP. Gandin (1994) salienta que o maior desafio na elaboração do PPP é chegar às necessidades compartilhadas, considerando que são elas que deverão ir para o PPP. Para o autor, chegar às necessidades da instituição planejada e desejada, favorece que os envolvidos assumam aquela necessidade como sua. Assim, no contexto deste estudo, o grupo de pesquisadores, em colaboração com as educadoras, chegaram, por meio de análises e reflexões, às necessidades da comunidade local, isto é, os problemas foram explicitados por meio do processo de obtenção de Temas Geradores, o qual envolveu uma interação dos sujeitos além da unidade escolar.

Diante disso, identificaram-se os problemas relevantes da realidade, “aqueles que efetivamente precisam ser resolvidos para a melhoria da qualidade de vida da comunidade em questão” (VASCONCELLOS, 2007, p. 190). Nesse sentido, buscou-se construir a Programação Curricular da escola junto com as educadoras e as crianças com o intuito de dar continuidade à construção do PPP.

d) Programação Curricular

A Programação corresponde à última parte constituinte da estruturação do PPP de Gandin (1994), a qual consiste na resposta prática às necessidades da instituição, isto é, a busca por respostas ao questionamento: “*O que faremos concretamente para suprir tal falta?*” na perspectiva de se atingir o buscado, as medidas a serem tomadas e, assim, suprir as reais Carências da instituição escolar. Para o autor, a programação é a proposta de ação concreta da instituição e tem por objetivo superar as faltas que foram identificadas no Diagnóstico.

De fato, uma programação curricular organizada no âmbito do planejamento participativo, sendo esse construído por meio do processo de Investigação Temática, apresenta indícios de potencialidades em articular vários níveis de reflexão e consolidar-se como instrumento de transformação da realidade educacional. Na perspectiva da Investigação Temática, a programação curricular contempla alguns elementos importantes como a construção da: a) Rede Temática (SILVA, 2004); b) Ciclo Temático (MILLI; ALMEIDA; GEHLEN; 2018) e c) Unidades de Ensino.

a) *Rede Temática*

Na etapa da Redução Temática, transposta para o contexto da educação formal por Delizoicov (1982), pauta-se na convicção de que o Tema Gerador apresenta contradições sociais presentes na realidade em que vivem os sujeitos, as quais necessitam ser compreendidas e superadas por meio de conhecimentos universais necessários (DELIZOICOV, 1991). Tais conhecimentos devem ser dinâmicos e se transformarem em instrumentos efetivos na compreensão do Tema. Como medida de superação do Tema Gerador, legitimado por educadores e especialistas, Silva (2004) apresenta a estrutura da Rede Temática tendo na base as vozes dos sujeitos direcionando a programação escolar e no seu topo a visão dos educadores. A Rede Temática consiste em um caminho teórico-metodológico capaz de sistematizar as relações sociais analisadas no processo de Investigação Temática.

Para Silva (2004), a Rede Temática tem o objetivo de estabelecer relações nos planos micro e macro da organização social. Para o autor, tais relações estão inter-relacionadas às dimensões materiais, culturais e políticas, pois nela são apontadas as *visões da comunidade local e da comunidade escolar*. Em sua estrutura, tem-se: o *Contratema*, representando uma antítese do Tema Gerador e sintetizando o entendimento dos educadores em relação às contradições sociais da localidade; a *Questão Geradora*, que serve como veículo problematizador da realidade concreta, buscando superar as contradições sociais (MILLI; ALMEIDA; GEHLEN, 2018) e as *Falas Significativas da Comunidade* que se encontram permeadas de situações-limites e são elencadas na base da Rede para justificar o Tema Gerador escolhido (SILVA, 2004). A Rede Temática é estruturada a partir de dois aspectos, quais sejam: *Visão da Comunidade* constituindo a base da Rede e *Visão das Educadoras* constituindo o seu topo. A Figura 6 mostra a Rede Temática elaborada a partir do Tema Gerador 2: *As riquezas naturais do Iguape: entre o discurso e a prática*.

Figura 6: Rede Temática elaborada com as educadoras da escola.

Fonte: Assunção (2019).

A Rede Temática sintetiza as tensões e relações a serem posteriormente elaboradas nas programações de sala de aula (SILVA, 2004). Sua base é composta pela Visão da comunidade, isto é, falas representativas de situações-limites identificadas no contexto do curso de formação realizado do bairro, por meio de conversas informais com moradores, notícias locais obtidas em fontes secundárias, videogravações e portfólio.

