



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS - DCET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA - PPGECM

A INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA NA ELABORAÇÃO DE UM
DOCUMENTO ORIENTADOR PARA PROJETOS POLÍTICOS
PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS MUNICIPAIS: O EXEMPLO DE
CAIRU/BAHIA

LINA MEIRELES MAGALHÃES

ILHÉUS - BA

2022

LINA MEIRELES MAGALHÃES

**A INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA NA ELABORAÇÃO DE UM DOCUMENTO
ORIENTADOR PARA PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS
MUNICIPAIS: O EXEMPLO DE CAIRU/BAHIA**

Texto de dissertação apresentado para
obtenção do título de Mestre em
Educação em Ciências e Matemática, à
Universidade Estadual de Santa Cruz.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simoni
Tormöhlen Gehlen

ILHÉUS – BAHIA
2022

M188

Magalhães, Lina Meireles.

A investigação temática na elaboração de um documento orientador para projetos políticos pedagógicos de escolas municipais: o exemplo de Cairu/Bahia / Lina Meireles Magalhães. – Ilhéus, BA: UESC, 2022. 100f. : il. ; anexos.

Orientadora: Simoni Tormöhlen Gehlen.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

Referências: 84-89.

1. Freire, Paulo, 1921- 1997. 2. Ciências – Estudo e ensino. 3. Professores – Formação. 4. Projeto educacional. I. Título.

CDD 507

LINA MEIRELES MAGALHÃES

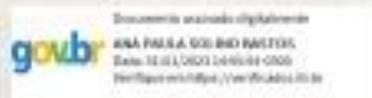
A INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA NA ELABORAÇÃO DE UM DOCUMENTO
ORIENTADOR PARA PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS
MUNICIPAIS: O EXEMPLO DE CAIRU/BAHIA.

Dissertação submetida ao Colegiado do Programa
de Pós-Graduação em Educação em Ciências e
Matemática – PPGECM, em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação
em Ciências e Matemática.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA
EM 14/12/2022

Prof. Dra. Simoni Tormohlen Gehlen

Orientadora/Presidente da banca – PPGECM/UDESC



Prof. Dra. Ana Paula Souza Bastos

Examinadora – UFEAL

Prof. Dra. Luciana Sedano de Souza

Examinadora – PPGECM/UDESC

Ilhéus, Bahia, 14 de dezembro de 2022.

Augusto, Vera Lucia, Paulo Tito, João Augusto

Força, Foco, Vontade e Fé

Vocês são a minha vida e sem vocês eu nada sou

Só obrigada

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus todo poderoso e a intercessão de Nossa Senhora de Fátima, pelo auxílio e proteção.

A meu marido Augusto e meus filhos Vera Lúcia, Paulo Tito e João Augusto por me apoiarem, por estarem ao meu lado em todos os momentos e pela força para sempre continuar em frente.

À minha orientadora Simoni Gehlen pela paciência, dedicação, empenho e tolerância. Sei o quanto foi difícil ensinar a quem achou que já sabia grata pelo esforço, pelo conhecimento construído e pela significativa contribuição neste trabalho.

Aos meus amigos de antes, de agora e do futuro, é muito complicado ser amigo de alguém que está sempre ocupada estudando. Obrigada a Lidinéa, Celina e Anita por me abraçarem e me acolherem quando cheguei a Cairu.

A Maikson por sua amizade, pelo incentivo para tentar o mestrado, pelo apoio das longas noites de estudo e, literalmente, por me ensinar a escrever.

Ao Grupo de Estudos sobre Abordagem Temática no Ensino de Ciências (GEATEC), pela aprendizagem e pelo acolhimento. Em especial a Júlio, Miguel, Stephanie, Josenilda, Kamilla e Indionara, estaria totalmente perdida sem vocês durante todo o processo de elaboração da dissertação e do processo formativo de professores.

Mas preciso agradecer separadamente a Júlio e a Indionara, porque vocês, durante esses quase dois anos, ultrapassaram o companheirismo do grupo e nos tornamos amigos. Obrigada pelas conversas, pelos conselhos. Obrigada só, e exclusivamente, por estarem na minha vida.

Aos professores do PPGECM e aos colegas, em especial, meus companheiros da Linha 2 (nossa turma do fundão) por cada dia juntos, pela motivação, apoio, amizade e a oportunidades de aprender com vocês.

Á Josenaide e a Ricardo, pelas 5 horas de viagem, todas as sextas feiras, que se tornavam aventuras pelas músicas, risadas e causos.

Aos meus colegas e amigos da Secretaria de Educação do Município de Cairu, principalmente a Diretoria Pedagógica (Joilson, Tayane, Rose, Priscila, Liu, Jorge) tem muito de cada um de vocês em todo processo.

Á Secretária de Educação de Cairu, Caroline Oliveira, sem o seu apoio e compreensão tenho certeza de que não chegaria até o final.

Aos meus colegas professores que dispuseram de seu tempo para responder o questionário que deu início a essa pesquisa, mas principalmente aos professores que aceitaram participar do processo formativo, sem vocês essa pesquisa não existiria.

Escreveria 20 páginas de agradecimento e não conseguiria agradecer a todos que de uma forma ou de outra caminharam comigo nesses últimos dois anos.

Todo risco
A possibilidade de arriscar
É que nos faz homens
Vôo perfeito no espaço que criamos
Ninguém decide sobre os passos que evitamos
Certeza de que não somos pássaros e que voamos
Tristeza de que não vamos por medo dos caminhos.

(Damário Dacruz, 2008)

INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA NA ELABORAÇÃO DE UM DOCUMENTO ORIENTADOR PARA PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS MUNICIPAIS: O EXEMPLO DE CAIRU/BAHIA

RESUMO

Algumas pesquisas na área de Educação em Ciências têm utilizado a perspectiva de Paulo Freire para discutir aspectos relacionados à Educação Básica, a exemplo da formação de professores e a organização curricular. E, nesse contexto, as pesquisas têm-se preocupado com a elaboração e reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de escolas, buscando estreitar a relação Universidade-Comunidade-Escola. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar o processo de elaboração de um documento orientador que possa auxiliar os municípios na construção dos PPPs de suas escolas. Para isso, foi utilizado como exemplo um processo formativo realizado na rede municipal de Cairu/BA, em que a pesquisa foi estruturada em três etapas: i) realização de questionários com todos os professores da rede municipal de Cairu; ii) elaboração e desenvolvimento de um processo formativo com os professores da rede municipal de Cairu, pautado na perspectiva freireana e iii) sistematização de elementos teórico-metodológicos de um documento orientador para a construção de PPPs da rede pública de educação municipal. Para a obtenção de informações foi utilizado a videogravação do processo formativo realizado com os professores e os questionários, sendo que a análise dessas informações se deu mediante a Análise Textual Discursiva. Dentre os resultados, destacam-se alguns elementos teórico-metodológicos do documento denominado de Documento Orientador Municipal (DOM), como: o potencial da Investigação Temática em caracterizar os caminhos necessários a construção dos PPPs, de modo a integrar as demandas da escola e da comunidade, bem como de dar voz e inserir os professores de forma efetiva na construção desse documento. Além disso, houve a elaboração de uma estrutura base do DOM, do ponto de vista operacional, para que ele possa guiar a elaboração de PPPs de escolas municipais de qualquer região do país.

Palavras-chave: Temas Geradores. Investigação Temática. Projeto Político Pedagógico. Processo Formativo. Paulo Freire. Cairu/BA.

THEMATIC RESEARCH IN THE PREPARATION OF A GUIDING DOCUMENT FOR POLITICAL PEDAGOGIC PROJECTS OF MUNICIPAL SCHOOLS: THE EXAMPLE OF CAIRU/BAHIA

ABSTRACT

Some research in the area of Science Education has used Paulo Freire's perspective to discuss aspects related to Basic Education, such as teacher training and curriculum organization. And, in this context, research has been concerned with the elaboration and reformulation of the Pedagogical Political Projects (PPPs) of schools, seeking to strengthen the University-Community-School relationship. In this sense, the general objective of this research is to investigate the process of elaborating a guiding document that can help municipalities in the construction of PPPs for their schools. For this, an example was used of a training process carried out in the municipal network of Cairu/BA, in which the research was structured in three stages: i) completion of questionnaires with all teachers of the municipal network of Cairu; ii) elaboration and development of a training process with teachers from the municipal network of Cairu, based on the Freirean perspective and iii) systematization of theoretical-methodological elements of a guiding document for the construction of PPPs of the public network of municipal education. To obtain information, the video recording of the training process carried out with the teachers and the questionnaires was used, and the analysis of this information was carried out through Textual Discursive Analysis. Among the results, some theoretical-methodological elements of the document called the Municipal Guidance Document (MGD) stand out, such as: the potential of the Thematic Investigation in characterizing the necessary paths for the construction of the PPPs, in order to integrate the demands of the school and the community, as well as giving voice and inserting teachers effectively in the construction of this document. In addition, a base structure for the MGD was developed, from an operational point of view, so that it can guide the development of PPPs for municipal schools in any region of the country.

Keywords: Generating Themes. Thematic Research. Pedagogical Political Project. Formative Process. Paulo Freire. Cairu/BA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Relações entre as partes constituintes do PPP, baseado em Vasconcellos (2007), e no processo de Investigação Temática.	42
Quadro 02: As etapas da Investigação Temática e suas relações com alguns pressupostos da pesquisa participante.....	45
Quadro 03: Distribuição das Escolas.....	47
Quadro 04: Questionário enviado para os professores.....	50
Quadro 05: Atuação e formação dos professores.....	53
Quadro 06: Cronograma e organização das atividades realizadas no Processo Formativo...55	
Quadro 07: Estudo Dirigido 1.....	61
Quadro 08: Falas Significativas.....	63
Quadro 09: Categoria de análise “Turismo e Questões Socioambientais”.....	65
Quadro 10: Confronto entre as Visões da comunidade e dos Educadores para caracterização das situações-limite.....	66
Quadro 11: Processo de obtenção do Tema Gerador do município de Cairu.....	69
Quadro 12: Quadro Temático.....	73
Quadro 13: Primeira parte do Quadro Temático desenvolvido no processo formativo de professores de Cairu.....	74
Quadro 14: Segunda parte do Quadro Temático desenvolvido no processo formativo de professores de Cairu.....	76
Quadro 15: Documento Orientador Municipal (DOM).....	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Ciclo Temático.....	38
Figura 02: correlações entre o processo de Investigação Temática (FREIRE, 2020b), a proposta da Abordagem Temática Freireana (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002) e as etapas da <i>Práxis Curricular via Tema Gerador</i> (SILVA, 2004), adaptado de Torres 2010, p.304).....	39
Figura 03: Mapa de localização das escolas de Cairu/BA.....	48
Figura 04: Nuvem de ideias formado no 1º Encontro do processo formativo.....	58
Figura 5: Turismo: engrenagem que move o município de Cairu/BA.....	70
Figura 06: Sintetização da Rede Temática.....	71
Figura 7: Relações entre a Rede Temática e o Ciclo Temático.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PPP - Projeto Político Pedagógico

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

GEATEC- Grupo de Estudos sobre Abordagem Temática no Ensino de Ciências

UESC Universidade Estadual de Santa Cruz,

MEC- Ministério da Educação

Seduc/CA - Secretaria de Educação Cairu/Bahia

3MP- Três Momentos Pedagógicos

ATD- Análise Textual Discursiva

DOM - Documento Orientador Municipal

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

TG - Tema Geradores

IT - Investigação Temática

DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia

DCRC – Documento Curricular Referencial de Cairu

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – O PAPEL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES	22
1.1 A Concepção de Projeto Político Pedagógico.....	22
CAPÍTULO 2 – OS TEMAS GERADORES COMO POSSIBILIDADE PARA A ELABORAÇÃO DE PPPs.....	31
2.1. Para que e para quem serve o Tema Gerador?.....	31
2.2 Como selecionar os Temas Geradores?.....	33
2.2.1 Processo de Investigação Temática.....	35
2.3 Posso utilizar o Tema Gerador para elaborar um PPP?.....	40
CAPÍTULO 3 – PROCESSO FORMATIVO: “CAIRU/BA: ENTRE GALHOS E RAÍZES”	44
3.1 Características da pesquisa e suas etapas.....	44
3.2. Contexto da Pesquisa.....	47
3.3. A escolha dos sujeitos da pesquisa.....	49
3.4. O Processo formativo remoto.....	54
CAPÍTULO 4 – O DOCUMENTO ORIENTADOR MUNICIPAL (DOM) PARA OS PPPs DE ESCOLAS: O EXEMPLO DE CAIRU/BA.....	58
4.1 O processo de seleção e legitimação do Tema Gerador.....	58
4.1.1 Conhecer as realidades a partir de aproximações iniciais com as comunidades locais e escolares.....	58
4.1.2 Analisar as realidades compreendendo possíveis situações-limites.....	64
4.1.3 Chegar às necessidades compartilhadas e legitimar Temas Geradores.....	67
4.1.4 O Quadro Temático elaborado com base no Ciclo Temático e na Rede Temática.....	71
4.1.5 O Quadro Temático na organização de Conteúdos e Conceitos	74
4.2 O DOM seus aspectos teóricos-metodológicos.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	84
ANEXOS.....	90

INTRODUÇÃO

[...] Simplesmente, não posso pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros.

Paulo Freire (2020b, p.140)

Estudos têm discutido a importância da organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) para o funcionamento da escola, considerando que ele é um documento que tem como finalidade apresentar orientações e encaminhamentos para que a comunidade escolar - alunos, pais, professores, coordenadores e gestores consigam transformar sua realidade (VEIGA, 1998; ASSUNÇÃO, 2019; GANDIN, 1991; GUEDES, 2021). O PPP é um importante instrumento que possibilita pensar, discutir, organizar e reorganizar a proposta pedagógica da unidade de ensino, pois condensa o seu ideário e confere identidade às suas ações educativas. (MENEGAT; SARMENTO; RANGEL, 2018)

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os currículos das redes de Ensino Estadual e Municipal estão em processo de alteração, implicando numa nova questão a ser incorporada pelos PPPs. Assim, mudanças curriculares advindas da BNCC, conseqüentemente, implicam em alterações no planejamento escolar, inclusive, na estruturação dos PPPs. Segundo Padilha (2017), o planejamento - no contexto escolar - pode ser compreendido como um processo de análise crítica do educador sobre suas ações e intenções detectando os problemas para superá-los, como um processo contínuo e sistematizado de projetar e decidir as ações futuras sejam elas políticas, sociais ou administrativas. O autor também esclarece que esse planejamento escolar pode ser entendido como um 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 (PADILHA, 2017).

Veiga (1998) explica que a construção do PPP é marcada por três atos: Situacional - descreve a realidade da escola; Conceitual – refere-se à concepção de sociedade e de homem que se pretende formar; Operacional – diz respeito à operacionalização das ações pedagógicas. Para que o PPP possa ser percebido como um documento que traduz os anseios da unidade escolar e da sua comunidade, configurado a partir do ato situacional, conceitual e operacional, é preciso empreender um processo que se organize dentro dos moldes

democráticos. Onde a escuta e a escrita se constituam colaborativa, coletiva, respeitando os sujeitos que a escola abriga dentro e fora dos seus muros (MACHADO, 2017).

A nomenclatura PPP é abrangente, pois “contempla desde as dimensões mais específicas da escola (comunitárias, administrativas, além de pedagógica), até os mais gerais como, por exemplo, políticas, culturais, econômicas etc.” (VASCONCELLOS, 2007, p. 169). De acordo com Veiga (1995), o PPP se constitui enquanto projeto, porque tem a finalidade de direcionar a comunidade escolar. Não sendo algo ainda concretizado, mas uma antecipação, cuja capacidade conduz a ação, ou seja, a 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, porque 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 nem tão pouco arbitraria, impositiva ou opressora. A politicidade da educação necessita 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 (FREIRE, 1995).

A perspectiva freireana de educação, enquanto um ato político envolve a investigação da realidade e das contradições sociais que nela se apresentam. Para Freire (2020b), essas contradições constituem determinadas situações vivenciadas pelos sujeitos que, por sua vez, configuram as próprias contradições, 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. Dessa forma, as faltas de percepção dos sujeitos acerca dessas contradições e das ações necessárias ao seu enfrentamento representam limites, barreiras à superação do estado de opressão no qual estão imersos, sendo essas situações denominadas, portanto, de situações-limite (FREIRE, 2020b).

Para Freire (2020b), o processo de humanização implica na superação de seu estado de opressão, que só ocorre pela própria superação das situações-limites, estado este em que os

sujeitos são tratados enquanto “coisas”, objetos de manipulação dos opressores. Pautado nas ideias de Erich Fromm, Freire compreende que essa redução dos sujeitos à simples “coisas” ou objetos representa uma ideia necrófila, a qual “nutre-se do amor à morte e não do amor à vida”, pois os opressores retiram dos oprimidos as suas perspectivas e o seu poder criativo, ou seja, sua vida (FREIRE, 2020b). Se por um lado Freire defende a necessidade de se investigar a realidade para o reconhecimento das contradições sociais, por outro ele defende que esse processo não pode ser reduzido a uma objetificação dos sujeitos (FREIRE, 2020b)

Ao articular as ideias de Paulo Freire e Milton Santos, Fonseca (2017, p. 83) expressa a necessidade de se compreender a realidade e os problemas que dela emergem em sua totalidade, pois “[...] 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 da árvore, torna-se possível buscar por soluções, alternativas que possam nutri-la em suas necessidades a fim de que se produzam bons frutos. No processo educativo de investigação da realidade, Freire (2020b) explica os temas, 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 escola precisa se abrir para a coletividade e compreender as demandas da sua comunidade interna e externa, pois só através desse diálogo que será capaz de produzir ações educativas que se mostrem interessantes e transformadoras, conseguindo criar uma conexão entre escola e alunos, escola e família, escola e corpo docente, escola e a comunidade do entorno. Refletindo a realidade em que se está inserida, a fim de promover uma concepção de homem e cidadania, operacionalizando ações que estejam em consonância com aquilo que se propõe (GUEDES, 2021).

Promover o diálogo e a participação popular é função da escola. Tais ações têm se mostrado imprescindível, considerando que uma das finalidades do PPP, segundo Cordeiro, Souza e Rocha (2009, p. 62) é apontar para as necessidades “[...] da integração de conhecimentos específicos, adaptados à realidade do educando buscando sua integração com o meio social onde vive”. A escola precisa falar do local para os locais, do local para o global, pois, não podemos compreender a integralidade do sujeito distante da sua cultura e da sua comunidade – é preciso conhecer o território, a sua identidade, a sua diversidade. Uma escola

que desconhece as realidades e os interesses da sua comunidade interna e externa será incapaz de produzir ações educativas que despertem interesses e possibilitem transformações em seu alunado e em sua comunidade (APPLE e BEANE, 1997).

Fernandes e Pereira (2018), ao pensarem as relações que a escola vem tentando edificar para a construção do PPP, alertam que esse diálogo entre a escola e comunidade interna e externa vem se apresentando desafiador, pois na maior parte das vezes a gestão escolar não tem conseguido angariar a participação dessas comunidades na construção do documento. Para os autores, é preciso compreender que a escola é um organismo vivo e precisa se manter aberta e em constante comunicação, criando parcerias e incluindo seus pares na tomada de decisões.

Os estudos de Araújo e Barros (2019), Masetto (2018) e Pimenta e Lima (2018) discutem acerca da necessidade da formação dos professores ir além dos componentes curriculares tradicionais vistos nas escolas, e defendem uma formação que não se preocupe apenas com as habilidades e competências, mas com a formação social que desperte um olhar crítico do sujeito sobre os fenômenos que cercam seu contexto. Na nossa concepção é essa formação crítica que irá permitir que os professores ocupem o seu espaço na trajetória de constituição e implementação do PPP, negando-se a ser um sujeito passivo que ignora o seu papel e função dentro da sua instituição de ensino, do seu local de trabalho e da sua comunidade.

Gandin (1994), Veiga (1998) e Vasconcelos (2007) expressam a necessidade de que os sujeitos envolvidos na construção do PPP percebam a importância de sua participação nas tomadas de decisões políticas, compreendendo que suas escolhas irão contribuir para direcionar as ações da escola, interferindo diretamente em suas realidades. Para Veiga (2003), não existe a produção do PPP sem a participação dos sujeitos que compõem e tem interesse no espaço da escola, quando isso acontece, o PPP torna-se uma inovação regulatória ou técnica gerando um documento pronto e acabado que deixa de lado a tessitura de um produto coletivo, negando a diversidade de interesses dos sujeitos participantes e das suas necessidades. O mesmo ocorre quando o documento visa atender apenas questões burocráticas, sendo jogado em uma gaveta e apenas evocado quando precisa sofrer novos ajustes.

Analisando os estudos de Freire (2020a) nos ajuda a pensar a escola e a construção do PPP no contexto de uma perspectiva democrática, participativa e coletiva, transformando o documento em um objeto vivo, produto dos anseios daqueles que os produziram. Não existe

educação na perspectiva defendida por Freire, distante da experiência, do respeito e da participação do coletivo. Ninguém educa ninguém, a educação se estabelece de forma recíproca, educadores são educados por educando na medida em que educandos são educados por educadores. Ou como situa a nossa epígrafe, ninguém é capaz de pensar só ou para alguém (FREIRE, 2020b).

Freire (2020a) sempre apontou para a premência da percepção do outro na condição de sujeito, portador de uma história, que existe e se produz em uma determinada realidade que precisa ser conhecida, escutada, pois nos possibilita conhecer/compreender/intervir e ajudar a ressignificar o universo em que se está inserido. Para Freire, a educação tem vida, pois não se educa apartado da realidade e da leitura de mundo que o outro consegue fazer.