Para a estruturação da base da Rede, disponibilizou-se durante o curso de formação as transcrições das falas dos moradores para as professoras, visto que todas as sete falas, presentes na base da Rede, já haviam sido selecionadas e problematizadas na terceira etapa da Investigação Temática. Nesse contexto, a primeira fala selecionada pelas educadoras para compor a base da Rede e estabelecer relações com as demais falas foi a da moradora M6, isso se justifica pelo fato de ela expressar uma situação-limite capaz de contemplar várias outras. O diálogo a seguir evidencia esse fato:

Pronto, vamos ligar. Tem uma justificativa da ligação de uma fala com a outra? A fala de baixo, por que vocês a escolheram? (Pesq.) Ela não entende (fazendo referência à M6) que o problema é da comunidade, que ajuda na poluição... Pra ela, o problema é o mangue. E pra solucionar esse problema, ela sugere que retire o mangue (P3).

A situação-limite, evidenciada na fala de M6, foi “visão distorcida da realidade”, pois a moradora não consegue identificar os verdadeiros causadores do problema da poluição e, por isso, culpa o próprio mangue. Após as discussões do grupo e das educadoras, as demais falas foram selecionadas para compor a *Visão da Comunidade* e estruturaram a base da Rede, cujo objetivo consiste em relacionar as falas dos sujeitos que expressam diferentes percepções da realidade e apontam para possíveis contradições sociais. Além disso, outros aspectos da Rede Temática foram contemplados, tais como: Questão Geradora, Situação Problema – síntese das situações-limites, Tema Gerador e Contratema.

O Topo da Rede, ilustrado na Figura 6, representa a *Visão dos Educadores* (SILVA, 2004) e contempla a leitura de mundo que as educadoras fizeram sobre as situações vivenciadas pela comunidade durante o processo de Investigação Temática (SOUZA et al., 2014).

Conforme Silva (2004), o processo de construção do topo da Rede Temática tem como finalidade propiciar a escolha dos conteúdos, conceitos científicos, conhecimentos e práticas necessárias para a compreensão do Tema Gerador. Isso implica dizer que a construção coletiva desse mecanismo pedagógico facilita a análise contextualizada da realidade, sendo capaz de subsidiar a elaboração de atividades didático-pedagógicas para o trabalho docente em sala de aula (SILVA, 2004). Para Silva (2004), esse processo consiste num percurso de desconstrução que, partindo das problemáticas locais, chega-se à compreensão do todo.

Essa dinâmica permitiu que as educadoras, junto ao GEATEC, elencassem alguns conhecimentos específicos da área de Ciências da Natureza a serem trabalhados no

contexto da Educação Infantil, para que o Tema Gerador 2 pudesse ser compreendido a partir de novos olhares. Tais conhecimentos envolviam: resíduos domésticos no manguezal e no rio; fossas; doenças: contaminação dos animais e dos alimentos; tratamento de água; rede de esgoto, dentre outros.

Os três elementos presentes na *Visão das Educadoras* (educação, cultura de participação e meio ambiente) foram definidos com o intuito de possibilitar uma análise mais ampla da problemática social. Sendo assim, esses elementos foram fundamentais para a definição dos conteúdos escolares e ações a serem desenvolvidas na escola e comunidade local na tentativa de romper com as compreensões acríticas de moradores frente aos problemas da comunidade.

Conforme salienta Silva (2004), a Rede Temática faz a relação entre os diálogos estabelecidos durante o processo de Investigação Temática. Nela são contempladas as diferentes concepções dos sujeitos envolvidos na construção da prática educativa, perpassando a programação curricular da escola. Assim, no contexto do curso de formação com as professoras da escola, a Rede Temática possibilitou articular as concepções, tanto da comunidade (moradores e agente de saúde do município), quanto das educadoras que também são moradoras do bairro.

Após a construção da Rede Temática elaborou-se o Ciclo Temático que é um recurso metodológico construído pelo GEATEC e tem auxiliado na organização de Unidades de Ensino (MILLI; ALMEIDA; GEHLEN, 2018).

b) *Ciclo Temático*

O Ciclo Temático tem se constituído enquanto recurso metodológico nas pesquisas realizadas pelo GEATEC, estruturado por três partes: causas, consequências e alternativas, vem auxiliando na organização de Unidades de Ensino (MILLI; ALMEIDA; GEHLEN, 2018). Nesta pesquisa, o Ciclo foi construído, em conjunto com as educadoras, na tentativa de alcançar meios para superação do Tema Gerador 2: “As riquezas naturais do Iguape: entre o discurso e a prática”.

As educadoras relacionaram as *causas* dos problemas manifestados no Tema Gerador com a cultura de subsistência, as quais referem-se à falta de conscientização ambiental, falta de saneamento básico, falta de políticas públicas e visão limitada do manguezal.

As *consequências* tiveram *relação direta* com a falta de conscientização ambiental, as quais foram problematizadas as implicações das pescas predatórias, poluição das águas, contaminação de animais, pessoas, alimentação, solo vegetação, doenças, falta de lazer, poluição dos manguezais, descarte de resíduos doméstico e esgoto.

E as possíveis *alternativas* foram relacionadas ao desenvolvimento da cultura, com propostas de ações coletivas, como: conscientização em relação à pesca, políticas públicas, cultura de subsistência, saneamento básico, coleta de resíduos domésticos e fossas, que podem contribuir na compreensão e enfrentamento dos problemas. A sistematização do Ciclo Temático pode ser visualizada na Figura 7.

Figura 7 - Ciclo Temático construído com as educadoras da escola.

Fonte: Assunção (2019).

Os elementos constituintes do Ciclo Temático, causas, consequências e alternativas, direcionaram a elaboração das seguintes Unidades de conhecimento: *Poluição das águas; Pesca; Manguezal*, as quais serão discutidas a seguir.

c) Unidades de conhecimento

Para a possível compreensão do Tema Gerador: “As riquezas naturais do Iguape: entre o discurso e prática”, as educadoras, a partir das ações, conhecimentos e conteúdos selecionados por meio da Rede Temática e do Ciclo Temático, construíram três Unidades que sistematizam alguns conhecimentos das Ciências da Natureza, quais sejam: *Poluição das Águas; Pesca e Manguezal*. Estas Unidades e subunidades preliminares, que estão apresentadas no Quadro 3, foram estruturadas de acordo com a dinâmica do Ciclo Temático constituído de suas três partes: causas, consequências e possíveis alternativas, consideradas essenciais para a compreensão e enfrentamento de problemáticas manifestadas no Tema Gerador.

Quadro 3 - Unidades de conhecimento das Ciências da Natureza.

Unidade I	Unidade II	Unidade III	
Poluição das Águas	Pesca	Manguezal	
Resíduos domésticos no manguezal e no rio; Fossas; Doenças: contaminação dos animais e dos alimentos; Tratamento de água: EMBASA/filtros de água; Rede de esgoto; Políticas Públicas.	Tipos de pesca; Instrumentos de pesca; Marés: Fases da Lua; Tipos de peixes e mariscos; Pesca predatória; Aspectos históricos; Preservação; Conscientização; Cultura de subsistência; Fiscalização.	Subunidade	<i>Ecossistemas: Biodiversidade</i>
		Diferença entre mangue e manguezal; Poluição do manguezal; Desvalorização da cultura local; Descaso da população; Resgate histórico das riquezas naturais do bairro; Preservação do manguezal; Cultura de subsistência; Importância econômica.	
Falas de moradores			
M1- Limpo <u>num é né</u> , até porque <u>tem muito esgoto</u> num é? Prejudica os peixes, prejudica as crianças né, atrai muito..., mas, <u>pra mim tá de boa</u> .	M2- <u>Então, ainda essa semana a gente foi pescar. A gente vai sempre pescar camarão</u> , e a gente outro dia estava pensando: de onde tira o próprio alimento e o pessoal tem coragem de jogar lixo, esgoto...	M6- <u>Eu acho que seria melhor né</u> , mas acabar com toda vegetação também fica difícil, né? Pesq.: Mas seria melhor em que sentido? Tirar o mangue? O mangue é ruim? M6- <u>Se contamina as pessoas, que estão se alimentando infelizmente</u> .	
M3- Pra mim não atrapalha não, até ajuda por que agora mermo com esse negócio da água, <u>até água agente pegou lá pra jogar no vaso sanitário</u> , porque tinha oito dia sem água né...Agora o saneamento básico que é ruim <u>porque não tem o esgoto, aqui não passa, aí cai lá (se referindo ao mangue)</u> .	M4- [...] muitas <u>pessoas que não tem condições né, de sobreviver e vai lá né</u> , pegar o pão de cada dia. Eu mesmo, por exemplo, agora Deus abriu uma porta pra mim, e eu não preciso de tá no mangue. Mas, de vez em quando também eu vou né, mas tem muitas pessoas que convive do mangue né? Que é área de pesca também né? É. Entendeu né? <u>Os marisqueiros se vira como pode (sic)</u> .	Ag- [...] a maioria aqui já sabe que o rio é poluído, não toma banho. Esse rio deveria ser mais tratado, mas a comunidade não ajuda. Até o poder público mesmo não ajuda no sentido de fazer rede de esgotos, né as fossas, rede encanada de drenagem. Essa água deveria ser tratada, mas não é, então todo detrito se joga no rio e por isso <u>a água é poluída, aí o povo não toma banho, os peixes são contaminados, e até nós mesmo que comemos esses peixes, aí podemos pegar uma doença</u> , isso por falta do poder público né? Que não valoriza, não trabalha.	