Pensando sobre uma perspectiva freireana chegamos à possibilidade de uma nova forma de se pensar a organização e produção do PPP. Bastos, Gonçalves e Alves (2018) advogam que a Investigação Temática, na obtenção de Temas Geradores, permite uma reflexão sobre a realidade das escolas e dos sujeitos que nela estão inseridos. Para as autoras, o PPP é instrumento relevante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e 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. No entender de Bastos, Gonçalves e Alves (2018, p. 3) “por se tratar de uma articulação de cunho social, político e educacional que visa envolver interesses reais e coletivos da comunidade, o PPP constitui-se como político, por comprometer-se com a formação do cidadão”.

Assunção (2019) desenvolveu uma investigação, mediante um processo formativo, com o intuito de compreender como o procedimento de elaboração de um PPP pode-se ser realizada como referência Paulo Freire. A autora adotou o processo de Investigação Temática como processo de busca de conhecimentos dos significados para a aquisição de Temas Geradores, em uma escola de Educação Infantil, na cidade de Ilhéus no Estado da Bahia.

Segundo Assunção (2019), um dos marcos para que a investigação pudesse acontecer se deve ao processo de mobilização dos professores, da direção escolar, alunos e 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. Dentre os resultados apresentados pela autora, está o fato de que a Investigação Temática, na obtenção de Temas Geradores, permitiu conhecer, analisar e localizar demandas sociais/locais da instituição e da comunidade. Conhecendo tais demandas, a elaboração do PPP origina-se

de forma participativa, buscando escutar e respeitar as vozes dos sujeitos em um tecer coletivo e para a coletividade.

Além disso, esse processo colaborou para que a comunidade escolar, principalmente os educadores, se posicionasse de forma ativa, ocupando os seus papéis na elaboração das propostas educacionais, questionando-as em busca da superação dos problemas existentes, dos pontos de vistas e das ideologias divergentes (ASSUNÇÃO, 2019).

O trabalho de Assunção (2019) pode ser um importante caminho para também ser seguido na sistematização dos PPPs de escolas da Rede Municipal de Cairu/BA. Destaco, aqui, que faço parte da rede de educação do município de Cairu, na condição de professora concursada, que exerceu a coordenação do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais e Finais e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e atualmente estou como Coordenadora Geral do Ensino Fundamental Anos Finais e EJA na Secretaria de Educação do Município de Cairu (Seduc/CA). Nessa jornada percebi que a maioria das escolas do município não possui PPPs, sendo que as que o possuem, encontram-se desatualizadas e sem uso. Vale salientar que na Seduc/CA não se encontra cópia impressa nem digital dos referidos documentos e que muitos docentes desconhecem a sua existência e quando o conhecem não o utilizam como base para pensar a produção das suas atividades pedagógicas.

Nesse sentido, o estudo de Assunção (2019) nos traz indicações sobre os caminhos para a Investigação Temática no contexto de um processo formativo de professores para a elaboração de PPPs. Este processo necessita ter como referência a Investigação Temática e os Temas Geradores, pautados em Paulo Freire, como possibilidade para constituirmos de forma democrática e coletiva, junto à comunidade escolar e a Seduc/CA, sendo os primeiros passos para a constituição de um documento. Documento este que teria como função orientar a organização, gestão e produção dos PPPs das escolas da rede municipal de ensino de Cairu/BA.

A nossa intenção de pesquisa formativa colabora com a educação do município de Cairu, já que o nosso foco é pensar e ajudar a produzir e efetivar o uso do PPP na rede de ensino e nas unidades escolares. Lembramos que o PPP é um documento obrigatório e que deve ser efetivado dentro da rede municipal e das unidades escolares que a compõem. Dessa forma, ao aprofundar-me na perspectiva crítico emancipatória de Freire, por meio de pesquisas como as desenvolvidas por Assunção (2019), Assunção, Solino e Gehlen (2019), além da minha trajetória como profissional da educação no município de Cairu e em outros espaços, tem me impulsionado a questionar a necessidade de se estabelecer um processo

democrático que tome a realidade local e dos sujeitos na elaboração do PPP. Bem como a importância desse documento para orientar as atividades da unidade de ensino, visto que a sua falta ou seu desuso implica diretamente no andamento da escola. Assim, faz-se necessário questionar: Quais os aspectos teóricos-metodológicos precisam permear o PPP das unidades escolares para que possam atender as necessidades e/ou demandas locais do município? Que tipo de participação na elaboração de um PPP democrático é requerido das pessoas que compõem a escola e a comunidade? Quais as orientações um determinado município precisa apresentar aos professores e gestores de uma escola para a construção do PPP democrático e participativo de sua unidade escolar?

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar o processo de elaboração de um documento orientador que possa auxiliar os municípios na construção dos PPPs de suas escolas. Para isso, foi utilizado como exemplo um processo formativo realizado na rede municipal de Cairu/BA.

Sendo que os objetivos específicos consistem em:

- Identificar a concepção de professores sobre a elaboração do PPP de escolas do município de Cairu;
- Investigar elementos teóricos-metodológicos a serem considerados em um documento municipal que possa orientar a elaboração de PPPs democráticos e participativos de unidades escolares, atendendo demandas locais/sociais de um determinado município.
- Elaborar, conjuntamente com professores, coordenadores, gestores e técnicos da Secretaria de Educação de Cairu uma estrutura base para a operacionalização do Documento Orientador Municipal (DOM), na elaboração de PPPs democráticos e participativos, tendo como referência a Investigação Temática pautada em Paulo Freire;

Para isso, foi realizado um processo formativo com docentes, auxiliares de ensino, pessoal da gestão administrativa e pedagógica das escolas, técnicos da Seduc/CA, tendo como objetivo elaborar o DOM, pautado na perspectiva de Paulo Freire, para que as escolas possam planejar, construir, reestruturar e revisar os seus PPPs. E, com base neste processo formativo, buscou-se estabelecer elementos teóricos-metodológicos do DOM, bem como elaborar uma estrutura base para sua operacionalização no município de Cairu/BA.

A dissertação foi organizada em quatro Capítulos, sendo que no Capítulo 1 discute-se a finalidade dos conceitos de planejamento dos PPPs a partir da compreensão de Vasconcelos (2004), Gandin (1994), Veiga (2004) e Padilha (2017). O Capítulo 2 explica a complementaridade entre os aspectos teórico-metodológicos da Investigação Temática, na

obtenção de Temas Geradores (FREIRE, 2020b; ASSUNÇÃO, 2019; DELIZOICOV, 1991) e as partes que constituem o PPP, propostos por Vasconcelos (2007). No Capítulo 3, apresenta-se o processo formativo de professores do município de Cairu/BA, tendo como base a Investigação Temática, bem como o contexto da pesquisa, os participantes, instrumentos de obtenção de informações e os caminhos metodológicos adotados na pesquisa. E, por fim, no Capítulo 4, sistematiza-se os aspectos teórico-metodológicos do DOM, bem como a estrutura base para a sua operacionalização nas escolas. Essa estrutura foi estabelecida a partir da ampliação das categorias de análise do estudo de Assunção, Solino e Gehlen (2019), quais sejam: a) Conhecer as realidades a partir de aproximações iniciais com as comunidades locais e escolares, b) Analisar as realidades compreendendo possíveis situações-limites e c) Chegar às necessidades compartilhadas e legitimar Temas Geradores, bem como da construção de um Quadro Temático, que teve como referência as categorias do estudo de Milli, Almeida e Gehlen (2018), quais sejam: c) A relação causa-consequência da cultura do silêncio e d) A cultura de participação como alternativa político-epistemológica. Tais categorias serviram de aporte para a análise do processo formativo de professores que teve como produto final a construção do DOM de Cairu/BA.

CAPÍTULO 1 – O PAPEL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

O objetivo deste capítulo consiste em apresentar alguns conceitos sobre o que é um Projeto Político Pedagógico (PPP), seus processos de construção e implementação.

1.1 A Concepção de Projeto Político Pedagógico

Dentre vários conceitos apresentados sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), em Vasconcelos (2004, p.169) apresenta a seguinte explicação:

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

O PPP é um documento facilitador da organização das atividades escolares, usado como mediador de decisões, conduzindo as ações e fornecendo uma análise dos seus resultados e impactos no ambiente escolar (LONGHI; BENTO, 2006). De acordo com Longhi e Bento (2006), o PPP é um retrato da história da escola, um registro do seu cotidiano, aonde é necessário se examinar de aonde a escola veio e o que se pretende para o presente e futuro baseados na sua realidade e na sua vivência. O PPP é uma organização que prevê ações a curto, médio e longo prazo, trazendo em si as inferências na prática pedagógica diária. As ações refletidas no projeto procuram incluir conteúdos, avaliações e funções até as relações que se estabelecem dentro da escola e entre a escola e a comunidade (LONGHI; BENTO, 2006).

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

O PPP é instituído na Constituição de 1988 e, em 1996, a LDB determina que todas as instituições de ensino precisam ter um PPP para que seja autorizado seu funcionamento. De acordo com a Lei 9394/96:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

III – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

No meio da década de 1980, concomitantemente ao período final da Ditadura Militar, tanto a educação quanto a economia brasileira estavam em uma situação caótica. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), 50% dos estudantes não conseguiam avançar no ciclo da alfabetização (que na década de 1980 correspondia a alfabetização atual 1º ano), 30% das crianças em idade escolar não frequentavam a escola, 8 milhões de crianças apresentavam distorção série x idade, dessas 60% estavam no ciclo de alfabetização ocorrendo 73% de reprovações, salientando que 60% da população brasileira vivia abaixo da linha de pobreza.

Souza e Faria (2004) explicam que na década de 1990 ocorreu a criação da União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), sob o respaldo do Ministério de Educação e Cultura. Os gestores municipais elaboraram um projeto para que ocorra a descentralização do ensino de 1º grau se preocupando com a autonomia dos municípios sobre a educação. Porém, não houve interesse da União em levar o processo adiante. Entretanto, esse fato representa grande importância para o processo de elaboração de políticas públicas que legitimaram a elaboração do PPP das escolas, previsto futuramente na LDB nº 9394/96.

Em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a Lei nº 9394/96 conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela encontram-se definidas as bases legais do Projeto Político Pedagógico onde prevalece o contexto das transformações políticas, sociais e culturais do final da década de 1990. A LDB no seu artigo 12 e incisos correspondentes deliberam sobre as atribuições das instituições de ensino, fazendo 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 Projetos Políticos Pedagógicos. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 178), o PPP “é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares”.

Dentre as definições do que vem a ser o PPP, Veiga (2013) aponta o PPP como 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. Ainda para Veiga (2013), 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.

Segundo 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”.

Mesmo sendo um instrumento burocrático, 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, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade” (BAHIA, 2014, p.1). Além disso, o documento afirma que o PPP surge de reconhecer que existem soluções de problemas detectados durante o processo educativo.

A construção, execução e avaliação do PPP é função da escola, ultrapassando o contexto das relações interpessoais, para tornar-se “realisticamente situada nas estruturas e funções específicas da escola, nos recursos e limites que o singularizam, envolvendo ações continuada em prazos distintos” (MARQUES, 1990, p.22). Ainda, de acordo com Marques (1990), o PPP é constituído de um processo participativo de decisões, tem como função principal a organização do trabalho pedagógico que distingue contradições e/ou conflitos e tendo como praxe a eliminação das relações competitivas e autoritárias, sempre preocupado com as relações horizontais na escola. Existe em sua redação uma preocupação em dar uma nova identidade à escola levando em conta a importância da qualidade de ensino enfrentando

os desafios de inovar o trabalho pedagógico, na gestão e na estrutura de poder da escola (MARQUES, 1990).

Precisamos, no momento da escrita do Projeto Político Pedagógico, repensar o propósito da escola, bem como a importância do seu papel social, determinar como devem ser as ações a serem executadas por todos envolvidos no processo educacional. O Projeto Político Pedagógico é o resultado da mediação entre a realidade interna da escola e o contexto social no qual está inserida. 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 a sua gestão e pública com relação ao público que atende.

De acordo com os estudos de Guerra (2002), entendemos que como espaço da atividade humana o PPP exige um compromisso ético-político de adequação intencional do real ao ideal. Exige uma articulação entre os interesses individuais e coletivos. Nesse sentido, o projeto como proposta de formação humana busca a globalidade, a unidade, opondo-se à fragmentação. É uma prática social coletiva e intencional. Todo Projeto Político Pedagógico possui como princípios a liberdade, solidariedade, o pluralismo de ideias, a igualdade de condições, a qualidade, a transparência e a participação em forma de diálogo com as partes envolvidas no processo, “pode-se (deve-se) participar na sua gestão, no desenvolvimento das suas normas, na seleção de conteúdo, no estabelecimento da metodologia, no processo de avaliação” (GUERRA, 2002, p. 25). Por suas características democráticas, precisamos lembrar que o PPP precisa possuir uma constante orientação reflexiva sobre as ações da escola, está sempre voltado para a inclusão respeitando a diversidade dos alunos e mais uma vez lembrar-se do caráter dialógico do processo de elaboração onde ocorra cooperação, negociação e direito de intervenção nas decisões que afetem a instituição de ensino.

O planejamento coletivo contribui na construção do PPP, que deve ser considerado como um processo permanente de reflexão e discussão das possibilidades e dificuldades da escola, a fim de se encontrar meios para a efetivação da sua intencionalidade e melhorar a qualidade do ensino (PADILHA, 2017). 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, 2017).

Para Padilha (2017), a construção do PPP necessita da definição de princípios, estratégias possíveis e muita ação coletiva. No entanto, todo o processo exercita a capacidade de tomar decisões de forma coletiva, menos autoritária e mais democrática. O autor esclarece que o PPP necessita conter em sua estrutura as seguintes partes: identificação; histórico e justificativa; objetivos gerais e específicos; metas; desenvolvimento metodológico; recursos; cronograma; avaliação e conclusão.

É importante 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 da 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).

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, gestores com o propósito de estabelecer a motivação que interagem 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)”.

Gandin (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, tal como apresentado a seguir:

a) Marco Referencial

Nesse primeiro momento da formulação do PPP, Vasconcellos (2007) esclarece que o Marco Referencial é formado basicamente por profissionais da educação e a comunidade escolar, em conjunto, buscando respostas para a pergunta: O que queremos alcançar? Referindo-se à tomada de posição da unidade de ensino para o que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, desejos, valores, objetivos e compromissos. Além disso, os

autores apontam algumas direções para obter respostas a tal questionamento, seguindo as subdivisões do Marco Referencial, quais sejam:

1ª Marco Situacional – visão da realidade da unidade de ensino. Investiga as perspectivas da comunidade escolar sobre o que planeja sobre a realidade em geral, respondendo como a escola tem compreendido a atualidade, quais são as suas qualidades e os sinais que lhe dão vida ou que a fazem sentir-se morta (VASCONCELLOS, 2007). De acordo com Vasconcellos (2007), esse é o momento da análise da realidade mais ampla, na qual a unidade escolar está inserida. Essas indagações são importantes e condicionam a unidade escolar e seus agentes a terem uma visão geral da realidade (ASSUNÇÃO, 2019).

2ª Marco Doutrinal ou Filosófico – indica para onde a unidade escolar deseja chegar, procurando expressar as grandes escolhas do grupo participante da construção do PPP, seus ideais, suas finalidades e os critérios gerais de orientação da unidade escolar, busca-se identificar a Sociedade que a escola deseja construir e o tipo de Homem que colabora na formação (VASCONCELLOS, 2007). Busca a compreensão de qual a função da unidade escolar e o seu papel diante da realidade atual.

3º Marco Operativo – compreende uma tomada de posição referente aos grandes princípios de organização da instituição e diz respeito a três dimensões do trabalho escolar, a saber: Dimensão Pedagógica; Dimensão Comunitária; Dimensão Administrativa (VASCONCELLOS, 2007). De acordo com Vasconcellos (2007), os propósitos presentes no Marco Operativo devem ter em vista os aspectos fundamentais da escola. Desse modo, o grupo responsável pela elaboração do PPP tende a “refletir e identificar as dimensões básicas da instituição em relação às quais se estabelecerão utopias, horizontes, critérios” (VASCONCELLOS, 2007, p. 184).

Para Vasconcellos (2007), existem duas metas a serem alcançadas nesta parte do PPP a qual representa o ideal e o que dá significado à instituição, ou seja, a busca de um posicionamento político: visão do ideal de sociedade e de homem e a busca do pedagógico: definição sobre a ação educativa e sobre as características que a instituição deve ter, sendo estas últimas identificadas no Diagnóstico (VASCONCELLOS, 2007).

b) Diagnóstico

De acordo com Vasconcelos (2007), essa etapa da metodologia de elaboração do PPP corresponde à identificação da realidade da unidade de ensino e a procura pelas suas necessidades. No Diagnóstico, busca-se por respostas ao questionamento: O que nos falta para ser o que desejamos? Essa etapa constitui-se em três fases:

I) Conhecer a realidade: nessa fase os participantes do grupo responsável pela elaboração do PPP pesquisam dados da unidade de ensino e analisam as informações com a função de captar os problemas, os desafios e os pontos de apoio para o processo de mudança da realidade da instituição (VASCONCELOS, 2007).

II) Julgar a realidade: um julgamento que acontece a partir de um referencial adotado coletivamente. Essa fase consiste no momento de confronto “entre o ideal e o real”, entre aquilo que foi desejado e o que a unidade de ensino está sendo. Apontando assim, a aproximação ou o distanciamento do desejado e analisando, apontando as forças de apoio e de resistência (VASCONCELOS, 2007).

III) Localizar as necessidades: essa fase consiste em indicar as necessidades da escola. De acordo com Vasconcelos (2007), para se chegar às necessidades da escola é preciso investigá-la analiticamente, avaliando sua realidade, e confrontando entre o real e o ideal.

c) Programação

A última parte do PPP, proposta por Vasconcelos (2007), correspondente à Programação que tem como função responder a seguinte pergunta: O que faremos concretamente para suprir tal falta? E compreende, segundo o autor, ao conjunto de ações concretas adotado pela instituição em determinado espaço de tempo, conforme estabelecido no plano, tendo o objetivo de dar respostas práticas às necessidades reais da escola identificadas durante o Diagnóstico.

Para Vasconcelos (2007), a Programação pode ser concretizada seguindo quatro maneiras diferentes de organização da prática: Ações Concretas compreendem a apresentação de propostas que serão realizadas na escola, tem caráter de totalidade e é bem definida - exemplo: Linhas de Ação (implicam em um comportamento, uma atitude, em um modo de agir buscando satisfazer, de forma específica, uma necessidade identificada no Diagnóstico - exemplo: participação da comunidade constante na vida da unidade de ensino), Atividades Permanentes (propostas de ação que se repetem, ocorrem com determinada frequência e, também devem atender alguma necessidade da instituição - exemplo: reuniões pedagógicas em tempo pré determinado) ou Determinação (normas, regras, que são ações obrigatórias para todos ou para as partes - exemplo - não uso de boné dentro da sala de aula).

Assunção (2019) constata que esses elementos apresentam indícios de insuficiência para organizar a programação curricular de uma escola, considerando aspectos vivenciais dos educandos. A autora destaca que partindo da identificação e análise das necessidades da unidade de ensino, trazida pelo Diagnóstico, surgirão problemas que deverão ser

contemplados em sala de aula na tentativa de superá-los. Afinal, o propósito do Diagnóstico, segundo Vasconcelos (2007), é identificar as necessidades da escola e à Programação cabe responder, de forma prática, a essas necessidades.

Nesse sentido, Assunção (2019) investigou a importância do planejamento na ação pedagógica e as prováveis relações que indiquem a ideia de complemento entre os aspectos teórico-metodológicos da Investigação Temática e essas etapas de construção de um PPP. A autora teve como objetivo amparar a construção de uma escola preocupada com a formação integral dos seus alunos, focado não só na parte pedagógica como também na formação do cidadão e na transformação social.

Tendo como referência uma formação cidadã, cabe destacar a ideia de Gadotti (1992) sobre a Escola Cidadã, que é um projeto de construção histórica, horizonte, crença. Essa concepção de escola tem o papel de formação para a cidadania, para o que ela própria deve incorporar as características da cidadania, como instituição autônoma, plena de participação, ou seja, constituir-se em espaço de exercício da liberdade e autonomia, da construção de relações, não de dominação, mas do reconhecimento do outro, o que implica numa ordem de direitos e deveres. A proposta teórica da Escola Cidadã sugere que as Secretarias de Educação não podem ter uma proposta pedagógica, mas sim necessitam ter uma proposta política de assegurar espaço para a pluralidade, uma vez que parece haver sempre uma tentativa, por parte do Estado, de impor uma hegemonia ideológica, política e filosófica (GADOTTI, 1992). Parte da hipótese de que o desempenho escolar depende primordialmente do projeto pedagógico, elencando os princípios norteadores da política educacional sendo eles: consolidação da gestão democrática, participação comunitária, elaboração do PPP, capacitação de professores e criação de sistemas de avaliação permanente. Para o Gadotti:

A escola pública não pode mudar sozinha. A escola pública de qualidade para todos precisa ser uma escola em rede de colaboração solidária em todos os níveis – local, regional e municipal – buscando a construção democrática radical como alternativa pós-capitalista. As redes em educação se constituem em espaços abertos que se autoreproduzem e assim se fortalecem, constituindo-se em movimentos em permanente mudança. (GADOTTI, 2006, p. 92- grifo da autora)

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, 2020a).

Freire (2020b) caracteriza os sujeitos como seres inconclusos, porque o indivíduo ao perceber que pouco sabe —“o saber começa com a consciência do ser pouco” (FREIRE, 2020b, 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, 2020b, p. 101-2).

Para Freire (2020b), 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, mas além das quais nada existe” (FREIRE, 2020b, p.125). Dessa forma, ao 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, 2020b).

Para se pensar em um PPP, pautado na perspectiva de Paulo Freire, em especial, na dinâmica de Investigação Temática, na obtenção de Temas Geradores, é preciso compreender esse processo, o que será apresentado no Capítulo 2.

CAPÍTULO 2 – OS TEMAS GERADORES COMO POSSIBILIDADE PARA A ELABORAÇÃO DE PPPs

Este capítulo tem como objetivo explicitar a conceituação e utilização da Abordagem Temática Freireana na reestruturação de PPPs críticos. Para isso, apresentam-se aspectos do Tema Gerador, como suas características, funcionalidades e como é realizada a sua seleção, a partir da compreensão de Freire (2020b) e de algumas releituras realizadas, em especial, de estudos no contexto da Educação em Ciências.

2.1. Para que e para quem serve o Tema Gerador?

Os Temas Geradores, tal como apresentados por Paulo Freire, são as sínteses de uma determinada realidade histórica e material que possibilitam ao educando uma reflexão crítica e uma ação transformadora, pois são obtidos a partir da realidade do sujeito por um processo de Investigação Temática. Segundo Freire (2020b, p.115) “os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos”, ou seja, é na relação do homem com o mundo que se fazem presentes os Temas Geradores. “Uma realidade que mesmo marcada por opressões e injustiças, continua reivindicando alterações sociais, profundas e imediatas, no campo brasileiro” (BICALHO; SILVA, 2016, p. 137).

Os Temas Geradores são importantes para a problematização da realidade não só nas escolas do campo como também das cidades. Esses temas são eixos centrais na realidade dos sujeitos fazendo parte de todo processo educacional, pois estão relacionados com uma investigação realizada sobre a realidade dos sujeitos envolvidos no processo. Revisitando os escritos de Freire (2020), podemos identificar uma necessidade premente na análise do estudo dos conteúdos serem realistas para cada local. Não podemos deixar de ver que cada comunidade possui uma realidade em particular e que difere da realidade das outras comunidades, portanto as situações limites também podem ser diferentes.

Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade. (FREIRE, 2020b, p. 143).

É importante reforçar que o Tema Gerador não se encontra nos sujeitos isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos sujeitos e este só pode ser compreendido

nas relações entre o sujeito e mundo (FREIRE, 2020b). O Tema Gerador de uma comunidade pode não ter nenhuma relação com o tema de outra comunidade. Os Temas Geradores surgem das realidades locais, das vivências pessoais e comunitárias específicas de cada unidade social. Não deve existir uma pré-escolha do Tema Gerador, esse tema deve surgir da realidade vivida pelos sujeitos, dos seus anseios, verdades e medos.

Gouvêa (1996) é categórico ao afirmar que todo tema gerador é um problema vivido pela comunidade, cuja superação não é por ela percebida. De acordo com descrição dos saberes individuais, do seu nível de construção da realidade torna possível a discussão problematizadora que traz à tona as diferentes visões de mundo e suas contradições. É mediante esse processo que se eleva os níveis de consciência e de conhecimento, fazendo com que cada sujeito ressignifique sua visão de mundo e prática.

Para Freire (2020b), a análise da realidade não se pode separar objetividade de subjetividade, de forma que não se pode desassociar ou pensar a realidade objetiva fora de sua subjetividade, pois ambas interagem numa unidade dialética, compreensão essa que se insere no âmbito de uma totalidade concreta (BRICK, 2017). Em razão disso, Freire (2020b) ressalta a importância de se investigar a consciência dos sujeitos sobre a sua realidade para depois transformá-la.

De acordo com Freire (2020b), a concretização do inédito viável ocorre no desenvolvimento da Ação Editanda, a qual se constitui no encaminhamento de uma ação planejada e consciente, capaz de “editar”, transformar a realidade. Essas ações, ainda, são um horizonte de possibilidades, resultado da reflexão crítica, pois a concretização do inédito viável, acontece no desenvolvimento da Ação Editanda, na transformação de sua realidade (FREIRE, 2020b). Ou seja, as Ações Editandas se constituem no encaminhamento de uma ação planejada e consciente, capaz de “editar”, transformar a realidade, aspecto evidenciado na relação seguinte:

Por isto é que, para nós, o “inédito viável”, [que não pode ser apreendido no nível da “consciência real” ou efetiva] se concretiza a “ação editanda”, cuja viabilidade antes não era percebida. Há uma relação entre o “inédito viável” e a “consciência real” e entre a “ação editanda” e a “consciência máxima possível”. (FREIRE, 2020b, p. 61).

Os Temas Geradores a serem trabalhados devem ser selecionados por critérios dentro da coletividade, considerando a historicidade da comunidade, dos seus saberes populares individuais e coletivos, a relação pensamento-linguagem da população com que está sendo

realizado o trabalho. A investigação temática não pode e nem deve ser reduzida a um ato mecânico, é exigido que os sujeitos entendam e interpretem seus problemas e compreendam os fatos que o cercam.

2.2 Como selecionar os Temas Geradores?

Durante a fase de alfabetização de adultos, Freire utiliza a ideia de Palavras Geradoras, que consiste num conjunto de pré-ideias que, posteriormente, dariam origem às etapas da Investigação Temática, sendo que esta não surgiu arbitrariamente e guarda uma relação explícita com o processo de investigação das Palavras Geradoras (NERES, 2021). Assim, pode-se afirmar que a Investigação Temática teve sua gênese na investigação da Palavra Geradora, cuja adaptação se deu para o contexto da pós-alfabetização, trazendo consigo os princípios da problematização e da dialogicidade, característicos da educação libertadora proposta por Paulo Freire (NERES, 2021). Posteriormente, o uso das Palavras Geradoras foi substituído por Freire por Temas Geradores.

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria apresentar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência indispensável à nossa democratização. (FREIRE, 1999, p. 102)

Freire (2020b), ao fazer referência à investigação temática para o surgimento dos Temas Geradores, dentro de uma proposta crítica-libertadora, afirma que é necessário levar em consideração os movimentos de problematização, diálogos do contexto do indivíduo e a realidade onde o sujeito está inserido.

Segundo Freire (2020b, p.121), “na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” .Abordando as relações entre o mundo e o homem levando em conta os Temas Geradores, Freire traz à tona que o conteúdo programático da educação dialógica retrata os anseios do povo e as situações de opressão e uma visão crítica da realidade. Para que exista uma educação libertadora, é necessário que o educador conheça a realidade do educando e da comunidade em torno da escola, isso para Freire é o papel mais importante do educador.

Para Freire (2020b, p.122), “a constatação do tema gerador, como uma concretização, é algo que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma

reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras” Para que haja a compreensão sobre os Temas Geradores precisamos entender que eles não são criações aleatórias e muito menos são hipóteses de trabalho que necessitam de comprovações. Se o Tema Gerador fosse um pressuposto que necessitasse de comprovação, sua análise, inicialmente, não levaria em conta o próprio tema como ponto principal, mas se ele existe ou não. Portanto, para Freire, antes de tentar apreender o Tema Gerador existe a necessidade de entender a sua importância e depois utilizá-lo.

A proposta de Freire nos traz uma opção totalmente nova para tratar o conhecimento e o processo educativo. Essa novidade consiste na criação de um processo teórico-metodológico que desencadearia um processo de elaboração de conhecimento. Essa metodologia seria a instituição do Tema Gerador que propõe a superação, tanto da oposição sujeito-objeto, quanto da cisão do conhecimento que vem da ideia do conhecimento moderno em que ocorre a verticalização do saber sem se importar com a realidade dos sujeitos participantes do processo educacional.

Pernambuco (1993) explica que Freire, ao publicar o livro *Pedagogia do Oprimido*, defende a elaboração de programas educacionais, via interação dialógica da equipe interdisciplinar com a população participante do processo ensino-aprendizagem, na busca de situações que pudessem ser significativas e na definição de tópicos de interesse, sua sequência e articulação. Assim, o processo educativo é compreendido como uma ação que nasce da “*discussão criadora*”, que só será frutífero se estiver centrado na dialogicidade, na escuta e no debate entre alunado, escola e comunidade, e qualquer forma de se pensar educação que não perceba o outro na condição de ator finda-se a farsa e fracassa no que tange a construção de novas realidades sociais.

Freire (2020b) indica três momentos específicos para materialização da investigação temática. O primeiro momento é a delimitação da área de trabalho, o segundo, a apreensão de um conjunto de contradições e o terceiro, os diálogos decodificadores. É de grande importância no momento de consideração desses aspectos a reafirmação de que os assuntos delimitados para serem trabalhados com os sujeitos não devem ser impostos de forma vertical, mas precisam refletir os aspectos reais em que os sujeitos estão inseridos.

Os Temas Geradores são eixos centrais na realidade dos sujeitos fazendo parte de todo processo educacional, pois estão relacionados com uma investigação realizada sobre a realidade dos sujeitos envolvidos no processo. Revisitando os escritos de Freire (2020) podemos identificar uma necessidade premente na análise do estudo dos conteúdos serem

realistas para cada local. Não podemos deixar de ver que cada comunidade possui uma realidade em particular e que difere da realidade das outras comunidades, portanto, as situações- limites também podem ser diferentes.

Para Freire (2020b), essas situações-limites são aquelas que se apresentam como determinantes históricas permitindo aos seres uma adaptação à realidade em que se encontram. Quando esses seres humanos não estão envolvidos em suas “situações-limites” as respostas desses mesmos não serão autênticas. Dessa maneira, acabam por atuar a favor da elite dominante a qual estão submetidos, não transpondo as “situações-limites”. Freire (2020b) define estes como situações-limites às quais conceitua como dimensões desafiadoras, dimensões concretas e históricas de uma dada realidade.

2.2.1 Processo de Investigação Temática

A Investigação Temática, segundo Freire, é o processo de busca pelo conteúdo programático, para desenvolvimento de um processo educativo humanista, que permite “a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto” (FURTER, 1987, p. 28) e de “superação das situações-limite em que os homens se acham quase coisificados” (FREIRE, 2020b, p. 131).

Para Freire, o processo da Investigação Temática é “um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador” (FREIRE, 2020b, p. 138).

A Investigação Temática é um marco do processo educativo conscientizador e crítico, fazendo parte do processo diário do cotidiano do ser humano no processo de aprendizagem. É esse processo que pretende pesquisar e entender a realidade da comunidade, ou seja, “os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’” (FREIRE, 2020b, p. 122), sendo que:

A investigação temática, repetamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade. (FREIRE, 2020b, p. 140).

O processo de investigação temática freireano constitui-se em um marco teórico para metodologias participativas e ofereceu contribuições originais para o campo da educação de adultos, em particular, e para as ciências humanas e sociais, em geral (SCHUGURENSKY, 2014; TORRES, 2010).

Para se iniciar uma investigação temática precisamos pensar na realidade dos participantes do estudo e nas questões que constituem suas maiores inquietações. As pesquisas das situações problemas devem acontecer de forma coletiva, o intuito dessas pesquisas é produzir conhecimento para que possa ocorrer a transformação da realidade dos sujeitos e fazer com que eles desenvolvam um processo crítico e de colaboração em sua própria educação. O resultado desse processo é o ponto de partida para aproximar a realidade do sujeito do ambiente escolar. As ideais de Freire se voltam para as metodologias participativas e trazem contribuições para a educação de jovens e adultos (GIRÃO e MELQUIADES, 2022).

O processo da investigação temática (FREIRE, 2020b) possibilita o envolvimento dos sujeitos em todas as etapas do processo educacional e sejam os protagonistas da sua história, promove assim uma prática libertadora. Para Freire (2020b), esse não é apenas um conjunto de regras, mas a forma de como se chegar ao resultado, como é feito e como ocorre todo o processo do início ao resultado levando em conta a conformidade da teoria do conhecimento e suas relações. Freire fundamenta a notabilidade da participação completa e irrestrita dos indivíduos na pesquisa ressaltando que “quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (FREIRE, 2020b, p. 98).

A expressão Investigação Temática foi denominada por Freire (2020b), porque a “temática significativa” ou os “temas geradores” dos sujeitos devem ser conhecidos pelo processo de pesquisa coletivo e problematizador, não podendo ser definidos, prioritariamente, por questões e importância pessoal de qualquer um dos sujeitos envolvidos no processo. Para Freire (2020b, p. 98), “investigar o tema gerador é investigar, [...], o pensar dos homens, referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é suas práxis”.

A Investigação Temática foi organizada para a educação escolar, inicialmente por Delizoicov (1982) e estruturada em cinco etapas. Assim descritos:

1º etapa - Levantamento Preliminar: na qual ocorre o levantamento dos temas e palavras de destaque na vida do sujeito, mostrando a realidade da comunidade por meio de entrevistas, diálogos com os sujeitos, líderes comunitários e movimentos sociais. Para Freire:

Poderíamos pensar que, nesta primeira etapa da investigação, ao se apropriarem, através de suas observações, dos núcleos centrais daquelas contradições, os investigadores já estariam capacitados para organizar o conteúdo programático da ação educativa. Realmente, se o conteúdo desta ação reflete as contradições,

indiscutivelmente estará, constituído da temática significativa da área. (FREIRE, 2020b, p.148)

2º Etapa – Análise das situações e escolha das codificações: Etapa em que a temática é apresentada ao grupo, nela ocorre a seleção e escolha das situações problemáticas.

A segunda fase da investigação começa precisamente quando os investigadores, com os dados que recolheram, chegam à apreensão daquele conjunto de contradições. A partir desse momento, sempre em equipe, escolherão algumas destas contradições, com que serão elaboradas as codificações que vão servir à investigação temática (FREIRE, 2020b, p. 62)

3º Etapa - Diálogos Descodificadores: Ocorre a exploração do tema e a análise do que se conhece até o momento, legitimando as chamadas situações- limites. Ocorrem problematizações das situações dúbias encontradas, sempre levando em consideração a construção dos saberes do sujeito, da sua realidade e da sua vivência social e de seu cotidiano, encontrando os elementos decodificados, que constituirão uma matriz de análise didático-pedagógica. Neste processo de codificação- problematização-descodificação, são captadas as situações-limites que originam os Temas Geradores (DELIZOICOV; ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002; DELIZOICOV, 1991).

4º Etapa - Redução Temática: É trabalho coletivo, no qual será analisado todo o material recolhido nas etapas anteriores. É o momento que antecede o processo educacional propriamente dito é a construção do que se vai fazer, a seleção dos conteúdos.

A sua última etapa [da investigação temática] se inicia quando os investigadores terminadas as descodificações nos círculos, dão começo ao estudo sistemático de seus achados (FREIRE, 2020b, p.114).

Silva (2004) faz uma releitura da Redução Temática propondo a noção de Rede Temática com adaptações na organização da Investigação Temática, introduzindo elementos para intensificar o processo na educação escolar, com a ideia do Contratema (representam a compreensão do educador, a partir dos conhecimentos universais sistematizados, das situações significativas contidas nas contradições) que representa uma antítese do Tema Gerador.

Após a construção da Rede Temática, elabora-se o Ciclo Temático (MILLI; ALMEIDA; GEHLEN, 2018), que é um recurso metodológico construído pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Abordagem Temática no Ensino de Ciências (GEATEC) e tem auxiliado na organização de Unidades de Ensino (NERES, 2016). Nesse sentido, o Ciclo

Temático tem se constituído, enquanto recurso metodológico nas pesquisas realizadas pelo GEATEC, auxiliando na organização de Unidades de Ensino (NERES, 2016).

O Ciclo é estruturado por três partes: causas, consequências e alternativas. As causas podem apresentar relação direta com o questionamento “O quê? ”. Quanto às consequências podem ser problematizadas pelo questionamento o “Por quê? ”. As possíveis alternativas, são as que buscam por respostas às indagações “Para quê? E o Como? ”.

Na elaboração do Ciclo Temático as problematizações estão presentes em cada elemento, nas causas, consequências e nas possíveis alternativas, e são contempladas no topo da Rede Temática. Pode-se estabelecer uma relação do Ciclo Temático com os questionamentos: Por quê? Para quem? O quê? e Como?Com destaque para no momento de construção se estabeleça um processo reflexivo e integrador de avanço da dimensão da prática para a práxis, tendo a problematização como um elemento que possibilita essa integração (VAZQUEZ, 2011). A construção do Ciclo Temático pode ser visualizada na Figura 01.

Figura 01: Ciclo Temático



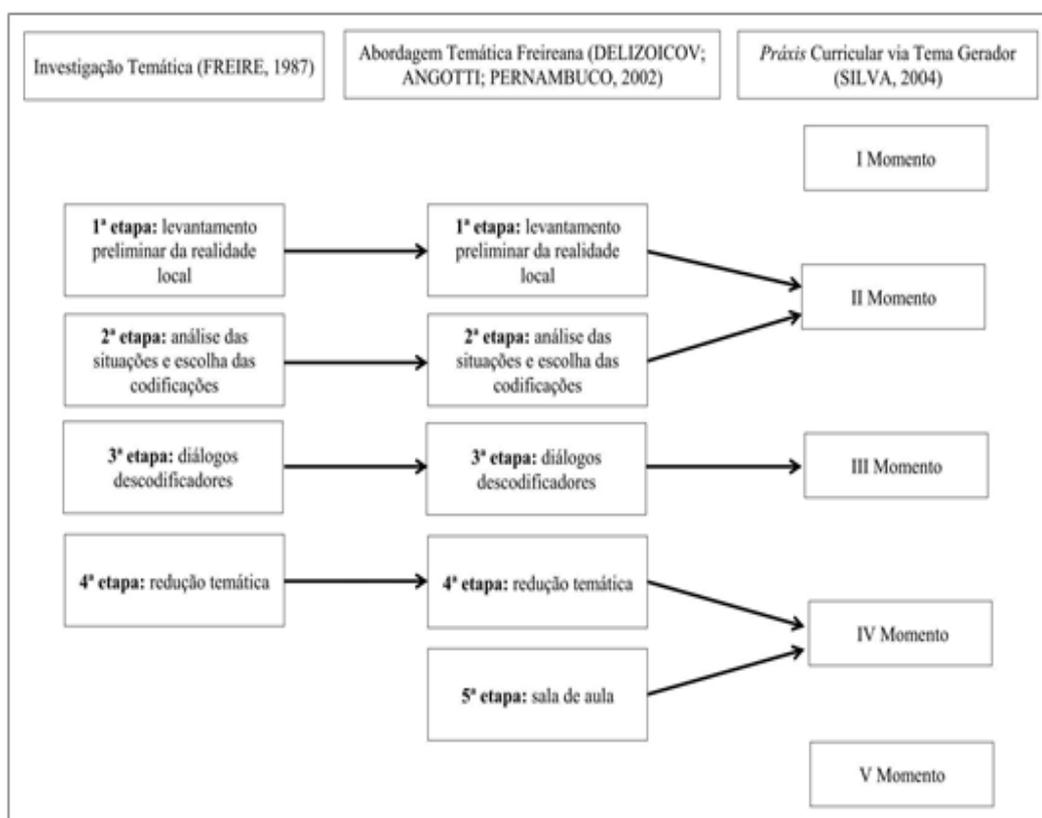
Fonte: Autora

5º etapa – Desenvolvimento em Sala de Aula: É o momento da *práxis*, organização das atividades educacionais, estabelece relações adaptadas para a organização do Desenvolvimento em Sala de Aula, com base nos Três Momentos Pedagógicos (3MP) que tem contribuído no enfoque da produção do conhecimento novo e na (re)organização curricular.

Na Figura 02 podemos melhor compreender a proposta da Abordagem Temática Freireana (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002), em que Torres (2010) investiga as relações entre a Investigação Temática proposta por Freire (2020), as cinco etapas

da dinâmica da Abordagem Temática Freireana e a dinâmica de construção da Práxis Organizativa Curricular via Tema Gerador, proposta por Silva (2004).

Figura 02: correlações entre o processo de Investigação Temática (FREIRE, 2020b), a proposta da Abordagem Temática Freireana (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002) e as etapas da *Práxis Curricular via Tema Gerador* (SILVA, 2004), adaptado de Torres 2010, p.304).



Fonte: Sousa et al. (2014, p. 6).

Torres (2010) constata que para que ocorra a obtenção do Tema Gerador partimos de uma organização em cinco etapas na dinâmica da Abordagem Temática Freireana (DELIZOICOV; ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002). A autora explicita que quando o processo de Investigação Temática é utilizado na educação escolar, emerge a 5ª etapa – Desenvolvimento em sala de aula – que se refere ao desenvolvimento do tema em sala de aula (Figura 02). Torres (2010) também destaca que Silva (2004) avança na organização da dinâmica e apresenta mais duas etapas, que correspondem ao I e ao V Momento, em que o primeiro está relacionado à problematização da prática pedagógica vigente na comunidade escolar e o quinto que corresponde a reorganização coletiva da escola a partir do fazer pedagógico.

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 GEATEC/UESC, 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, que no contexto educativo se apresenta na superação das situações-limites que se apresentam nos Temas Geradores.

2.3 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 em diversos níveis de ensino, formação permanente de professores (FONSECA, TADEU, MARASCHIN, LINDEMANN, 2021; MAGOGA, MUENCHEN, 2021; MILLI, 2019; SANTOS, 2020) e para a estruturação de PPPs (ASSUNÇÃO, 2019; ASSUNÇÃO, SOLINO e GEHLEN, 2019; STUANI, 2010). No estudo de Assunção (2019), a Investigação Temática foi utilizada para a construção do PPP da Escola Padre Giuseppe Bonomi, localizada no bairro Iguape, 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, a equipe do GEATEC realizou um curso de formação com as professoras, intitulado: “A Abordagem Temática Freireana na elaboração do PPP da Escola Padre Giuseppe Bonomi, Iguape/Ilhéus/BA”, em que foram utilizados aspectos teórico-metodológicos da Investigação Temática, tendo como referência as etapas de Sousa et al. (2014).

A partir do desenvolvimento da realidade e da emancipação dos sujeitos, o estudo de Assunção (2019) buscou responder aos questionamentos: “Por quê? Para quem? O quê? e Como?” (ASSUNÇÃO, 2019, p.120). Essas perguntas tinham o intuito de chegar às etapas da Investigação Temática realizadas na escola, que foram: 1) Aproximações iniciais com a comunidade local e escolar (visitas do grupo à escola com a participação dos educadores, busca de informações sobre o bairro em fontes secundárias e conversas com os moradores); 2) Apresentação de possíveis situações-limites para a comunidade local (confecção de cartazes e identificação de possíveis situações-limites e novas visitas à comunidade local para conversa com outros moradores e representantes do Poder Público); 3) Legitimação da hipótese (situações limites apresentadas às educadoras legitimando-as e elegendo-se os Temas Geradores) e 4) Organização da programação curricular (etapa correspondente à Redução Temática e Sala de aula, elaboração a Rede, o Ciclo e as Unidades Temáticas, tendo como objetivo a estruturação do currículo escolar pautado nos Temas Geradores)

As informações sobre a realidade da comunidade onde a escola está inserida foram obtidas por meio de conversas com moradores da comunidade e das videogravações das reuniões com as educadoras durante o curso de formação.

O Marco Referencial da escola foi construído com base na concepção freireana de educação e, portanto, pauta-se em princípios humanizadores, dialógicos e problematizadores (FREIRE, 2020b). 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.

Assunção (2019) explica 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 pressuposto, a autora estabelece algumas relações entre as partes constituintes do PPP, baseadas em Vasconcellos (2007) e Gandin (1994), com o processo de Investigação Temática e organiza o processo de elaboração do PPP, nas seguintes etapas: a) Conhecer a realidade a partir de aproximações iniciais com a comunidade local e escolar, b) Analisar a realidade compreendendo possíveis situações-limites, c) Chegar às necessidades e legitimar Temas Geradores) e a Programação Curricular (Rede Temática, Ciclo Temático, Unidades de conhecimento), apresentada de forma detalhada no Quadro 01.

Quadro 01: 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 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.	2. Apresentação de possíveis situações-limites para a comunidade local 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, decodificação 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.	3. Legitimação da hipótese De volta à escola, essas informações com as transcrições das falas das 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 comporem uma Rede Temática (SILVA, 2004).
	4. Organização da programação curricular Etapa correspondente à Redução Temática e Sala de aula. Elaboram-se a Rede, o Ciclo e as Unidades Temáticas, cujo objetivo é estruturar o currículo escolar pautado em Temas oriundos de contradições sociais.		

Fonte: Assunção (2019, p. 121)

As relações teórico-metodológicas traçadas por Assunção (2019), e exemplificadas no Quadro 01, 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. Dentre 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, estimulando-os a questionarem e a superarem situações reais que vivenciam.

Os estudos de Assunção (2019) e Assunção, Solino e Gehlen (2019) inspiraram e contribuíram para a realização dessa dissertação de mestrado, e a possibilidade da construção de um documento com objetivo de contribuir com Secretarias Municipais de Educação, de qualquer região do Brasil, para que orientem a construção dos PPPs de suas unidades escolares. Para isso, no próximo Capítulo 3, apresentam-se os aspectos metodológicos desta pesquisa e os contextos de sua realização trarão as etapas de como ela foi realizada. Destaca-se que será utilizado o contexto da Rede Municipal de Cairu/BA, como um exemplar, para explicitar o processo de elaboração do Documento Orientador Municipal, com o objetivo de contribuir na elaboração do PPP de escolas municipais.

CAPÍTULO 3 – PROCESSO FORMATIVO: “CAIRU/BA: ENTRE GALHOS E RAÍZES”

Este capítulo tem como objetivo apresentar de forma sistemática o desenvolvimento do processo formativo realizado com professores do Município de Cairu/BA, pautado na Investigação Temática.

3.1 Características da pesquisa e suas etapas

Dentre as várias configurações de uma pesquisa, neste estudo entendemos que as atividades se aproximam mais de uma Pesquisa Participante, uma vez que foi preciso reconhecer que o problema a ser conhecido para ser solucionado tem origem na própria comunidade, e a finalidade da Pesquisa Participante é a mudança das estruturas com vistas à melhoria de vida dos indivíduos envolvidos (MINAYO, 1994; BRANDÃO, 1981; SILVA, 1986). Neste caso, a pesquisadora é aquela que teve formação especializada, mas também se estende aos indivíduos do grupo que participaram da construção do conhecimento, tendo como princípio a conscientização do grupo de suas habilidades e recursos disponíveis.

Le Boterf¹ (1999) caracteriza a Pesquisa Participante como sendo a busca do envolvimento da comunidade na análise de sua própria realidade. Ela se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Para o autor, as principais fases da pesquisa participante são: 1) A discussão do projeto de pesquisa com a população e seus representantes; 2) Definição dos pressupostos teóricos e elaboração de cronograma de operações a serem realizadas; 3) Diferenciação das necessidades e os problemas da população estruturada segundo as categorias ou as classes sociais e seleção da população que se pretende intervir, coletando informações mais socioeconômicas e técnicas; 4) Difusão e análise dos resultados com os envolvidos; 5) Constituição de grupos de estudo para análise crítica dos problemas considerados prioritários que os participantes desejam estudar; 6) Apresentação de uma programação e aplicação de um plano de ação, com atividades educacionais com vistas a encontrar soluções para os problemas percebidos; 7)

¹ É importante destacar que a articulação teórico-metodológica entre Freire e Lê Boterf é algo que ainda precisa ser explorada mais diligentemente, pois são autores de áreas do conhecimento distintas, com perspectivas que podem se distanciar ou se aproximar em alguns contextos. Por exemplo, Lê Boterf trabalha os conceitos de competência e habilidade de maneira geral, enquanto em Freire esses conceitos são pouco trabalhados e localizam-se especificamente na educação. Por outro lado, os autores convergem quanto à importância da contextualização para a sistematização metodológica de uma investigação que permita a identificação e a superação de problemas locais.

Desenvolver ou reaplicar a Tecnologia Social (ARCHANJO, 2019) no contexto da comunidade investigada, em colaboração com os moradores locais, a fim de superar as demandas sociais ou socioambientais locais.

Essas etapas da Pesquisa Participante, apresentadas por Le Boterf (1999), sinalizam relações com o processo de Investigação Temática, na obtenção do Tema Gerador, como apresenta o Quadro 02.

Quadro 02: As etapas da Investigação Temática e suas relações com alguns pressupostos da pesquisa participante.

ETAPAS DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA	ALGUNS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA PARTICIPANTE (LE BOTERF, 1999)
1. Levantamento Preliminar: reconhecimento local da comunidade;	1) A discussão do projeto de pesquisa com a população e seus representantes;
2. Codificação: análise e escolha das possíveis contradições vivenciadas pelos indivíduos; 3. Descodificação: legitimação dessas situações e sintetização em Temas Geradores;	2) Definição dos pressupostos teóricos e elaboração de cronograma de operações a serem realizadas; 3) Diferenciação das necessidades e os problemas da população estruturada segundo as categorias ou as classes sociais e seleção da população que se pretende intervir, coletando informações mais socioeconômicas e técnicas; 4) Difusão e análise dos resultados com os envolvidos.
4. Redução Temática: seleção de conceitos científicos para compreender o tema e construir o planejamento de ensino;	5) Constituição de grupos de estudo para análise crítica dos problemas considerados prioritários que os participantes desejam estudar; 6) Apresentação de uma programação e aplicação de um plano de ação, com atividades educacionais com vistas a encontrar soluções para os problemas percebidos; 7) Desenvolver ou reaplicar a Tecnologia Social no contexto da comunidade investigada, em colaboração com os moradores locais, a fim de superar as demandas sociais ou socioambientais locais.

Fonte: elaborado pela autora.

Sendo uma pesquisa qualitativa, ela se configura pelo fato de possibilitar a aproximação do pesquisador com o ambiente/lócus da pesquisa tendo como foco o processo de investigação (BOGDAN, BIKLEN, 1994) e está estruturada em 6 etapas:

- i) Realização de um questionário com professores efetivos do município de Cairu/BA, para obter informações quanto à participação na elaboração do PPP da escola;
- ii) Seleção de professores para a participação do processo formativo;

- iii) Realização de um processo formativo intitulado “Cairu-Ba: entre galhos e raízes”. Este processo foi desenvolvido de forma remota com professores efetivos de Cairu/BA exercendo diferentes funções (professores regentes, coordenador, diretor e técnicos da Secretaria de Educação do Município) no período de outubro a dezembro/2021;
- iv) Sistematização da compreensão dos professores, participantes do processo formativo, sobre um PPP pautado na perspectiva freireana, para que possam atuar como multiplicadores em escolas do município, na elaboração de seus PPPs;
- v) Elaboração do Documento Orientador do Município (DOM) para a elaboração do PPP das escolas do município;
- vi) Formulação do DOM documento orientador para a atualização, realização e implementação dos PPPs das escolas da rede municipal de ensino de Cairu;

As informações da pesquisa foram obtidas pelos seguintes instrumentos:

- i) Questionário: que foi realizado com todos os professores da rede municipal de Cairu/BA, com objetivo de buscar a compreensão dos professores sobre um PPP, bem como para selecionar os professores que participaram do processo formativo, isto é, os que seriam os multiplicadores;
- ii) Videograções de todos os encontros do processo formativo “Cairu-Ba: entre galhos e raízes”, com objetivo de compreender o processo de elaboração do DOM, bem como da apropriação dos professores sobre a perspectiva freireana no PPP;
- iii) Produções dos professores elaboradas durante o processo formativo, a exemplo da sistematização das informações do Tema Gerador no Quadro Temático (Quadro 13), que também poderá auxiliar na explicitação da compreensão dos professores sobre a elaboração de um PPP pautado em Paulo Freire.

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 meta-textos 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 de processos são ocasionados meta-textos que são textos analíticos que irão formar os textos interpretativos (MORAES; GALIAZZI, 2011).

3.2. Contexto da Pesquisa

A presente pesquisa tem como contexto o Município de Cairu-BA, que possui 28 escolas, 223 professores, 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 território do arquipélago de Tinaré. No Quadro 03 apresenta-se a distribuição das escolas no arquipélago de Tinaré (Município de Cairu-BA), que é formado por 26 Ilhas, 23 ilhas menores e não habitadas e 3 ilhas maiores: Ilha de Cairu, onde fica localizado a Sede Administrativa, Torrinhas e Tapuias; a Ilha de Boipeba, onde localizamos Boipeba, Moreré, Monte Alegre e São Sebastião; a Ilha de Tinaré onde está localizado Morro de São Paulo, Zimbo, Gamboa, Garapuá, Galeão e Canavieiras. Essa distribuição das localidades em Ilhas é possível ser observada no Quadro 03 e no mapa da Figura 03.

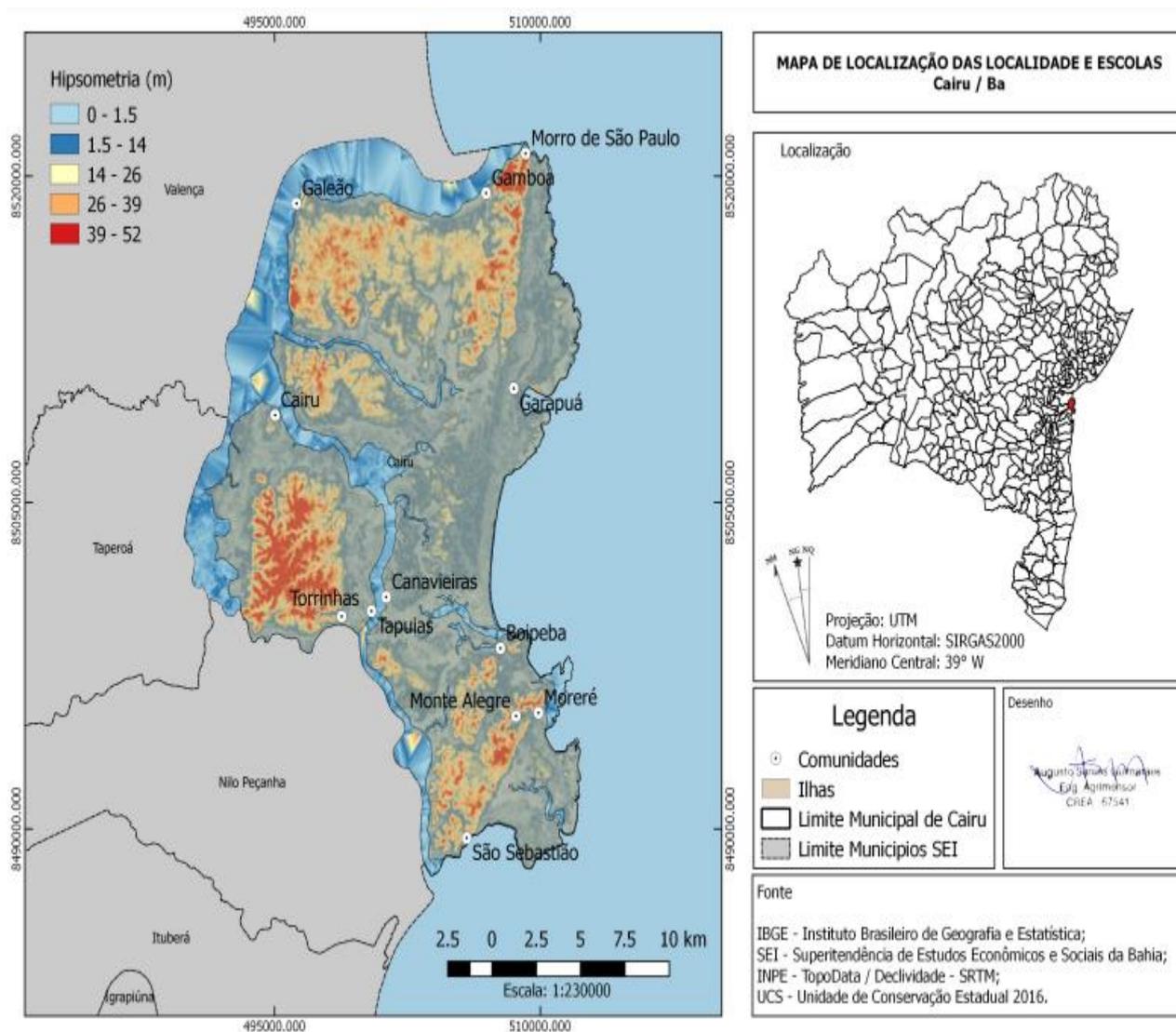
Quadro 03: Distribuição das Escolas

Localidade	Escolas
Morro de São Paulo	4 Escolas de Educação Infantil (1 delas localizada no subdistrito do Zimbo) 1 Escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais 1 Escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais e EJA (localizada no subdistrito do Zimbo)
Gamboa	2 Escolas de de Educação Infantil 1 Escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais e EJA
Galeão	1 Escola de de Educação Infantil 1 Escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais e EJA
Garapuá	1 Escola de de Educação Infantil 1 Escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais e EJA
Sede	1 Escola de de Educação Infantil 1 Escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais 1 Escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais e EJA 1 Escola de Ensino Fundamental Anos Finais.

Torrinhas Tapuias Canavieiras	Um complexo escolar formado por três escolas: 2 Unidades de Educação Infantil 1 Unidade de Anos Iniciais e Anos Finais.
Boipeba, Moreré e Monte Alegre	3 Escolas de Educação Infantil 1 Escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais 1 Escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais e EJA.
São Sebastião (Cova da Onça)	1 Escola de Educação Infantil 1 Escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais 1 Escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais e EJA.

Fonte: A Autora.

Figura 03: Mapa de localização das escolas de Cairu/BA.



Fonte: Elaborado pelo Eng.º. Agrimensor Augusto Guimarães (CREA-BA: 67.541-D).

A maior parte dos professores da rede municipal de ensino não mora na cidade de Cairu-BA, mas em outros municípios, como temos professores de Valença, Taperoá, Nilo Peçanha, Ituberá, Varzedo, Presidente Tancredo Neves, Itacaré e outras cidades do Estado. O acesso desses professores a escolas de Cairu é realizado por meio de barco, jardineiras tracionadas por trator e quadriciclos. As ilhas são de difícil acesso ocasionando muitas vezes atraso nas aulas e modificação do calendário escolar em localidades específicas. Como só existe transporte de saída das ilhas até às 17h, em alguns distritos existe uma casa de apoio ao professor, para aqueles que precisam ministrar aulas à noite. Os alunos moram nas localidades onde existem unidades escolares, aqueles que moram há certa distância, o município disponibiliza ônibus escolares e veículos e tração 4x4 para seu deslocamento.

Atuando na Secretaria Municipal de Educação como coordenadora Geral do Ensino Fundamental Anos Finais e EJA, eu percebi indicativos de que muitas escolas não possuem seu PPP. Em uma busca nos arquivos da secretaria municipal, não localizei nenhum PPPs, sendo que no município há 25 escolas. Nesse sentido, considera-se importante investigar, de forma mais específica, se as escolas possuem PPP, se na elaboração deste, os professores e a comunidade participam. Além disso, considera-se importante que o município tenha um documento orientador para a elaboração desses PPPs, para que possa orientar os principais aspectos a serem considerados nas escolas.

3.3. A escolha dos participantes da pesquisa

Para selecionar os participantes da pesquisa, foi realizado um questionário com 223 professores que atuam no município de Cairu/BA, elaborado no Google Forms, e enviado via aplicativo do WhatsApp. A escolha de envio para todos os professores e auxiliares de ensino (em função de professor) efetivos recaiu sobre a necessidade de possuir uma visão ampla sobre o processo de elaboração, utilização e importância em cada escola da rede pública municipal de ensino do seu PPP. O questionário (Quadro 04) teve como objetivo obter um entendimento inicial sobre o conhecimento e a compreensão do docente do município de Cairu- BA acerca dos PPPs de suas respectivas unidades escolares.

Quadro 04: Questionário enviado para os professores².

Questionário de Aprofundamento sobre Projeto Político Pedagógico	
<p>1. Em que etapa/seguimento/modalidade você atua: <input checked="" type="checkbox"/> Educação Infantil () Fundamental Anos Iniciais <input type="checkbox"/> Fundamental Anos Finais () EJA</p>	<p>9. Em sua opinião de que forma o PPP pode ou não apresentar contribuição para a construção da relação entre a escola e a família:</p> <hr/>
<p>2. Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino onde estão/estavam lotados? <input checked="" type="checkbox"/> sim () não</p>	<p>10. Em sua opinião de que forma o PPP pode ou não contribuir com a construção de uma relação entre a escola e a comunidade:</p> <hr/>
<p>3. Na sua unidade de ensino existe uma cópia física do PPP? <input checked="" type="checkbox"/> sim () não</p>	<p>11. Na sua compreensão, quais elementos são indispensáveis na elaboração do PPP?</p> <hr/>
<p>4. Os professores da sua unidade e a comunidade escolar têm acesso a esse documento? <input checked="" type="checkbox"/> sim () não () Não sei</p>	<p>12. É possível elaborar um PPP a partir da realidade da comunidade escolar? <input checked="" type="checkbox"/> sim () não</p>
<p>5. O PPP é utilizado no processo de elaboração dos planos de curso e de aula? <input checked="" type="checkbox"/> sim () não () Não sei</p>	<p>13. Se sim, quais estratégias você usaria para a elaboração do PPP?</p> <hr/>
<p>6. A escola tem incentivado a utilização do PPP no processo de elaboração dos planos de curso e de aula? <input checked="" type="checkbox"/> Sim () Não () Deveria <input type="checkbox"/> Não é papel da escola</p>	<p>14. Para Veiga (2002, p.01), “o Projeto Político-Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O Projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. E para você, enquanto educador, essas afirmações fazem sentido?</p> <hr/>
<p>7. Em sua opinião de que forma o PPP pode ou não apresentar contribuição para o seu trabalho:</p> <hr/>	<p>VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.</p>
<p>8. Em sua opinião de que forma o PPP pode ou não apresentar contribuição para a realização do trabalho desenvolvido pela escola e a comunidade interna (funcionários e alunos):</p> <hr/>	

Fonte: Autora (2021).

Dos 223 questionários (Quadro 4) enviados, 55 foram respondidos e analisados por meio da ATD em que os professores foram identificados, seguindo o sistema alfanumérico, PQ1, PQ2, PQ3, ...PQn, para manter o anonimato, em que a sigla PQ significa Professor Questionário. A partir das respostas dos professores sobre esse questionário foram analisadas diversos aspectos, que estão sistematizadas no estudo de Magalhães, Galvão e Gehlen (2022)³, como aqueles que envolvem: i) Orientar/Nortear o fazer pedagógico: estabelecida tendo em vista o objetivo de investigar a forma como o Projeto Político Pedagógico (PPP)

² Esse questionário poderá ser melhor visualizado no Anexo III.

³ Artigo submetido para avaliação em periódico. Magalhães, L.; Galvão, I.; Gehlen, S.T. Projeto Político Pedagógico: Relevância para a Gestão Democrática. Texto Mimeografado.

pode indicar uma direção para o trabalho efetivo da comunidade interna escolar; ii) Identidade Escolar: estabelecida tendo em vista o objetivo da pesquisa de investigar de que forma o PPP pode apresentar contribuições para seu trabalho; iii) A importância da Comunidade e a democratização do PPP: estabelecida tendo em vista o objetivo da pesquisa de investigar quais os elementos são indispensáveis na elaboração do PPP democrático. Contudo, nesta dissertação, apresentamos alguns aspectos desta última categoria, uma vez que ela pode contribuir para entendermos a concepção dos professores sobre a participação da comunidade na elaboração de um PPP, e que foram fundamentais para selecionar os professores que participaram do processo formativo do município de Cairu.

A importância da Comunidade e a democratização do PPP

Pensando na democratização no âmbito escolar constitui-se numa prática que deve priorizar o empenho integrado de todos os sujeitos envolvidos nesse processo. Tem-se discutido muito o novo papel do PPP como instrumento para inserção de movimentos de transformação na atuação dos gestores, coordenadores, professores, demais funcionários escolares, alunos, pais e comunidade. De acordo com os professores:

O PPP deveria apresentar as necessidades especiais da comunidade ao apresentar soluções que atendam às necessidades dos setores envolvidos. (PQ28)

É um documento que deve ser construído por toda comunidade escolar. (PQ31)

Deve ser elaborado de acordo com a realidade escolar. (PQ33)

Os professores destacam em sua fala que para a construção de um PPP democrático não só os professores precisam ser ouvidos. O PPP deve ser construído com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional e a comunidade onde a escola está inserida. Nesta perspectiva, portanto, o PPP é, além de um instrumento de democratização da gestão escolar, um instrumento para a construção e execução da democracia social. Para tanto, faz-se necessário que o processo de construção e efetivação do mesmo seja feito de forma democrática, isto é, é necessário que se criem e/ou ampliem os espaços públicos das decisões (BOBBIO, 2000). Assim, o processo de construção e implementação do PPP como um instrumento de gestão democrática não pode prescindir da participação ativa dos sujeitos escolares e da comunidade local.

Ainda, quanto à democratização das escolas, podemos destacar a importância de ouvir e entender a comunidade no processo de elaboração. O PPP precisa ter a “cara” da comunidade, demonstram em sua estrutura as características que tornam aquela comunidade única. Podemos destacar na fala dos professores:

Será utilizado como algo significativo na escola de todos contribuírem na construção. Caso contrário, o PPP não retratará a realidade da escola, sendo, portanto, um documento de gaveta. (PQ8)

O PPP precisa ouvir a comunidade num processo democrático. (PQ25)

O papel da escola na vida de crianças e jovens é proporcionar a formação acadêmica, intelectual e cognitiva, bem como promover o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para atuarem na sociedade. Por tanto, partindo desse princípio, a construção do PPP deve apresentar contribuições do público que a escola atende ou atenderá. (PQ28)

É inegável a importância do PPP da escola enquanto mecanismo de construção da gestão democrática, particularmente quando se assume o seu significado como um processo de elaboração e implementação pautado pelo princípio democrático da participação direta (professores, gestão e coordenação) ou representada (eleito representante de alunos, pais e comunidades). A participação democrática direta permite a busca de resultados coletivos e o ensaio de experiências de formas não autoritárias de exercício do poder no contexto da escola. Além de permitir que os vários grupos de profissionais da escola, bem como os pais, alunos e comunidade tenham condições de intervir nas decisões da organização escolar e definir coletivamente o rumo dos trabalhos. No mesmo sentido que:

A participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si: a) a de caráter mais interno, como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo prática formativa, isto é, elemento pedagógico, curricular, organizacional; b) a de caráter mais externo, em que os profissionais da escola, alunos e pais compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão (LUCK, 2002, p. 66).

A construção do PPP é a formulação de uma identidade e a afirmação de uma cultura organizacional. E, por se tratar de um documento firmado pelo coletivo, ele expressa uma intencionalidade que imprime em suas metas o compromisso com o futuro, objetivando o vínculo da escola com a transformação social.

Em síntese, os professores compreendem que: a comunidade é importante no processo de elaboração do PPP; que a realidade da comunidade precisa ser levada em conta no

momento da construção do PPP e que todos os processos escolares precisam estar alinhados com o PPP da escola.

Dos 55 questionários respondidos, foram selecionados 15 professores que apresentam essas compreensões para participarem do processo formativo, os quais serão os possíveis multiplicadores. Além da análise dos questionários, foi observada a lotação desses professores, escolhendo aqueles que estiverem trabalhando em diferentes distritos para que ocorra um olhar sobre as características específicas das ilhas que compõem o arquipélago⁴ para que todas as comunidades possam ser representadas.

Desses 15 docentes que foram escolhidos: 10 são docentes efetivos do município de Cairu/BA de diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos representando as escolas em diferentes ilhas do município; 2 são docentes efetivos do município que estão na função de técnicos da secretaria de educação e 3 docentes efetivos do município que estão no cargo de direção e coordenação pedagógico.

Quadro 05: Atuação e formação dos professores

Professor	Formação	Tempo de Docência
P1	Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Artes e Mestre em Educação	16 anos
P2	Licenciatura em Pedagogia e Especialista em Neuroeducação e Especialista em Educação Inclusiva	16 anos
P3	Licenciatura em Matemática e Especialista em Ensino em Matemática	8 anos
P4	Licenciatura em Pedagogia e Especialista em Alfabetização e Letramento	24 anos
P5	Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Geografia, Mestre em Educação	13 anos
P6	Licenciatura em Letras Vernáculas, Mestre em Letras	12 anos
P7	Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras, Doutorando em Educação	11 anos
P8	Licenciatura em Pedagogia, Especialista em Leitura e Produção Textual e Especialista em Educação e suas Tecnologias	23 anos
P9	Licenciatura em Pedagogia, Especialista em Educação de Jovens e Adultos	25 anos
P10	Licenciatura em Pedagogia	11 anos
P11	Licenciatura em Pedagogia, Especialista em Alfabetização e Letramento	15 anos
P12	Licenciatura em Pedagogia, Especialista em Projetos Sociais	20 anos
P13	Licenciatura em Matemática, Mestre em Educação Matemática	8 anos

⁴ O arquipélago, localizado ao sul de Salvador, é composto por 26 ilhas, 23 ilhas pequenas e não habitadas e três ilhas maiores, Cairú, Boipeba e Tinhareé.

P14	Licenciatura em Artes, Especialista em Arte Contemporânea	12 anos
P15	Licenciatura em Pedagogia	15 anos

Fonte: Autora.

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), 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); Torrinhãs (TR); Zimbo (ZB); Zimbo Creche (ZBC); 2) Respostas ao Questionário - Resposta à Questão a) (Ra), Resposta à Questão b) (Rb) e Resposta a 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); Torrinhãs (TR); Zimbo (ZB); Zimbo Creche (ZBC).

3.4. O Processo formativo remoto

No período de 2020 e 2021 as aulas no município de Cairu ocorreram de forma remota devido ao momento pandêmico (COVID-19) no país e no mundo. Devido a isso, e pensando na possibilidade de interação e contribuição para a rede municipal de ensino de Cairu/BA, realizou-se um processo formativo em parceria com GEATEC da qual a pesquisadora desta dissertação é integrante, vinculado à Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). O grupo vem desenvolvendo processos formativos abrangendo a Educação Básica na região do Baixo Sul e Sul da Bahia, com objetivo de realizar processos dialógicos de investigação da realidade para a obtenção de Temas Geradores, contribuindo em diversos contextos escolares, na construção de PPPs, na reformulação curricular, construção de atividades didático-pedagógicas e na formação continuada de professores (ASSUNÇÃO, 2019; GEHLEN et al., 2021)

O processo formativo realizado em Cairu/BA teve como base as etapas da Investigação Temática (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 GEATEC (UESC), docentes e técnicos da Secretaria de Educação do município de Cairu, no período de outubro de 2021 a dezembro de 2021, com carga horária de 44 horas, com diversas atividades, tal como apresentado no cronograma do Quadro 06.

Quadro 06: Cronograma e organização das atividades realizadas no Processo Formativo

Dia/Mês	Horário	CH	Modalidade	Atividades	
08/09/2021 a 30/09/2021			Assíncrona	Envio dos questionários para	
01/10/2021 a 05/10/2021			Síncrona e Assíncrona	Assinatura dos Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos	
06/10	18h - 20h	2h	Síncrona e Assíncrona	Apresentação da proposta de trabalho pelo GEATEC	M a r c o
06/10		4h	Assíncrono	Texto adaptado do livro “Medo e ousadia” (FREIRE e SHOR, 1986)	
20/10	18h - 20h	2h	Síncrono	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo dirigido 1 - Relato sobre as experiências com os PPP; • Problematização do Texto – Para quem? Para que? Por quê? O que? Como? • Definição do Marco Referencial; • Orientação para a obtenção de informações sobre o município de Cairu. 	
20/10	--	4h	Assíncrona	Estudo dirigido 2 - Levantamento de Informações (Roteiro)	R e f e r e n c i a l
27/10	18h – 20h	2h	Síncrona	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade Coordenada 1 – Dinâmica da ATD – Estudo da realidade • Apresentação das informações obtidas e transcritas pelos grupos divididos por localidade; • Elaboração de um portfólio contendo as demandas sociais identificadas em cada bairro, a partir das informações apresentadas pelos grupos; • Socialização das demandas sociais identificadas e sintetizadas em um tema. 	
28/10		4h	Assíncrono	Organizando as informações no Google Drive	
03/11	18h – 20h	2h	Síncrono	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização da Realidade • Apresentação e discussão sobre o conceito e as características da situação-limite. 	
10/11		4h	Assíncrono	Estudo do Texto sobre o Instrumento Dialético-Axiológico (SANTOS, GEHLEN, 2021) – Apresentação do Roteiro	
17/11	18h – 20h	2h	Síncrono	As demandas sociais identificadas nos bairros e sua relação com os Temas Geradores.	
24/11		4h	Assíncrono	Análise dos dados levantados e organizados pelos professores com relação a comunidade.	
01/12	18h – 20h	2h	Síncrono	<ul style="list-style-type: none"> • Reorganização dos Temas Geradores e dos Contratemas; • Seleção de falas significativas presentes na formulação do Quadro Temático, 	P r o g r a m

01/12/21		4h	Assíncrona	Quadro Temático – Sugestões de conteúdos, conceitos e ações transformadoras da realidade	a ç ã o
08/12/21	18h – 20h	2h	Síncrono	Elaboração de um Quadro Temático com base no Ciclo temático e na Redes Temáticas preliminares.	
08/12/21		4h	Assíncrono	Preparação do relato do processo formativo – construção de narrativas	
15/12/21	18h – 20h	2h	Síncrono	<ul style="list-style-type: none"> • Momento de Socialização • Socialização dos Quadros Temáticos organizadas pelos grupos; • Discussão sobre como cada Quadro Temático apresentada pode ser ampliada contemplando diferentes áreas do conhecimento 	

Fonte: elaborado no contexto do GEATEC.

No lado direito do Quadro 06, estão os títulos sobre as etapas da organização de um PPP, seguindo a proposta de Gandin (1994) e Vasconcellos (2007), contendo o Marco Referencial, Diagnóstico e a Programação. É importante destacar que neste processo formativo essas etapas do PPP, tiveram como referência as relações com a dinâmica da Investigação Temática, tal como sistematizadas por Assunção (2019) e apresentadas no Capítulo 2.

Para a sistematização e análise do processo de elaboração do DOM, foram realizadas duas etapas durante o processo formativo, sendo que a primeira compreendeu o processo de identificação e legitimação do Tema Gerador, que envolveu as três primeiras etapas da Investigação Temática, que perpassam desde o levantamento de informações acerca da realidade até a obtenção dos Temas Geradores. Nesses três etapas - Levantamento Preliminar, Codificação e Descodificação - a análise foi realizada à luz de categorias a priori baseadas em Assunção, Solino e Gehlen (2019), que 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, 2020b), 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 foi analisado como parâmetro na organização do DOM 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.

As informações obtidas na realização de cada etapa 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, em que foram consideradas as categorias supracitadas de Assunção, Solino e Gehlen (2019).

Na segunda etapa, para a sistematização do DOM, foram organizadas as atividades que compreendem o processo de Redução Temática, com a seleção de conteúdos, conceitos e ações necessários para compreender o Tema Gerador, também pautado nas discussões de Assunção, Solino e Gehlen (2019), mas desta vez na etapa da Programação Curricular da elaboração do PPP.

O próximo Capítulo 4 apresenta, de forma mais detalhada, o desenvolvimento das etapas do processo de Investigação Temática e sua contribuição para a elaboração do DOM.

CAPÍTULO 4 – O DOCUMENTO ORIENTADOR MUNICIPAL (DOM) PARA OS PPPs DE ESCOLAS: O EXEMPLO DE CAIRU/BA

Este capítulo é dividido em duas partes, sendo que a primeira consiste na análise do desenvolvimento do processo formativo de professores realizado na rede municipal de Cairu, tendo como referência as categorias estabelecidas por Assunção, Solino e Gehlen (2019). Já a segunda parte tem como foco apresentar a estrutura teórico-metodológica do DOM, que conterà orientações básicas para que os professores multiplicadores possam seguir a elaboração do PPP das suas escolas, no contexto de quaisquer municípios, desde que sejam consideradas suas demandas sociais/locais.

4.1 O processo de seleção e legitimação do Tema Gerador

4.1.1 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 o um trecho⁵ do livro “Medo e Ousadia” de (FREIRE e SHOR, 1986). A função desse encontro era ouvir as compressões 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* (<https://www.mentimeter.com/>), o qual gerou uma nuvem de ideias com destaque para as palavras que mais se repetem, conforme o Figura 04.

Figura 04: Nuvem de ideias formado no 1º Encontro do processo formativo

⁵ O trecho do livro foi adaptado e encontra-se no Anexo I.

[...] 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 da autora).

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 na 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 ao primeiro encontro foi solicitado aos participantes do curso a realização de atividades que envolveram um Levantamento Preliminar⁶ (DELIZOICOV, 1991) tendo como objetivo obter uma visão mais próxima da realidade da comunidade⁷, ou seja, a compressão da comunidade acerca das suas vivências, que podem envolver situações-limites (SILVA, 2004). Para isso, foi organizado pela equipe do GEATEC um roteiro denominado de “O Estudo Dirigido 1” que consistiu em obter informações acerca da comunidade, para tanto, os participantes trouxeram prints de manchetes, de jornais, blogs e sites locais que, na opinião dos participantes, expressassem a realidade do local, assim como fotos da comunidade em que atuam/moram. Além desses registros, foi solicitado que os participantes respondessem três perguntas que envolviam aspectos relacionados às suas percepções sobre os problemas sociais/econômicos/políticos da comunidade. O Quadro 07 apresenta a estrutura dessa atividade.

⁶As atividades dos encontros assíncronos são estudos dirigidos.

⁷ Atividade corresponde ao Quadro 4.

Quadro 07: Estudo Dirigido 1

<p>A constituição do PPP do município de Cairu-BA: entre galhos e raízes</p> <p>ESTUDO DIRIGIDO</p> <p>Atividade necessária para o encontro síncrono</p> <p>Nome:</p> <p>Realização do levantamento de informações sobre a realidade local em cada escola:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Duas capturas de tela (PRINT) de notícias (com destaque para a manchete e fotos) apresentadas em sites ou blogs da região do seu núcleo, com uma breve descrição acerca de cada captura;2. Uma imagem/fotografia da comunidade em que se situa a sua escola de atuação. <p>Obs.: Essas informações - itens 1 e 2 -, sejam as capturas de tela ou a imagem/fotografia, devem expressar o que os participantes compreendem como elementos que representam as reais vivências da comunidade local e/ou escolar.</p> <ol style="list-style-type: none">3. Um relato (preencher o Quadro abaixo) dos problemas sociais da sua comunidade (violência, dificuldade de acesso de transporte etc.), dos problemas didático-pedagógicos (dificuldades de acesso à escola, de planejamento de atividades, etc.), bem como das dificuldades de abordagem do conhecimento científico (seleção de conteúdos, metodologias de ensino etc.); <ol style="list-style-type: none">a) Descreva suas percepções sobre as questões sociais da sua realidade. Quais são os principais aspectos, envolvidos nas atividades cotidianas dos seus alunos, que influenciam no processo de ensino e aprendizagem?b) Descreva as suas percepções sobre suas experiências na atividade docente. Quais são os desafios e possibilidades enfrentados tanto no planejamento quanto na execução das atividades realizadas na escola, considerando os aspectos didáticos, metodológicos, formativos, etc.?c) Descreva as suas percepções ao selecionar conteúdos/conceitos científicos. Como você seleciona ou selecionaria (caso nunca tenha planejado uma aula) os conteúdos para a elaboração de uma aula de ciências e matemática?

Fonte: Elaborado no contexto do GEATEC.

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 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 está em consonância com o estudo de Virgens (2010) e revela a complexidade de caracterizar a comunidade em suas diferentes localidades, apresentando como elemento central as influências do turismo nas transformações socioespaciais, com possíveis relações com o: crescimento urbano desordenado, mudanças na paisagem local, especulação imobiliária e substituição das atividades econômicas pelo turismo. Essas relações do turismo com as transformações socioespaciais 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, 2020b).

Na busca da compreensão dos participantes do processo formativo sobre 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 concomitante em um arquivo separado, mas que todos tinham acesso, uma vez que a ferramenta utilizada para essa dinâmica foi o *Google Docs*. Assim, à medida que os professores, coordenadores,

diretores da SEDUC apresentavam as informações que obtiveram em seu levantamento (orientado pelo roteiro criado pela equipe do 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, 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 08.

Quadro 08: Falas Significativas

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 Garapuí. Um ambiente ideal para descansar. No período de alta estação, o distrito fatura muito, com o turismo e gera consequentemente, emprego para a população.” (P2).</p>
---	---

Fonte: elaborado no contexto do GEATEC

No Quadro 08, com base nas compreensões dos professores, 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 vitrine do município (P12) e a preservação ambiental de Garapuí (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. Trata-se do movimento de se adentrar no emaranhado das raízes das contradições, encontrando seus pontos de convergência, para então caracterizar as reais situações-limite vivenciadas no município (FONSECA, 2017).

4.1.2. Analisar as realidades compreendendo possíveis situações-limites

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, Gandin e Vasconcelos, é necessário confrontar as informações obtidas durante o reconhecimento da realidade, de modo que não se limite a

visão escolar - institucional, mas 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), em busca da legitimação de algumas falas significativas.

Para isso, foi elaborado um Portfólio com objetivo de 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 08), as quais compuseram o Portfólio, quais sejam: i) Turismo e Questões Socioambientais; ii) Questões Sociais e Estruturais; iii) Questões econômicas e iv) Pandemia, que estão presentes no Anexo II. A título de exemplo, apresentamos no Quadro 09 uma dessas categorias que estruturam os Portfólios, denominado de “Turismos e Questões Socioambientais”.

Quadro 09: Categoria de análise “Turismo e Questões Socioambientais”.

Turismo e Questões Socioambientais

<p>Possíveis Problemáticas da Comunidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prefeitura loteando, impacto social; • Grilagem de terra; • Lixo, produzido pelos turistas; • Êxodo por causa do turismo; • Não se tem esgotamento sanitário; • Não existe área completamente conservada; • Os empreendimentos turísticos se apoderaram do município; • A identidade dos locais tem se perdido; • Turismo predatório (não sustentável); • A ilha de Boipeba é muito mais ampla; • O turismo não tem beneficiado a comunidade local; • 2 mil pessoas pisando nos corais durante um dia; • Invasão das faixas de areia e desmatamento para construção com fins lucrativos; • O esgoto é despejado no rio - rio virou um córrego; • Desmatamento devido ao crescimento desordenado; • Desastres, acidentes ambientais; • Projetos de Educação Ambiental (Boipeba), grande fluxo de turistas sem ter baldes de lixo, Projeto de reciclagem, projeto da desova da tartaruga e rota das baleias; • Óleo é coletado para fazer sabão por meio de projeto (pontos de coleta); • Criando algumas estratégias para reduzir o lixo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Só no Morro tem o esgotamento sanitário, fossas domésticas, mas geralmente são enviadas para o rio e praias; <p><i>“A questão da falta de saneamento básico é um problema de todas as localidades do município”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunidade trabalhou sem equipamento de segurança para remover óleo em Morro de São Paulo (nenhum apoio da marinha); • Contaminação do mangue por conta do derramamento de óleo (parte do óleo foi despejada no lixo a céu aberto) ; • Centralização do turismo em alguns pontos específicos; <p><i>“A vitrine de Cairu é Morro e Boipeba”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dependência do município a questão turística, que se torna um problema social, desencadeando algumas mazelas, a exemplo das drogas, prostituição, migração, etc.; • Moradores nativos antigos relatam que a explosão do turismo ocasionou em várias questões sociais e econômicas, “invasão cultural”; • Diferentes concepções entre os moradores mais antigos e nativos e os moradores mais jovens; • Aumento dos preços de transportes devido ao preço do diesel. 	<p style="color: red;">Estabelecendo um Diálogo com a Comunidade Local..</p> <p>1. Questões Gerais</p> <p>a) Nessas imagens o que mais te chama atenção? Por quê?</p> <p>b) Essas imagens retratam algum problema da sua comunidade? Qual?</p> <p>c) Tem algum problema na sua comunidade que não está representado aqui nessas imagens? Se sim, qual? (fazer essa pergunta no final do portfólio).</p> <p>2. Questões específicas</p> <p>a) Vocês acham que o turismo tem gerado alguns problemas ambientais na sua comunidade? Se sim, quais? Dê alguns exemplos do local onde você mora.</p> <p>b) Vocês percebem se há algum aumento desses problemas durante o período de alta temporada?</p> <p>b) O professor vai fazer as próximas questões, pelo menos mais 1 ou 2.</p>
--	---	---

Fonte: Elaborado no contexto do GEATEC.

Conforme já destacado, as informações dos Portfólios foram obtidas pelos professores participantes do processo formativo na etapa do Estudo Dirigido I. 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 apostas de 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 pudesse se 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 10 exemplifica o processo de análise, de modo que a esquerda do quadro são apresentadas algumas falas da comunidade - visão da comunidade, e à direita têm-se as falas dos participantes do processo formativo - visão dos educadores - e, ao centro, expressa-se a síntese entre esse confronto caracterizada nas possíveis situações-limite.

Quadro 10: 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 emporta 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 la playa.” 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 (econômicas, 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 ilustra o Quadro 10, por meio do confronto entre as visões da comunidade e dos educadores, pôde-se evidenciar-se as possíveis situações-limite da comunidade. Vale ressaltar que foram diversas as falas que caracterizam as possíveis situações-limite, sendo que no Quadro 10 foram apresentadas apenas algumas falas mais representativas desse confronto. Com base na perspectiva freireana, Assunção, Solino e Gehlen (2019) salientam a necessidade de que essas situações dessa natureza sejam superadas e, em razão dessa necessidade, justificam a relevância de se analisar a realidade para 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, conforme apresentado no item seguinte.

4.1.3 Chegar às necessidades compartilhadas e legitimar Temas Geradores

Entre os galhos e raízes das contradições sociais

Na Abordagem Temática Freireana (FREIRE, 2020b), para obtenção dos Temas Geradores, é necessário legitimar as hipóteses de situações-limites (SOUSA et al., 2014), que se expressam na visão de mundo dos sujeitos (FREIRE, 2020b). 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 em uma das mais desafiadoras etapas do processo de construção de um PPP, mas que ao tomar essas necessidades como base da estruturação do PPP, o mesmo “[...] favorece que os envolvidos assumam aquela necessidade como sua.” (ASSUNÇÃO; SOLINO e GEHLEN, 2019 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 as possíveis convergências das problemáticas sociais, sendo reorganizados em temas intermediários, fruto do confronto de visões, até a obtenção de um Tema Gerador que abarcasse todas as demais temáticas (Quadro 11). 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, que é o Tema Final, quais sejam: Temas Iniciais: pontos de convergência das problemáticas sociais e Temas Intermediários: confronto de visões da comunidade local e escolar.

Quadro 11: 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 Sócio Estruturais	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 11, foram legitimadas as seguintes situações-limites: Paradoxo entre os benefícios do turismo e seus malefícios (econômicas, 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-limites, os temas iniciais e intermediários foram reorganizadas 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)

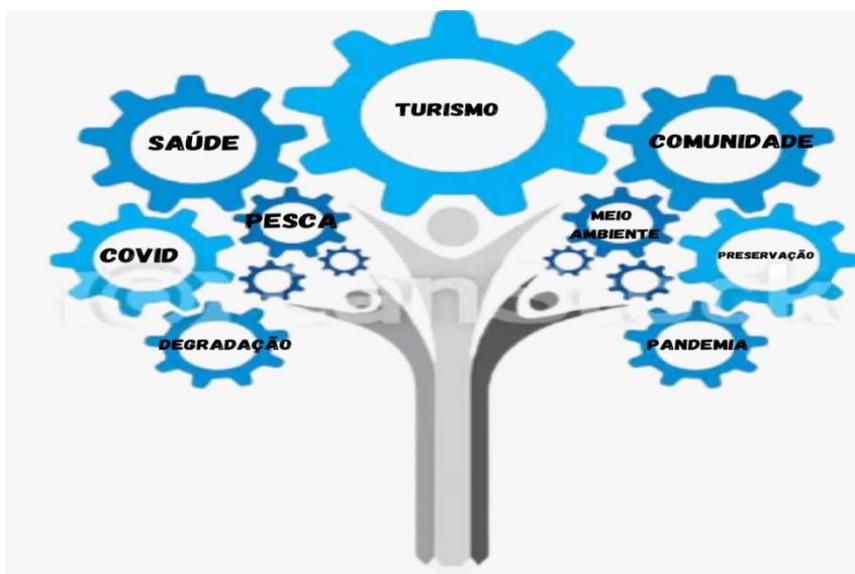
Em relação assim, quando a gente fala turismo é por que as pessoas que chegam, elas chegam levadas ao trabalho que é oriundo do turismo, por que quando se tem a hotelaria, os quiosques, o carregamento das bagagens é por conta do turismo, então você vê que eles sofreram muito ferrenhamente nos períodos 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).

Porque 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, porque se não está estruturada os turistas não vão. (P7)

Em síntese, no entender 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. A Figura 04 ilustra o Tema Gerador “Turismo: engrenagem que move o município de Cairu/BA”, em especial as engrenagens que significam os diferentes direcionamentos e interações do turismo que nasce e se enraíza como uma árvore, a qual representa a organização da comunidade local. Nessa perspectiva, 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 a 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 estabelecem a partir das necessidades de todas as escolas de uma dada localidade, o que reitera a importância da articulação entre as diferentes visões, das diferentes localidades que constituem essa unidade. Sendo assim, 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 (Figura 05), a qual representa a organização da comunidade local, bem como o tronco norteador da construção dos demais PPPs, galhos dessa grande árvore, no Anexo IV encontramos um exemplo de como essa árvore foi utilizadas nas escolas durante o processo de construção do PPP.

Figura 5: Turismo: engrenagem que move o município de Cairu/BA



Fonte: Elaboração no contexto do processo formativo.

4.1.4 O Quadro Temático elaborado com base no Ciclo Temático e na Rede Temática

Após a seleção do Tema Gerador “Turismo: engrenagem que move o município de Cairu/BA”, foi construído o Ciclo Temático que, na visão do GEATEC, tem como propósito indicar a compreensão da comunidade sobre o tema e promover uma visão geral deste Tema, para auxiliar o processo de Redução Temática. O Ciclo Temático é compreendido como um processo realizado após a elaboração da Rede Temática, com o objetivo de transpor alguns elementos da Rede Temática para a programação curricular, em especial na organização de Unidades de Ensino (NERES, 2016). O Ciclo é estruturado por três partes: causas, consequências e alternativas. Nesse sentido, as educadoras relacionaram as causas dos problemas manifestados no Tema Gerador. Na elaboração do Ciclo Temático, as problematizações estão presentes em cada elemento, nas causas, consequências e nas possíveis alternativas, e são contempladas no topo da Rede Temática. Pode-se estabelecer uma relação do Ciclo Temático com os questionamentos: Por quê? Para quem? O quê? e Como? Com destaque para no momento de construção se estabeleça um processo reflexivo e integrador de avanço da dimensão da prática para a práxis, tendo a problematização como um elemento que possibilita essa integração (ASSUNÇÃO, 2019).

Nos processos formativos realizados em colaboração com o GEATEC (NOVAIS 2015, NERES, 2016; FONSECA, 2017; ASSUNÇÃO, 2019; BARBOSA, 2020, GEHLEN et al., 2021), o Ciclo Temático é sistematizado após a Rede Temática – que 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 da micro e macro organização social. Tais relações estão inter-relacionadas às dimensões materiais, culturais e políticas (SILVA, 2004), pois, nela são apontadas as visões da comunidade local e da comunidade escolar. O Figura 06 sintetiza a Rede Temática, adaptada da proposta de Silva (2004):

Figura 06: Sintetização da Rede Temática

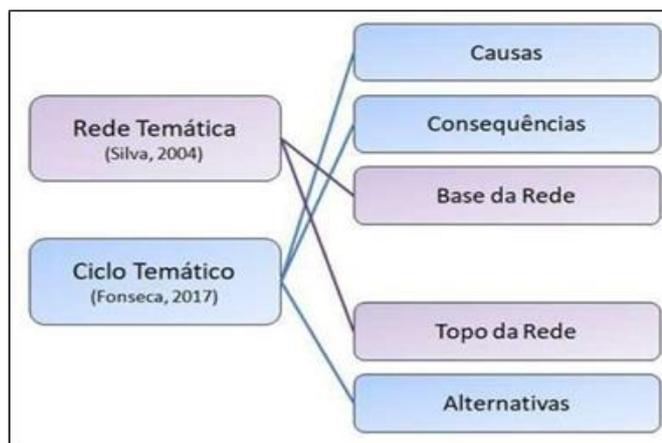


Fonte: Fonseca (2017, p. 89).

Silva (2004) também indica que durante a construção das questões geradoras se orientou por uma complexa relação, à qual se apresenta como uma Rede Temática, e percorre o caminho dos conflitos e contradições sociais até as suas possíveis soluções. Ainda, no entender de Silva (2004), o processo organizativo de construção da rede se inicia pela busca de relações entre as falas significativas até a escolha do Tema Gerador, de modo que todo esse processo de análise é sintetizado na base da rede. No topo da rede são indicados pelos educadores os elementos da organização social que consideram como necessários à compreensão das contradições locais, os quais são sintetizados no Contratema (SOUSA et al., 2014; SILVA, 2004).

Milli (2019) e Milli, Almeida e Gehlen (2018) apresentam relações entre a Rede Temática e o Ciclo Temático, uma vez que relaciona aspectos do Topo da Rede, que apresenta visão dos professores, com as alternativas do Ciclo Temático. Já a base da rede que representa a visão da comunidade é articulada com as causas e consequências das situações-limite, como ilustra a figura a seguir. A Figura 7 apresenta um esquema das relações entre a Rede Temática e o Ciclo Temático:

Figura 7: Relações entre a Rede Temática e o Ciclo Temático.



Fonte: Milli (2019, p. 114).

A partir dessas relações estabelecidas por Milli (2019) e Milli, Almeida e Gehlen (2018), o Ciclo permite a visualização da estrutura da rede – visão da comunidade – causas e consequências dos problemas da comunidade presentes nas falas dos moradores e da visão dos educadores – caracterizadas na esfera das alternativas presentes no Ciclo Temático. Ao sistematizar essas relações foi construído um Quadro Temático, conforme apresenta-se no Quadro 12.

Quadro 12: Quadro Temático.

CICLO TEMÁTICO	TEMA GERADOR				REDE TEMÁTICA	
	Situações-Limites					
	CAUSAS: Quais as causas, as origens das situações-limites vivenciadas na realidade local?					
	CONSEQUÊNCIAS: Quais as consequências das situações-limites para a comunidade local?					
	Questão Geradora					
	ALTERNATIVAS: Quais conteúdos são necessários à superação das situações-limite vivenciadas na comunidade local? Quais ações podem ser realizadas para superação dessas situações-limite?					
	CONTRATEMA					
	Unidades Geradoras	Conteúdos e Conceitos	Ações Editandas			
			Local	Regional		Global
	I					
II						
III						

Fonte: Elaborado no contexto do GEATEC.

No Quadro 12 é apresentada a combinação de elementos que estruturam a Rede Temática⁸ e o Ciclo Temático. Essa articulação operacionaliza o processo de Redução

⁸ A complementação dessa rede ocorreria durante a semana pedagógica de 2022. Porém, por diversos motivos, em especial, operacionais, não foi possível dar continuidade a realização da Rede Temática com os professores.

Temática, de modo que a partir de um Tema Gerador e suas situações-limites, pode-se problematizar nas diferentes esferas do Ciclo Temático os aspectos da organização social (presentes na Rede Temática) para obtenção das Unidades de Ensino – denominadas de Unidades Temáticas em função dos Temas Geradores do qual derivam. O ganho operacional dessa articulação não reduz o potencial da Investigação Temática, tampouco da Rede ou do Ciclo, uma vez que mantém alinhada a busca pela superação das contradições sociais, como defende Freire. Dessa forma, tal quadro foi utilizado no desenvolvimento do processo formativo com professores de Cairu, o qual serviu de base para seleção de Conteúdos e Conceitos de Ciências da Natureza que estruturam um Documento de Orientação Municipal de PPPs do mesmo município, conforme apresentado no próximo item.

4.1.5 O Quadro Temático na organização de Conteúdos e Conceitos

Tendo por base a estrutura apresentada no Quadro 12, foi elaborado o Quadro Temático no contexto do processo formativo a partir das informações para obtenção do Tema Gerador “Turismo: engrenagem que move o município”, em que constam as situações-limites, a Questão Geradora, o Ciclo Temático, com suas causas, consequências e alternativas, que representam a visão da comunidade e dos educadores. A título de organização da discussão do presente trabalho, assim como o DOM, o Quadro Temático foi dividido em duas partes, na primeira constam os elementos da base da Rede Temática, compreendidos em causas e consequências do Ciclo Temático e, na segunda parte, encontra-se o topo da Rede Temática e as alternativas do Ciclo Temático, respectivos Quadros 13 e 14.

Quadro 13: Primeira parte do Quadro Temático desenvolvido no processo formativo de professores de Cairu.

C I C L O T E M Á T I	TEMA GERADOR: TURISMO: A ENGENHAGEM QUE MOVE O MUNICÍPIO DE CAIRU/BA	B A S E D A R E M Á T I	R E D E T E M Á T I
	Situações-limite:		
	<ul style="list-style-type: none"> – Paradoxo entre os benefícios do turismo e seus malefícios (econômicas, sociais, sexuais etc.); – 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. 		
	CAUSAS: Quais as causas, as origens das situações-limite vivenciadas nas realidades locais?		

C O	<ul style="list-style-type: none"> - O desenvolvimento acelerado do turismo local; - Pessoas sem vínculo com o local - com a cultura local, quem tem condições de conseguir se manter- - Elitização dos distritos; - Naturalização do alto custo de vida (valores) - normalização dos valores pelos nativos; - Dependência financeira em relação ao turismo; - Por conta do turismo, os serviços de consumo acabam tendo valores altos e os moradores têm que se manter com o que ganham, e o custo de vida acaba ficando inacessível para muitos na baixa estação. - Por conta do turismo os serviços de consumo acabam tendo valores incompatíveis com a renda dos moradores locais; - Falta de investimento de urbanização e saneamento básico nos bairros periféricos; - Falta de preservação, conscientização e pertencimento em relação ao meio ambiente: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de conservação dos bancos de areia; ▪ Utilização indiscriminada da argila; ▪ Pisoteamento dos corais; ▪ Poluição dos mares e praias (lixo nas praias, despejo dos dejetos domésticos nos efluentes; etc.); - Falta de estudos sobre a qualidade da água e dos impactos na saúde da comunidade; - Falta de ações coletivas/municipais para o tratamento de resíduos; - Invisibilização dos problemas locais; - Falta de consciência de que a pandemia ainda não acabou e dos seus efeitos a longo prazo; - Naturalização da pandemia. 	C A
	CONSEQUÊNCIAS: Quais as consequências das situações-limites para as comunidades locais?	
	<ul style="list-style-type: none"> - Geração de subempregos - trabalhos subalternos; - Diminuição da perspectiva de trabalho - o qual se restringe a localidade; - Aumento abusivo do custo de vida para os moradores locais; - População flutuante; - Exploração por quem tem poder aquisitivo; - Aumento da desigualdade aquisitiva/de renda; - Pessoas vivendo sob uma ilusão de riqueza; - Interferência nos ciclos de reprodução das tartarugas; - Degradação das jazidas de argilas; - Falta de acesso à água potável - tratada - em algumas localidades e distritos (Monte Alegre, Galeão, Garapuá, São Sebastião, dentre outros.); - Possíveis problemas de saúde relacionada à qualidade da água; - Pessoas vivendo em condições subumanas; - Negacionismo da pandemia, resistência ao uso de máscaras, realização da higienização e outras formas de prevenção ao Covid-19; - Falta de medidas preventivas; 	
	Questão Geradora: O Turismo realmente é importante para o município?	

Fonte: Elaborado no contexto do processo formativo.

Destacamos que este Quadro Temático sintetiza os principais elementos do Ciclo Temático e da Rede Temática e contribui para o encaminhamento da sistematização da programação curricular, fundamentais para a elaboração dos PPPs e necessárias para elaboração do DOM. As alternativas do Ciclo Temático, que também contemplam o Contratema: “Turismo: seus benefícios e malefícios para a comunidade”, que é a antítese do Tema Gerador, e as Unidades Temáticas estão do Quadro Temático estão organizadas no Quadro 14.

Quadro 14: Segunda parte do Quadro Temático desenvolvido no processo formativo de professores de Cairu.

CONTRATEMA: TURISMO: SEUS BENEFÍCIOS E MALEFÍCIOS PARA A COMUNIDADE

C I C L O T E M Á T I C O	ALTERNATIVAS: Quais conteúdos são necessários à superação das situações-limite vivenciadas nas comunidades locais? Quais ações podem ser realizadas para a superação dessas situações-limite?			T O P O D A R E D E T E M Á T I C A		
	Unidades Temáticas	Conteúdos e Conceitos Científicos	Ações Editandas			
			Local		Regional	Global
	I – A História e a Cultura de Cairu	<ul style="list-style-type: none"> – História Local - ilhas, igrejas, convento com estrutura barroca do séc. XVI, conjunto arquitetônico de Morro de São Paulo, Ilha de Boipeba, Cova da Onça, Galeão, comunidades quilombolas, marcos históricos, manifestações culturais, apropriação indígena, lendas, folclore, sítios arqueológicos; – Tradições marítimas ligadas ao trabalho e religião (festa de Yemanjá, procissões marítimas - romarias, chegada, o boi Tanauri e Kuteu, zambiapunga, as tradições de careta, barquinha, marujada, Santa Manzorra, dondocas, candinhas, dondoró - São Gonçalo, etc.); – Festa dos Padroeiros; 	<ul style="list-style-type: none"> – Levantamento da história e cultura local; – Levantamento e estudo dos sítios arqueológicos; – Criação do acervo histórico e cultural de Cairu; – Credenciamento dos guias; – Parceria com a Secretaria de Ação Social; Infraestrutura e Turismo. 			
II – As riquezas do solo cairuense e sua biodiversidade	<ul style="list-style-type: none"> – Composição dos solos - tipos e usos; – Geomorfologia (Sambaqui); – Estudo da Fauna (Baleias, Tartarugas etc.) e Flora da Mata Atlântica Local (Campos de massela; remanescentes de florestas de aroeira e de mangaba etc.); – Manguezal e a sua biodiversidade; – Plantas endêmicas; – Animais endêmicos; – Relações ecológicas (Risco de Extinção); 	<ul style="list-style-type: none"> – Estudo, preservação e formação da comunidade para a extração sustentável da argila; – Produção e comercialização de sabonetes de argila e produtos derivados dos frutos nativos; – Empreendedorismo local; – Turismo sustentável; – Economia “Circular”; – Economia Solidária; – Parceria com o “Projeto Tamar” ou Projeto da “Baleia Jubarte”; 				
III – As águas de Cairu: caminhos para chegar à saúde	<ul style="list-style-type: none"> – Qualidade e Composição da água; – Ciclo da água; – Comportamento das Marés; – Hidrografia; – Influências dos ventos no ritmo das águas e das Marés – Pressão; Volume; Unidades de Medida; – Resíduos sólidos (Lixão); – Saneamento Básico; – Doenças relacionadas a falta de Saneamento; – Pandemia; – Vírus, Bactérias, Fungo; – Vacinas; – Higiene e prevenção às doenças locais; 	<ul style="list-style-type: none"> – Formação e/ou ampliação de cooperativas atuantes no processo de coleta seletiva; – Criação e ampliação de políticas públicas voltadas às necessidades locais; 				

Fonte: Elaborado no contexto do processo formativo.

O Tema Gerador obtido no município de Cairu é permeado de questões que envolvem a Educação Ambiental (EA), que são fundamentais para guiar a elaboração dos PPPs das escolas, bem como estarem explícitas no DOM. O Quadro 14 é a continuação do Quadro 13,

apresentado aqui para que fosse possível explicitar de forma mais sistemática a presença de aspectos relacionados a alternativas – do ponto de vista dos educadores – para que situações-limites do Tema Gerador possam ser melhor compreendidas e superadas. E essas alternativas podem ser trabalhadas do ponto de vista da EA crítico-transformadora, sendo essa uma práxis social e processo de reflexão sobre a vida e a natureza, contribuindo com a transformação do modo como nos inserimos e existimos (TORRES, 2010). Para Torres (2010), as inserções de aspectos relacionados à Educação Ambiental crítico-transformadora são essenciais no contexto escolar.

Para Torres, Ferrari e Maestrelli (2014, p. 14):

[...] a EA crítica pode ser compreendida como uma filosofia da educação que busca reorientar as premissas do pensar e do agir humano na perspectiva de transformações das situações concretas e limitantes de melhores condições de vida dos sujeitos – o que implica mudança cultural e social.

Entende-se que a escola é um ambiente frutífero para a produção de relações mais justas que prezam pelo diálogo, democracia e por práticas mais igualitárias e humanizadoras, mediante à abordagens teórico-metodológicas que priorizam a perspectiva interdisciplinar, crítica e problematizadora; a contextualização; a articulação entre as dimensões local e global; a avaliação crítica; a ação participativa e o caráter contínuo e permanente da EA para a formação de sujeitos ativos no processo de transformações sócio-histórico-culturais (ARRAIS, 2021)

No campo da EA, Torres e Maestrelli (2012) afirmam que a Investigação Temática Freireana é uma maneira de efetivar a EA na escola, pois os temas geradores, ao expressarem as contradições sociais presentes na realidade, devem também expressar as relações entre natureza, sociedade e cultura.

Contudo, é importante explicarmos as Unidades Geradoras e as Ações Editandas, presentes no Quadro 14, que apresenta informações para a organização dos trimestres escolares, tendo como referência o Tema Gerador, as alternativas e o Contratema. Esse detalhamento das alternativas com ênfase na EA (Quadro 14) foi construído no processo formativo para que os professores, possíveis multiplicadores do município, também pudessem vivenciar esse processo de sistematização dos elementos do Tema Gerador. Além do quadro apresentar as Unidades Geradoras e as Ações Editandas também foram selecionados conteúdos e conceitos envolvendo várias áreas de conhecimento que podem ser trabalhados no contexto da educação fundamental até os anos finais do ensino fundamental.

Vale lembrar que o conteúdo precisa ser adaptado a cada nível/modalidade de ensino. O Quadro 14 apresenta como o Quadro Temático pode ser adequado às características de uma série do Ensino Fundamental Anos Finais:

As Unidades Geradoras foram pensadas em função das características do Tema Gerador. No desenvolvimento dos processos formativos pelo GEATEC, essas unidades têm sido apresentadas como unidades temáticas, no entanto, considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também aborda o termo “unidade temática”, a qual não se vincula a ideia de Tema Gerador, a fim de evitar a polissemia do termo, as unidades elaboradas no processo formativo foram denominadas de Geradoras.

Vale salientar que mesmo considerando os pontos e contrapontos dos temas, da BNCC e dos Temas Geradores, ambas se configuram em organizações temáticas, além de envolverem aspectos do local, regional e global. Na introdução da BNCC é destacado que as redes de ensino incorporem aos seus currículos e às suas propostas pedagógicas a abordagem de temas que afetem também a vida local:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BNCC, 2017, p. 19)

As dimensões locais, regionais e globais foram contempladas pela perspectiva freireana, conforme destaca o trabalho de Fonseca (2017). Já as Ações Editandas, presentes no Quadro Temático, na perspectiva freireana, compreendem a investigação da consciência dos sujeitos sobre a sua realidade para depois transformá-la.

Para Milli (2019), o conceito de “Ação Editanda” é concebido por Freire como um meio de transformar de modo consciente e crítico a realidade, ou seja, editando-a. Essa forma de organização curricular é caracterizada no âmbito da articulação da Rede Temática e Ciclo Temático realizada por Milli, Almeida e Gehlen (2018), que consideram que não só os conteúdos e conceitos são necessários a superação das contradições sociais, mas também ações (atividades) que possibilitem o desenvolvimento da Participação Social. Por isso, consideramos que essa articulação se mostra numa relação político-epistemológica, caracterizada por Silva (2004) na Questão Geradora, a qual se expressa no conhecimento sistematizado em interface com direcionamento político das ações destacadas na organização curricular.

4.2 O DOM e seus aspectos teóricos-metodológicos

As análises apresentadas acerca do processo formativo realizado na Rede Municipal de Cairu foram essenciais para a constituição de elementos teórico-metodológicos de um DOM, que poderá orientar o processo de elaboração de PPPs de quaisquer municípios, embora seja um documento orientador, não exclui a necessidade de considerar que cada local, cada cultura, tem o potencial de reconfigurar essas orientações, no que Freire (2016) caracteriza enquanto uma reinvenção e não cópia. Além disso, o processo formativo permitiu a estruturar a base para a operacionalização do DOM no “chão” da escola, tendo como exemplo o município de Cairu/BA.

O Quadro 15 apresenta a sistematização do DOM, em que chama-se atenção para duas dimensões deste documento, que envolvem as seguintes questões: “O que queremos alcançar?” e “O que faremos concretamente para suprir tal falta?” que correspondem, respectivamente, ao Marco Referencial e a Programação. Vale lembrar que no Marco Referencial estão aspectos das categorias de Assunção, Solino e Gehlen (2019), para o desenvolvimento do Diagnóstico, pautado nas três primeiras etapas da Investigação Temática, e a Programação contempla elementos da Redução Temática - quarta etapa da Investigação Temática - em que são contemplados o Ciclo Temático, a Rede Temática e as Unidades de Ensino, bem como as Ações Editadas, que neste estudo se aproxima das discussões realizadas no âmbito da Tecnologia Social (ARCHANJO, 2019).

Quadro 15: Documento Orientador Municipal (DOM)

DOCUMENTO ORIENTADOR MUNICIPAL DE PPPs – DOM			
MARCO REFERENCIAL: O que queremos alcançar?			
DIAGNÓSTICO			
<i>a) conhecer as realidades a partir de aproximações iniciais com as comunidades locais e escolares</i>	<i>b) Analisar as realidades compreendendo possíveis situações-limite</i>	<i>c) Chegar às necessidades compartilhadas e legitimar Temas Geradores</i>	
PROGRAMAÇÃO: O que faremos concretamente para suprir tal falta?			
C I C L	TEMA GERADOR		B A S E
	Situações-limite		
	CAUSAS: Quais as causas, as origens das situações-limite vivenciadas nas realidades locais?		

O T E M Á T I C O	CONSEQUÊNCIAS: Quais as consequências das situações-limites para as comunidades locais?			E D A R E D E	T E M Á T I C A		
	Questão Geradora						
	ALTERNATIVAS: Quais conteúdos são necessários à superação das situações-limite vivenciadas nas comunidades locais? Quais ações podem ser realizadas para a superação dessas situações-limite?			T O P O D A R E D E			
	Unidades Temáticas	Conteúdos e Conceitos Científicos	Ações Editandas				
			Local			Regional	Global
I							
II							
III							

Fonte: Elaborado no contexto do GEATEC.

Em síntese, para a construção do DOM é necessário que sejam considerados aspectos como:

- 1) Elementos da organização democrática e participativa de um PPP, pautados nas relações entre a Investigação Temática e as etapas propostas por Vasconcellos (2007), tal como apresentadas por Assunção, Solino e Gehlen (2019);
- 2) Aspectos do ciclo Temático e da Rede Temática, tais como os apresentados no *Quadro Temático*, como: Tema Gerador, Questão Geradora, Situações-limite, Causas, Consequências, Alternativas e Contratema;
- 3) *Detalhamento das alternativas*, com a presença de Unidades Geradoras e Ações Editandas.

Por fim, destaca-se que é essa estrutura do DOM, apresentada no Quadro 17, que será publicada no Diário Oficial do Município de Cairu/BA como um caminho a ser seguido na construção dos PPPs das escolas do respectivo município. Contudo, cada escola irá analisar com sua comunidade a sua realidade, suas particularidades e a partir dessa escuta utilizar o DOM para a construção do seu PPP de forma democrática e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação teve como objetivo a investigação do processo de elaboração de um documento orientador que possa auxiliar os municípios na construção dos PPPs de suas escolas. Para isso, foi utilizado como exemplo um processo formativo realizado na rede municipal de Cairu/BA. E como resultado final foi construído um Documento Orientador Municipal (DOM) para a elaboração e/ou ressignificação do Projeto Político Pedagógico de escolas municipais, o qual constitui a identidade da instituição escolar, que se revela nas ações dos diferentes agentes internos e externos que, por sua vez, influenciam tempos, espaços, relações e conhecimentos dessa escola. Compreende-se que a escola não é uma instituição isolada e que pertence à comunidade local e que deve ter como objetivo de transformar e humanizar seus alunos, professores e demais trabalhadores. Educação ocorre com ação e movimento dentro de um espaço democrático.

Dentre os resultados, ressalta-se que há uma preocupação dos professores da rede Municipal de Cairu/BA em criar um PPP democrático e participativo, em que a escola (gestores, professores, funcionários e alunos) e a comunidade participem ativamente da sua construção. Considerando essas preocupações dos professores, realizou-se um processo formativo de professores envolvendo a Rede Municipal de Ensino do município de Cairu/BA, que teve como foco as etapas da Investigação Temática, pautadas em Paulo Freire, para a obtenção de Temas Geradores, quais sejam: aproximações iniciais com a comunidade local e escolar, apresentação de possíveis situações-limite à comunidade, a legitimação da hipótese e organização da programação curricular para a obtenção do Tema Gerador.

Destaca-se que as atividades realizadas no processo formativo para a elaboração do Documento Orientador Municipal (DOM), que passa a orientar a elaboração de PPPs das escolas de determinado município, do ponto de vista teórico-metodológico, necessita contemplar aspectos como: i) elementos da organização de um PPP, pautados nas relações entre a Investigação Temática e as etapas propostas por Vasconcellos (2007); ii) Aspectos do Ciclo Temático e da Rede Temática, tais como os apresentados no *Quadro Temático*, como: Tema Gerador, Questão Geradora, Situações-limite, Causas, Consequências, Alternativas e Contratema e iii) *Detalhamento das alternativas com ênfase na Ciências da Natureza*, com a presença de Unidades Geradoras e Ações Editandas.

Considerando a metáfora da árvore que pautou as discussões desse capítulo no desenvolvimento do DOM de PPPs, torna-se necessário adentrar-se no emaranhado das raízes

das contradições sociais, 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, do 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 a superação de suas contradições.

Um dos aspectos deste estudo, e que se diferencia das demais pesquisas pautadas no processo de Investigação Temática, é o *Quadro Temático* que apresenta elementos da Rede Temática (SILVA, 2004) e do Ciclo Temático (MILLI, ALMEIDA, GEHLEN, 2018). Essa articulação operacionaliza o processo de Redução Temática, de modo que a partir de um Tema Gerador e suas situações-limites, pode-se problematizar as diferentes esferas do Ciclo Temático e os aspectos da organização social (presentes na Rede Temática) para obtenção das Unidades de Ensino – denominadas de Unidades Temáticas em função dos Temas Geradores do qual derivam. O ganho operacional dessa articulação não reduz o potencial da Investigação Temática, tampouco da Rede ou do Ciclo, uma vez que mantém alinhada a busca pela superação das contradições sociais, como defende Freire. Além do avanço operacional, também é importante destacar o potencial teórico que advém do estudo de Milli, Almeida e Gehlen (2018), especialmente sobre as categorias da Cultura do Silêncio e da Cultura de Participação.

Nesse contexto, no processo de elaboração do Quadro Temático, constatou-se que as categorias cunhadas no estudo de Milli, Almeida e Gehlen (2018) – relação causa-consequência da cultura do silêncio e a cultura de participação como alternativa político-epistemológica – podem contribuir na organização de um processo formativo amplo, isto é, que compreende diferentes realidades, visto que sistematiza as relações entre as contradições sociais em interação com o fenômeno da cultura do silêncio, além do avanço pedagógico, em transpor essas relações em unidades de ensino, que se concretizam no campo da práxis da cultura de participação (MILLI; ALMEIDA; GEHLEN, 2018; CENTA; MUENCHEN, 2016). Outro aspecto que chama atenção no *Quadro Temático* são as Ações Editandas (FREIRE, 2020b; MILLI, 2019) em que há uma preocupação explícita em considerar aspectos do local, nacional e global, em atividades calcadas em ações a serem desenvolvidas para compreender e/ou superar o Tema Gerador.

Quanto aos desafios encontrados durante o desenvolvimento do processo formativo, pode-se mencionar a própria logística do município de Cairu, onde a mobilidade é pautada pelas marés, distância territorial e clima. Existem Unidade de Ensino em localidades próximas mas, por causa da geografia da região (separadas por braços de rios, entre outros), tornam impossível o intercâmbio de saberes entre professores e alunos. São localidades próximas mas que apresentam características extremamente específicas, em função da sua localização geográfica, cultura, etc. Contudo, mesmo que em alguns momentos o sinal de internet dificultou os encontros online, o compartilhamento de saberes entre os professores, bem como a construção do DOM, somente foi possível porque o processo formativo foi realizado de forma remota. E, com isso, foi possível a interação entre diversas realidades que proporciona e estimula o envolvimento e participação dos sujeitos (DELIZOICOV et al., 2020).

Por fim, é importante mencionar que as discussões realizadas no âmbito desta dissertação contribuíram para a compreensão de que o PPP possui a função de romper o isolamento dos diferentes segmentos da escola, buscando pela participação coletiva e efetiva de alunos, pais, funcionários e comunidade, não só na sua elaboração, mas, constantemente, na observação crítica do cotidiano escolar. Faz-se necessário resgatar a escola como espaço democrático, comunitário e público, em que todos tenham voz e vez.

Nessa direção, a construção de um PPP não é uma ação simples. Ela implica em diversos enfrentamentos das realidades pessoais e coletivas, sendo fundamental para o sucesso do processo uma equipe articuladora forte e embasada teoricamente, mas que não se considere detentora/dona do saber. Defende-se que o PPP é uma construção necessária e possível e, se baseada nos pressupostos freireanos, passa a seguir dois princípios: o da necessidade e o da possibilidade, que podem ser alcançados e efetivados por meio do DOM, no contexto de redes municipais de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALFIZ, I. **El proyecto educativo institucional: Propostas para um diseño colectivo**. Buenos Aires, Argentina: Aique, 1997.
- ARAÚJO, V. M; BARROS, D. Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas no município de Aquiraz. **Revista científica multidisciplinar núcleo do conhecimento**. Disponível em: www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/praticas-pedagogicas. Acesso: 01 set. 2021
- ARCHANJO, M. G. de J. **Tecnologia Social no contexto de uma comunidade escolar: limites e possibilidades para a Educação em Ciências**. 2019. 128 f Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019
- ARRAIS, A. A. M. **Escolas Sustentáveis: Uma análise de experiências a partir do pensamento freireano**. 2021. 263 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências). Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- APPLE, M.; BEANE, J. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- ASSUNÇÃO, L. J. **A abordagem temática freireana na elaboração de um projeto político-pedagógico configurado como práxis criadora**. 2019. 193 f. (Dissertação de Mestrado). 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*, v. 19, n. 3, p. 1379-1409, set./dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.33>. Acesso: 30 agos. 2021
- BAHIA. **Orientações para o projeto político-pedagógico**. Jornada Pedagógica 2014. Salvador, 2014.
- BARBOSA, L. dos S. **A construção da Rede Temática complementar no contexto da Educação Infantil: O brincar baseado nos três momentos pedagógicos**. 2020. 145 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, 2020.
- BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BASTOS, C.V; GONÇALVES, N. T. B.B; ALVES, V. C.A. O PPP como instrumento de gestão democrática e participativa. **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, vol. 7, núm. 15, 2018, Maio-Agosto, pp. 87-93. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=471857005008>. Acesso em: 02 set. 2021
- BICALHO, R; SILVA, M. A. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Doi: 10.14244/198271991549. Acesso em: 03 jul. 2021.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.
- BRICK, E. M. **Realidade e Ensino de Ciências**. 2017. 400 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), PPGECT/UFSC, Florianópolis, 2017.

CENTA, F. G.; MUENCHEN, C. O Despertar para uma Cultura de Participação no Trabalho com um Tema Gerador. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.9, n.1, p.263-291, maio 2016.

CORDEIRO, E. M.; SOUSA, C. R. de; ROCHA, J. B. C. **A construção do projeto político-pedagógico da escola**. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga. *Gestão Escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas*. Curitiba: CRV, 2009, p. 59-70.

DELIZOICOV, D. **Concepção Problematizadora do Ensino de Ciências na Educação Formal**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, SP, 1982.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1990. 207 p

DELIZOICOV, D. **Conhecimento, tensões e transições**. 1991. 219 f. (Tese de doutorado). Faculdade Artes e Educação /Universidade de São Paulo: São Paulo, 1991.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P. PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELIZOICOV, D.; DELIZOICOV, N. C.; SILVA, AFG da. Paulo Freire e o ser humano em processo de formação permanente. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 14, n. 29, p. 353-369, 2020.

FERNANDES, S. B.; PEREIRA, S. M. Projeto político-pedagógico: expressão do poder da coletividade. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 647-671, dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2018v20n3p647-671>. Acesso: 21 nov. 2022

FONSECA, K. N. **Investigação temática na formação de professores dos anos iniciais: relações entre Paulo Freire e Milton Santos**. 2017. 182 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Santa Cruz: Bahia, 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**, RBPEC 21 | e33532 | 1–32 |, set. 2021.

FERRARI, P. C.; ANGOTTI, J. A. P.; TRAGTENBERG, M. H. R. Educação problematizadora a distância para a inserção de temas contemporâneos na formação docente: uma introdução à teoria do caos. **Ciência & Educação**, v. 15, n. 1, p. 85-104, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132009000100005>. Acesso em: 03 jul. 2021.

FREIRE, P. **The politics of education: culture, power, and liberation**. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor** / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. Investigação e metodologia da investigação do tema gerador. In: TORRES, C. A. **Diálogo e práxis educativa: uma leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 95-107.

FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. **Revista da FAEBA**, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997.

- FREIRE, P. **Educação na cidade**. 7ed. São Paulo, 2006.
- FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 65 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020b.
- FURTER, P. **Educação e Vida**. Petrópolis, Vozes, 1987
- 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. **A prática do planejamento participativo na educação**. Porto Alegre, UFRGS, 1991.
- GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1991.
- GADOTTI, M. **Escola Cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. São Paulo: Cortez. 1992.
- GADOTTI, M. (org). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção questões da nossa época, v. 24).
- GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos: correntes e tendências**. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-47
- 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**. 1 ed. CRV: Curitiba, 2021.
- GIRÃO, M. E. P.; MELQUÍADES, S. W. de L. As contribuições de paulo freire para o ensino da língua portuguesa na educação de jovens e adultos-eja. **Educação em Perspectiva: reflexões e aprendizados**, v. 1, p. 256, 2022.
- GOUVÊA, A. F. de; Política Educacional e Construção da Cidadania. In: SILVA, L. H. et al (org.). **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.
- 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, 2021. Disponível: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>. Acesso: 01 de set. 2021.
- GUERRA, M. A. S. **Os desafios da participação: desenvolver a democracia na escola**. Porto, Portugal: Porto, 2002.
- LE BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: Brandão CR. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense. 1999.
- LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LONGHI, P. R. S; BENTO, L. K. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO Uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, Vol. 3 n. 9 - jul.-dez./2006 ISSN 1807-2836. Blumenau-SC. p.123-128, julho/dezembro. 2006.
- LUCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

- MACHADO, M. D. F. **Como anda o pacto? As implicações do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na formação de professores alfabetizadores.** 2017. 240 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado da Bahia – Campus IV, Jacobina, 2017.
- MARQUES, M. O. "Projeto pedagógico: A marca da escola". **Revista Educação e Contexto.** Projeto pedagógico e identidade da escola n. 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990.
- 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.** e33748, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u859887>
- MASETTO, T. M. **Trilhas abertas na universidade: Inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores.** 1ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 2018.
- MENEGAT, J; SARMENTO, D. F; RANGEL, M. (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, e179910, 2018.
- MILLI, J. C. L. **Análise Textual Discursiva: um caminho na investigação do Tema Gerador para o Ensino de Ciências/Física.** 2016. 96f. Graduação (Graduação em Licenciatura em Física), UESC, Ilhéus, 2016.
- 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,** Santa Catarina, v. 11, n. 1. 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). UESC, 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.
- MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p. ISBN: 8532611451.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação,** São Paulo, v.12, n.1, p. 117-128, abr. 2006.
- 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) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016.
- NERES, C. A. A Investigação Temática e sua disseminação na Educação em Ciências na Costa do Cacau. In: 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.** 1 ed. CRV: Curitiba, 2021, p 35-50
- NOVAIS, E. da S. P.. **Contribuições da abordagem temática freireana para o ensino de ciências de uma escola do campo de Iguai - BA.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

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

PERNAMBUCO, M. M. C. A. Significações e Realidade: conhecimento (a construção coletiva do programa). In: **Ousadia do diálogo: interdisciplinaridade na escola pública.** São Paulo: Edições Loyola, 1993.

PIMENTA, G. S.; LIMA, L. S. Maria. **Estágio e Docência.** 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2018

SHIROMA, E. O.; MORAES M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 4ªed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

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.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020.

SILVA, M. O. Refletindo a pesquisa participante. **Em Aberto** V. 5, n. 31, 1986. rbep.inep.gov.br

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

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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362004000400002>

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, 2014

SOUZA, M. N. A. de J. **Entre grades e trancas: o currículo da Educação de Jovens e Adultos no Conjunto Penal de Eunápolis.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA) - UNEB. Salvador, 2015.

SANTOS, J. da S.; GEHLEN, S. T. O instrumento dialético-axiológico na seleção de falas significativas: em busca de uma educação científica ético-crítica. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 23, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230111>. Acesso em 21 nov. 2022.

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.

STUANI, G. M. **Abordagem Temática Freireana: uma concepção de formação permanente dos professores de Ciências.** Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica), UFSC, Florianópolis, 2016

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. **VI Congresso Nacional de Educação.** Ceará: Realize, 2019, p. 1-17. Disponível

em:http://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA_EV127_MD4_ID10026_25082019180641.pdf . Acesso em 21 nov. 2022.

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.

TORRES, J. R.; MAESTRELLI, S. R. P. Apropriações da concepção educacional de Paulo Freire na Educação Ambiental: um olhar crítico. **Revista Contemporânea de Educação**, 2012. Disponível: <https://doi.org/10.20500/rce.v7i14.1674>. Acesso em: 21 nov. de 2022.

TORRES, J. R.; GEHLEN, S. T.; MUENCHEN, C.; GONÇALVES, F. P.; LINDEMANN, R. H.; GONÇALVES, F. J. F. Resignificação curricular: contribuições da Investigação Temática e da Análise Textual Discursiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4021>. Acesso em: 21 nov. 2022.

TORRES, J. R.; FERRARI, N.; MAESTRELLI, S. R. P. Educação ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende. **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2014.

TORRES, J. R.; CARRIL, L. de F. B. Formação docente crítica em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade à luz da concepção de educação libertadora de Paulo Freire. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e.75679, 2021. Disponível: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75679>. Acesso em: 21 nov. 2022.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de María Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –Clacso. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

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

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

VEIGA, Ilma Passos. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia Maria G. de (orgs). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998

VEIGA, I.P.A. e FONSECA, M. (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, I, P.A **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. 29ªed. São Paulo: Papirus 2013

VEIGA, I.P.A. Inovações e projeto político-pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, vol. 23, nº 61, dez, 2003. pp. 267-281.

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

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

ANEXOS

ANEXO I

COMO PODE O PROFESSOR TRANSFORMAR-SE NUM EDUCADOR LIBERTADOR? DE QUE MODO A EDUCAÇÃO SE RELACIONA COM A MUDANÇA SOCIAL?

I RA. Esta noite, Paulo, gostaria de começar com questões que os professores e os alunos colocam frequentemente: Como transformar-me num educador libertador? Como reciclar-me? Os professores têm poucas oportunidades de ver salas de aula libertadoras. Os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais e as escolas que eles frequentam não estimulam a experimentação. Assim, que problema dos modelos é a primeira questão que os professores levantam. Parte desse problema envolve outras questões: Como a educação libertadora se diferencia da educação tradicional? Como se relaciona com a mudança social?

I RA. Talvez seja uma boa idéia discutir nossa própria aprendizagem e reaprendizagem, para perceber de que modo chegamos à pedagogia libertadora.

I RA. Recebi uma educação muito tradicional. Quando menino não gostava da escola, mas adorava estudar, especialmente mapas antigos, culturas antigas, astronomia. Assim, eu lia sozinho, fazia a lição de casa, e me ressentia de ter de ir à escola. O tédio me fez silencioso, e me transformei no que chamam “problema disciplinar”. Entretanto, tinha uma grande curiosidade em relação às coisas, muito embora a escola me entediasse, como entediava os demais garotos também. Éramos muito mais espertos do que a escola nos permitia ser. Éramos tratados como imbecis e nos transformavam em robôs, e eu me rebelei contra a estupidez.

I RA. Quando comecei como jovem professor, recém-saído de pós-graduação, eu programava meus cursos hora por hora. Eu tinha um roteiro preciso do que seria a segunda-feira ou a quarta-feira. Estudava muito sobre como apresentar as regras da gramática, as formas corretas, e a arte de escrever. Os resultados não eram muito inspiradores, e então eu me perguntava o que estava errado, poucos resultados para tanto esforço.

Reunia-me, quase que semanalmente, com outros jovens professores, para discutir nossas aulas, num programa experimental. Juntos, como uma equipe, ajudávamos uns aos outros, ensinávamos uns aos outros, nos reeducamos no próprio local de trabalho, ano após ano. Os professores que querem transformar sua prática podem se beneficiar imensamente do apoio de um grupo como esse.

Enquanto procurava me reciclar como professor, pelo menos eu enfrentava menor hostilidade por parte dos estudantes. Muitas vezes me perguntei por que os estudantes eram tão tolerantes, apesar dos meus tropeços e de lhes apresentar um cardápio de gramática e de retórica cuja maior parte eles já tinham visto antes. Acho que meu entusiasmo lhes mostrava minhas boas intenções, mesmo que eu não soubesse o que estava fazendo. Eles toleravam minha confusão de forma muito generosa! Eu me sentia agradecido por eles me permitirem aprender a suas custas. Estava contente de estar na sala com eles, portanto, não os desprezava por serem alunos universitários que não pertenciam à elite, e não desprezava a mim mesmo, por ser um professor-doutor que lecionava numa faculdade marginal, de massa. Eu queria estar exatamente onde estava, numa sala de aula, dando aula para estudantes trabalhadores entre os quais eu cresci.

As agitações dos anos 60 me fizeram desejar a mudança social, e eu optei por trabalhar numa faculdade de gente comum. Pelo menos tive o bom senso de não falar sobre política com os alunos. [...] Na micro política da sala de aula, minha atitude era a de que estávamos fazendo algo de muito importante. Isso fazia diferença. Apesar de pedagogicamente estar confuso quanto a métodos, tinha alguma visão política sobre poder e classe diante dos estudantes do “Livre Ingresso”, os primeiros em suas famílias a freqüentar uma faculdade, os quais, até então, detestavam a escola, dado à sua educação desativadora da capacidade criativa, cercados por uma cultura de massa incapacitadora.

Comecei a estudar sua linguagem e sua realidade junto com eles, para descobrir o que estava bloqueando o estudo crítico. Você pode imaginar minha confusão nos primeiros meses. Atravessei os anos 60, e mesmo assim vinha à sala de aula para ensinar gramática!

PAULO. Antes de mais nada, devo dizer que ser um professor tornou-se uma realidade, para mim, depois que comecei a lecionar. Tornou-se uma vocação, para mim, depois que comecei a fazê-la. Comecei a dar aula muito jovem, é claro, para conseguir dinheiro, um meio de vida, mas quando comecei a lecionar, criei dentro de mim a vocação para ser um professor. [...] senti que ensinar era bom quando pela primeira vez ensinei a alguém que sabia menos do que eu. [...] Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser um professor. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito.

I RA. Quando você começou a se transformar numa direção libertadora?

PAULO. É muito interessante recordar isso agora. Lembro que quando ensinava português em escolas de segundo grau, de forma muito dinâmica, alguns alunos vieram e me disseram que as aulas os faziam se sentir mais livres. Costumavam me dizer: “Paulo, agora eu sei que posso aprender!” Isso significa, sem dúvida, um tipo de libertação de alguma coisa.

No plano individual, alguns alunos estavam sofrendo um auto bloqueio, devido a uma restrição externa que vinha de outros professores que lhes diziam que não eram capazes de aprender. Na medida em que, ao desafiá-los, pude provar-lhes que podiam aprender, eles se sentiram mais livres. [...]

Os estudantes me falavam sobre seus sentimentos de liberdade, dentro de salas de aula com 30 ou 35 alunos, tanto quanto individualmente, quando lhes ensinava em suas casas. Eles me transmitiam sentimentos muito dinâmicos. Meu ensino, então, era uma mistura de formas didáticas tradicionais e críticas. Eu explicava as regras da correção gramatical na sala de aula, mas, acima de tudo, estimulava-os a escrever pequenos trabalhos, que eu lia e depois usava como texto, um por vez, durante toda uma aula, usando seus próprios escritos como exemplos de gramática e sintaxe, analisando os temas sobre os quais escreviam. Eu lhes ensinava gramática a partir do que escreviam, e não de um compêndio. [...]

IRA. Sobre que tipo de assunto você pedia que escrevessem?

PAULO. Perguntava o que tinham feito no fim de semana, por exemplo. Não lhes pedia para escrever sobre coisas abstratas ou conceitos. Sempre achei errado esse tipo de exercício. Tornava questões concretas, às vezes sobre algumas páginas de algum texto que estávamos lendo, às vezes sobre momentos de sua própria experiência. E as horas de aula eram discussões sobre os temas e também sobre as redações, mas uma discussão crítica sobre o que diziam e escreviam, e não uma lição de manual. Desde o início, eu estava convencido de que deveria dialogar com os estudantes. Se você me perguntasse se eu tinha uma noção sistemática do que significava o diálogo, eu lhe diria que não. Não construíram nenhuma epistemologia para planejar o que ensinar. Eu tinha intuição. Achava que deveria começar falando com eles. Isto é, não apenas lhes dar aulas, explicar-lhes coisas, mas, ao contrário, provocá-los criticamente a respeito do que eu próprio dizia.

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.

Outro ponto é que a educação é um momento no qual você tenta convencer-se de alguma coisa, e tenta convencer os outros de alguma coisa. Por exemplo, se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém. Independentemente da política do professor, cada curso aponta para uma direção determinada, no sentido de certas convicções sobre a sociedade e sobre o conhecimento. A seleção do material, a organização do estudo, e as relações do discurso, tudo isso se molda em torno das convicções do professor. Isso é muito interessante devido à contradição que enfrentamos na educação libertadora.

No momento libertador, devemos tentar convencer os educandos e, por outro lado, devemos respeitá-los e não lhes impor idéias. Através de sua busca para convencer os alunos de seu próprio testemunho sobre a liberdade, da sua certeza na transformação da sociedade, você deve salientar, indiretamente, que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Exatamente por isso, o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela. Se o processo for libertador, os estudantes e os professores empreenderão uma transformação que inclui o contexto fora da sala de aula.

Porque o que realmente acontece num seminário, se você é um professor engajado na educação libertadora, é que você dá seu testemunho de respeito pela liberdade, um testemunho a favor da democracia, a virtude de conviver com as diferenças e respeitá-las. No contexto da sala de aula, você dá todas essas provas, a prova da sua radicalidade, mas nunca de sectarismo. Mesmo assim, você sabe que a luta política para mudar a sociedade não acontece só dentro da escola, apesar de a escola ser parte da luta pela mudança. Assim, em última análise, a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder.

Referência

FREIRE, Paulo. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ANEXO II

PORTFÓLIO ELABORADO NO PROCESSO FORMATIVO DE CAIRU/BA



¹Imagem disponível em: [Passeio de canoa no Rio Piã em Boipeba, na Bahia - Falando de Viagem](#). Acesso em 15 de novembro de 2021.

Pandemia

SÉRIE VIAGENS SEGURAS (III)

Ilha de Boipeba: para se isolar e desconfinar com segurança na pandemia

Isolamento geográfico faz o destino baiano conservar sua aura selvagem e ser ótima opção na pandemia. Confira nossas dicas

Por **PAULO CAMPOS**
paulo.campos@potimepo.com.br
Ter, 10/08/21 - 12h13

SIGA O TEMPO NO
Google News

Vídeo: Moradores de Morro de São Paulo denunciam movimento de turistas sem máscaras

Moradores também reclamam da falta de fiscalização, para cobrar a falta do uso do equipamento de proteção. Morro de São Paulo é destino turístico do estado baiano

Por **TV Bahia** e **G1 BA**
09/08/2021, 10h45min

Morro de São Paulo e Boipeba recebem primeiros turistas desde o início da pandemia

Município-arquipélago de Cairu, que também administra os destinos Gamboa, Garapua e Moretó, reabriu para turismo

Em momentos como o que vivemos, o jornalismo sério ganha ainda mais relevância. Precisamos um dia voltar para agradecer aos jornalistas. Se quiser, você pode nos ajudar: assine o **Journal Correio** por apenas R\$ 5,94/mês.

Após mais de cinco meses sem turistas, Morro de São Paulo, no Baixo Sul do estado, recebeu o primeiro grupo de visitantes na manhã desta quinta-feira (3). O destino faz parte do município-arquipélago de Cairu, que também abriga os paraísos de Boipeba, Gamboa, Garapua e Moretó.

O local, que recebe mais de 200 mil turistas por ano, é o terceiro destino mais visitado da Bahia e estava fechado desde abril, com a proibição de hospedagem de turistas e transporte marítimo na ilha para conter a proliferação do novo coronavírus.

Pandemia

Possíveis Problemáticas da Comunidade

- Implicações da pandemia na educação na questão da saúde mental dos estudantes e professores;
- Readaptação da educação, vão precisar modificar, o antigo modelo educacional não será suficiente para o período pós pandêmico;
- Não há pandemia no município de Cairu, quem usa máscaras é visto como estranhos (Comunidade e turistas não utilizam máscaras)
"Os turistas não usam por causa de nós moradores, se eles chegam não vêem que populações não usam, é óbvio que eles não usaram";
"Só os guias ,carregadores usam, isso porque são obrigados por seus líderes"
- Passeios clandestinos;
- Poucos casos de coronavírus. Subnotificação dos casos de coronavírus.
"A comunidade teve, porém não buscou ajuda médica ou os postos de saúde.";
"O posto chegou a funcionar na escola, ficávamos sabendo dos casos, mas nos boletins não aparecia." .
- Estudantes indo para bancas nas casas dos professores;

Estabelecendo um Diálogo com a Comunidade Local...

1. Questões Gerais

Mostrar a imagem para os moradores e perguntar:

- 1 - Nessas imagens o que mais te chama atenção? Por quê?
- 2 - Essas imagens retratam algum problema da comunidade em que você vive? Qual?

2. Questões específicas - sugestões

- 1) O comércio da cidade funcionou com a pandemia?" Se sim, como?
- 2) Com a reabertura do turismo as pessoas têm utilizado máscaras nos estabelecimentos comerciais?
- 3) Houve publicidade da prefeitura no município para conscientizar as pessoas sobre a pandemia?
- 4) A pandemia atrapalhou a sua vida de alguma forma?
- 5 - O professor pode elaborar outras questões.

Questões Econômicas

Como chegar

Basicamente há três formas de chegar na ilha:



Aéreo
Partindo do aeroporto de Salvador, voo de 30, com escala em Morro de São Paulo.
Horários

Marítimo
De catamarãs até Morro de São Paulo e no dia seguinte de lancha até Boipeba.
Horários

Terrestre
O ponto mais próximo onde se pode chegar de carro é Torrinhãs, na ilha de Cairu, de onde saem algumas lanchas e barcos até Boipeba.

Torrinhãs

O caminho por Torrinhãs é certamente o mais demorado e complicado para chegar em Boipeba, e só vale a pena para quem está de carro. Para quem vem por Salvador, sem carro, o caminho é quase impraticável, pois o transporte público até lá é precário e demorado. Leva-se o dia inteiro de Salvador até Boipeba por esse caminho, e é necessário trocar de transporte várias vezes.

Cairu, na Bahia, lança roteiro com atrações de Turismo religioso

31/03/2021 13:59 | Beatriz Cordeiro



O roteiro procura ressaltar os atrativos históricos e religiosos da cidade

O município arquipélago de Cairu apresenta, nesta quinta-feira (01/04), o projeto **'Roteiro de fé Cairu - Turismo Religioso'**. Transmitido via [web](#), o lançamento tem como público-alvo profissionais do setor e o público geral, interessado em conhecer atrativos históricos da cidade onde estão localizados alguns dos mais desejados destinos da Bahia, a exemplo de Morro de São Paulo e Boipeba.

O roteiro é formado pelo Convento Franciscano de Santo Antônio e Igreja Matriz de Nossa Senhora do Rosário, onde serão realizadas visitas guiadas, incluindo celebrações religiosas, apresentações culturais e exposição de imagens sacras. As casas coloniais do Centro Histórico, a feira de artesanato e empreendimentos que servem pratos da gastronomia típica da região vão completar o itinerário dos turistas na sede de Cairu.

Questões Econômicas

Possíveis Problemáticas da Comunidade

- Poucas pessoas se beneficiam do turismo
- Ganha-se pouco com elevado custo de vida
- ganha-se mais carregando mala do que sendo professor “professora pq meu filho precisa estudar se eu carregando mala ganho mais que a senhora”
- extrema pobreza só tem onde o turismo é o foco, fora do foco de turismo se pesca, se planta.
- Não há produção própria de alimentos no município, porque é muito mais fácil, dá muito mais dinheiro trabalhar com o turismo do que plantar sua comida;
- falta de agricultura familiar
- A pessoas só tem interesse no lucro, uma visão financeira - “a gente tem de fazer qualquer coisa para ganhar dinheiro” (visão da comunidade);
- Não tem senso crítico sobre as questões ambientais;
- Superfaturamento de produtos em situações de crise ou sob demandas do turismo; (faltou luz e 1 vela foi vendida por R\$5,00);
- Produção de sabão na comunidade a partir de resíduos da comunidade de Morro - Boipeba não;
- O turismo é a principal fonte de renda do município de Cairu “Sem o turismo as localidades praticamente morrem”;
- As taxas de turismo deveriam ser mais bem empregadas;
- Crescimento dos distritos sem planejamento social e estrutural

Estabelecendo um Diálogo com a Comunidade Local...

1. Questões Gerais

- a) Nessas imagens o que mais te chama atenção? Por quê?
- b) Essas imagens retratam algum problema da sua comunidade? Qual?
- c) Tem algum problema na sua comunidade que não está representado aqui nessas imagens? Se sim, qual? (*fazer essa pergunta no final do portfólio*).

2. Questões Específicas - sugestões

- 1 - O turismo realmente dá dinheiro? Para quem?
- 2 - Você acha que as comunidades sobreviveriam sem o turismo?
- 3 - Como funciona o acesso a sua comunidade? Há dificuldades? Quais?
- 4 - A influência religiosa é muito forte na sua comunidade?
- 5 - O professor pode elaborar mais algumas questões.

Questões Sociais e Estruturais

CAIRU - Colégio Modelo do Morro de São Paulo/Zimbo...

Colégio Modelo do Morro de São Paulo.
Vagas para 1.500 alunos.
Grande na estrutura, excelência na educação!

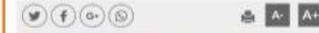


16 salas de aula Biblioteca 40 computadores
Agora, os estudantes do Morro de São Paulo e do Zimbo têm um refúgio a mais para os



Violência em ilha preocupa comunidade

Yuri Silva



Mirante da Ilhólesa, em Morro, é um dos pontos turísticos do bucólico povoado

Moradores da Ilha de Tinharé - região do município de Cairu que compreende os povoados Morro de São Paulo, Gamboa, Garapuá e Galeão - estão preocupados com o crescimento da violência nas imediações.

Só nos últimos dias foram registradas duas tentativas de homicídio em uma praia de Morro de São Paulo. Sábado, um homem de prenome Flávio, conhecido como Fal, disparou tiros contra a cabeça de outro rapaz, identificado como Tácito,



"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."

"Os contextos sociais são bem heterogêneos: temos alunos filhos de grandes empresários estudando com colegas mais vulneráveis socialmente." RaMSP

Questões Sociais e Estruturais da comunidade local e escolar

Possíveis Problemáticas da Comunidade

1) Envolvendo a escola

- Direção não é presente, que esteja na comunidade; "Isso acontecia até em aulas presenciais. No final de semana. Na segunda-feira ao retornar para a instituição sempre acontecem atos assim."
- "Isso não é revolta da comunidade, são irmãos dos próprios alunos, gente a escola precisa de gestão"
- Visão dos pais de como depósito de crianças
- Discrepância entre a estrutura escolar, com apenas 3 unidades escolares com a infraestrutura de escolas modelo... As demais estão com infraestrutura antiga.
- As escolas modelo, não são de fato modelos.
- Carência de locais adequados para a construção dos espaços escolares;
- A falta de água ocorre também nas escolas;
- Dificuldade de chegada da aula por conta a estrutura (ZIMBO);

- Problemas de questões estruturais das escolas, falta de manutenção e reformas, falta de computadores e livros;
- Existência de facções atuando dentro da escola;
- Suspeita de venda de drogas na escola;
- Gravidez na adolescência (muitas alunas grávidas na aula);
- Diversos alunos cometendo automutilação;
- Ameaças dos professores pelos pais dos alunos;
- Acompanhamento ao médico realizado pelos professores (professores vão com os alunos para o posto de saúde e/ou hospital);
- Falta de psicólogos na escola;

2) Envolvendo a comunidade

- Drogas
- Estudantes trabalham
- Violência
- Desigualdade social (estudantes vulneráveis socialmente e outros não...)
- Invasão da creche da comunidade,
- Falta de espaço de lazer da comunidade e falta de valorização do patrimônio público;
- Depredação do bem público como forma de chamar atenção do poder público;
- Falta de porteiros;
- Torrinhas: Território de passagem, "serve de estacionamento"
- Processo migratório
- Comunidade Quilombola, sem educação quilombola, sem identidade;
- O município não tem diretrizes municipais que orientem comunidades quilombolas;
- Perda da identidade e da cultura em comunidades quilombolas;
- A cultural local não é potencializada pelo turismo;
- "O morro é uma maçã, por fora bonita, e por dentro cheio das mazelas sociais"

- "Um dia a gente passa numa rua e tem um pé de manga, no outro, um hotel"
- Construção/crescimento desordenado, principalmente ligado à questão da migração
- "Galeão um pouco mais organizado, porém, necessitando de Planejamento Urbano adequado"
- crescimento desordenado e o turismo implica na questão ambiental a exemplo do desmatamento e poluição dos rios, córregos.
- Cultura local se perdendo principalmente ligada ao turismo, "a cultura se perdeu quando os moradores mais antigos se foram"
- Turismo religioso
- Falta de energia aparece de forma sazonal;
- Localidades apresentam dificuldades com água, especialmente no verão;
- Consumo de bebidas alcoólicas por jovens;
- Problemas com drogas lícitas e ilícitas;
- Turismo voltado a pessoas jovens e estrangeiros;
- Ainda existe a idéia de um príncipe encantado no homem europeu;
- Exposição do corpo no trabalho;
- Turismo sexual implícito - apelo sexual;
- Menores frequentando festas proibidas;
- Violência doméstica relacionada a automutilação;
- Problemas de abuso sexual - estupro - meninas e meninos;
- Falta educação sexual;
- Problemas com "Sexy teen";
- Falta de ações voltadas a prevenção dos abusos e violência sexual;
- Falta de uma equipe de profissionais para tratar das questões psicológicas e de assistência social

ANEXO III

Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas - DCET
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGECEM
Questionário de Aprofundamento sobre Projeto Político Pedagógico

Caro(a) professor(a) da rede municipal de ensino de Cairu-BA,
Convido-lhe para participar da pesquisa intitulada “A Investigação Temática na elaboração de um Documento Orientador para Projetos Políticos Pedagógicos de Escolas Municipais de Cairu/BA”, desenvolvida por Lina Meireles Magalhães, sob a supervisão da Prof.^a Dra Simoni Tormolhen Gehlen, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus-BA.

Desde já, agradecemos sua contribuição. Sua participação é fundamental para que esta pesquisa possa alcançar seus objetivos e gerar resultados que permitam à Universidade e à sociedade em geral se beneficiarem deste trabalho.

Seu anonimato está garantido, de forma que não há riscos de que dados individuais sejam identificados como os seus. Os resultados serão tratados, discutidos e analisados de forma agregada e os(as) respondentes não serão identificados(as), privilegiando o sigilo das informações. Portanto, por questões de ética, nesta pesquisa sua identidade será preservada.

Sem mais, externamos nossos sinceros agradecimentos!

Sou:

- Professor Coordenação Pedagógica Gestão Escolar
 Outro

1. Em que etapa/seguimento/modalidade você atua:

- Educação Infantil Fundamental Anos Iniciais
 Fundamental Anos Finais EJA

2. Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino onde estão/estavam lotados?

- sim não

3. Na sua unidade de ensino existe uma cópia física do PPP?

- sim não

4. Os professores da sua unidade e a comunidade escolar têm acesso a esse documento?

- sim não Não sei

5. O PPP é utilizado no processo de elaboração dos planos de curso e de aula?

- sim não Não sei

6. A escola tem incentivado a utilização do PPP no processo de elaboração dos planos de curso e de aula?

- Sim Não
 Deveria Não é papel da escola

7. Em sua opinião de que forma o PPP pode ou não apresentar contribuição para o seu trabalho:

8. Em sua opinião de que forma o PPP pode ou não apresentar contribuição para a realização do trabalho desenvolvido pela escola e a comunidade interna (funcionários e alunos):

9. Em sua opinião de que forma o PPP pode ou não apresentar contribuição para a construção da relação entre a escola e a família:

10. Em sua opinião de que forma o PPP pode ou não contribuir com a construção de uma relação entre a escola e a comunidade:

11. Na sua compreensão, quais elementos são indispensáveis na elaboração do PPP?

12. É possível elaborar um PPP a partir da realidade da comunidade escolar?

sim não

13. Se sim, quais estratégias você usaria para a elaboração do PPP?

14. Para Veiga (2002, p.01), “ O Projeto Político-Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O Projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. E para você, enquanto educador, essas afirmações fazem sentido?

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

15. Vamos realizar um processo formativo para a construção de um documento orientador para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos do Município de Cairu-BA, gostaríamos de contar com a sua participação, qual a sua disponibilidade para contribuir nesse processo?

- Total *
 Parcial *
 Nenhuma

*Nome: _____

*Email: _____

ANEXO IV

Exemplo de como essa árvore foi utilizada nas escolas durante o processo de construção do PPP.