Fonte: Assunção (2019).

As falas dos moradores presentes nas Unidades de Conhecimento enfatizam “a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial, que possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das situações-limites” (FREIRE, 1987, p. 134). São essas Unidades que vão orientar o desenvolvimento de atividades no contexto da Educação Infantil. No entanto, uma Rede Temática Complementar e Unidades de Conhecimento, com as falas das crianças, estão em processo de elaboração, implementação e análise⁵ pelo GEATEC.

Na concepção freireana de educação, o conteúdo programático é definido em conjunto, educador e educando, e não deve ser imposto (FREIRE, 1987). Nesse processo de

elaboração das unidades, deve-se considerar a realidade da comunidade local e escolar como ponto de partida na estruturação curricular (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011).

Portanto, há evidências de que com a articulação entre as etapas de construção do PPP desenvolvidas por Gandin (1994) e o processo de Investigação Temática amplia-se a dimensão política do PPP, visto que quanto mais participativo o sujeito for nas demandas educacionais ou sociais, tanto mais aumenta seu grau de consciência política (FREIRE, 1987; SEVERINO, 1998; SILVA, 2004).

Algumas Considerações e implicações para a organização de um PPP

A elaboração do PPP da escola, a partir do processo de obtenção de Temas Geradores, revelou, empiricamente, que as etapas da Investigação Temática (SOUSA et al., 2014) e as partes constituintes do PPP (GANDIN, 1994; VASCONCELLOS, 2007), podem apresentar relações teórico-metodológicas que ajudam a estruturar formatos de PPP numa dimensão humanizadora.

No Marco Referencial buscou-se por um posicionamento tanto político, visão de sociedade e de homem que a escola pauta, quanto pedagógico, a fim de definir as ações educativas da escola. Aspectos contemplados não apenas no proposto por Gandin (1994) e Vasconcellos (2007), mas também na Investigação Temática a partir do desvelamento da realidade do bairro do Iguape.

O Diagnóstico, articulado às três primeiras etapas da Investigação Temática (SOUSA et al., 2014), possibilitou às educadoras conhecerem, analisarem e localizarem as necessidades da comunidade que vão além dos problemas vivenciados na escola. Compreende-se, nesse estudo, que a escola não é uma instituição isolada e nem à parte da comunidade local, mas sim situada historicamente (FREIRE, 1987; SEVERINO, 1998), com o objetivo de transformar e humanizar aqueles que dela fazem parte.

A Programação articulada ao processo de obtenção de Temas Geradores oriundos de contradições sociais mostrou evidências de um PPP escolar com um caráter humanizador no sentido de contemplar diferentes vozes na sua construção, estimulando a participação ativa dos sujeitos (SILVA, 2004). Além disso, destaca-se a importância de se desenvolver as etapas da Investigação Temática em cursos de formação de professores, pois contribui para que educadores sejam mais críticos e elaborem propostas educacionais capazes de promover a emancipação dos sujeitos, estimulando-os a questionarem e a superarem os problemas reais.

Destaca-se algumas limitações na elaboração do PPP. Dentre elas, a Rede Temática mostrou-se propícia ao trabalho coletivo e dialógico, no entanto ela não contemplou falas significativas das crianças da Educação Infantil da escola, algo para além desse trabalho. Outra limitação a considerar foi o tempo destinado para elaborar o PPP seguindo essa perspectiva, a carga horária do curso de 40 horas não foi suficiente e, por isso, a necessidade de se realizar outras atividades de acompanhamento das educadoras e

comunidade escolar, considerando também a dinâmica do contexto infantil. Esses aspectos evidenciam o quanto um trabalho nessa perspectiva exige tempo, dedicação, cumplicidade e dialogicidade entre os envolvidos, fundamentais na elaboração de um PPP seguindo o viés humanizador.

Notas

1. Esse trabalho configura-se como um recorte de uma dissertação de mestrado (ver Assunção (2019) na qual a discussão em torno da elaboração de um PPP humanizador também está fundamentada na dimensão praxiológica, do ponto de vista de Adolfo Sánchez Vázquez. Projeto de pesquisa submetido e aprovado pelo Comitê de Ética com Seres Humanos, sob o número CAAE: 713244117.0.0000.5526
2. Vasconcellos (2007; 2013) não menciona explicitamente a utilização das ideias principais de Gandin (1994; 1995) sobre a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico (PPP). Apesar disso, é notável a presença da concepção das partes constituintes de um PPP propostas por Gandin (1994) nas obras de Vasconcellos (2007; 2013).
3. Esse grupo tem utilizado o processo de Investigação Temática como referência teórico-metodológica para estruturar programações curriculares de ciências de algumas escolas públicas da Educação Básica do Sul da Bahia, em parceria com a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).
4. O objetivo de solicitar que as professoras realizassem essas atividades nessa etapa e não na *programação* foi o fato de oportunizá-las a mostrar ao grupo as estratégias didáticas adotadas por elas a partir de situações da realidade dos educandos.
5. Diante dessa necessidade, um trabalho similar está sendo desenvolvido na escola a partir da participação efetiva das crianças. Os educandos estão sendo ouvidos e, com isso, uma nova Rede Temática está sendo elaborada e, conseqüentemente, as aulas preparadas na tentativa de superar as situações-limites.

Referências

- ASSUNÇÃO, J. L. **A Abordagem Temática Freireana na elaboração de um Projeto Político-Pedagógico configurado como práxis criadora**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2019.
- CENTA, F. G.; MUENCHEN, C. O trabalho coletivo e interdisciplinar em uma reorientação curricular na perspectiva da Abordagem Temática Freireana. **REEC. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, p. 68-93, 2018.
- DELIZOICOV, D. **Concepção Problematicadora do Ensino de Ciências na Educação Formal**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 1982.
- DELIZOICOV, D. **Conhecimento, tensões e transições**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidades de São Paulo, SP, 1991.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- FURLAN, A. B. S., RICCI, E. C., GOMES, C. G. S., & SILVA, A. F. G. Abordagem Temática no Currículo de Ciências: a perspectiva ético-crítica na concepção de lixo como condição humana. In **Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Campinas, SP, 2011.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

- GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo:** na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GANDIN, D. Planejamento como prática educativa. 8. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1995.
- GANDIN, D. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p.81-95, Jan/Jun, 2001.
- GEHLEN, S. T. **A função do problema no processo ensino-aprendizagem de ciências:** contribuições de Freire e Vygotsky. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- GUEDES, J. V.; GARCIA, L. T. S.; SILVA, A. M. F. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 98, p. 580-595, 2017.
- LINDEMANN, R.H. **Ensino de Química em escolas do campo com proposta agroecológica:** contribuições a partir da perspectiva freireana de educação. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- MILLI, J. C. L.; ALMEIDA, E. S.; GEHLEN, S. T. A Rede Temática e o Ciclo Temático na Busca pela Cultura de Participação na Educação CTS. **Alexandria: Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 71-100, maio, 2018.
- MILLI, J. C. L. SOLINO, A. P.; GEHLEN, S. T. A Análise Textual Discursiva na investigação do Tema Gerador: por onde e como começar? **Investigações em Ensino de Ciências**, v.21, p. 200-209, abr., 2018.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.
- PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico:** como construir o projeto político-pedagógico da escola. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Estudo preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano. In: **Cadernos de Formação**. Série: Ação pedagógica na escola pela via da interdisciplinaridade. São Paulo: DOT/SME-SP, 1990.
- SEVERINO, A. J. O projeto político pedagógico: a saída para a escola. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 27, p. 81-91, abr./ju 1998.
- SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica:** das falas significativas às práticas contextualizadas. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 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**, v. 7, p. 155-177, nov., 2014.
- STUANI, G. M. **A construção curricular popular crítica no Ensino de Ciências Naturais e suas implicações na prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- TELES, N. M. A. **Prevalência de queixas respiratórias em duas comunidades com diferentes exposições a emissões atmosféricas industriais, Ilhéus, Bahia, 2012**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus-Bahia, 2013.
- TORRES, J. R.; GEHLEN, S. T.; MUENCHEN, C.; GONÇALVES, F.P; LINDEMANN, R. H. GONÇALVES, F.J.F. Ressignificação curricular: contribuições da Investigação Temática e da Análise Textual Discursiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências**. v. 8, n.2, p. 1- 13, 2008.

- TORRES, J. R. **Educação Ambiental Crítico-Transformadora e Abordagem Temática Freireana**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- VASCONCELOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.
- VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2013.
- VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas, 7. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

Correspondência

Josenilda Lima Assunção: É professora da Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus-BA.

E-mail: nilda-lima@hotmail.com

Ana Paula Solino: É professora da Universidade Federal de Alagoas - Campus Sertão.

E-mail: ana.solino@gmail.com

Simoni Tormöhlen Gehlen: É professora da Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus-BA.

Email: stgehlen@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras