

A Práxis na Construção de um Projeto Político Pedagógico Freireano: um olhar sobre a Educação em Ciências¹

Josenilda Assunção Limaⁱ

Jefferson da Silva Santosⁱⁱ

Ana Paula Solinoⁱⁱⁱ

Simoni Tormohlen Gehlen^{iv}

Resumo

Neste estudo, foram analisadas as dimensões da práxis criadora e reflexiva na elaboração de um Projeto Político Pedagógico (PPP) pautado pela perspectiva freireana. Para tanto, foi realizado um curso de formação de educadoras, envolvendo a comunidade local e escolar do município, com foco na obtenção de Temas Geradores. As informações, obtidas por meio de videogravações dos encontros com moradores e educadoras, foram examinadas mediante a análise textual discursiva, com base nas categorias: a) A práxis reflexiva no processo de compreensão das demandas da comunidade do Iguape; b) A práxis criadora no trabalho coletivo de construção do PPP da Escola Padre Giuseppe Bonomi. Destaca-se que a práxis reflexiva e a criadora são indissociáveis em um PPP humanizador, pois estão relacionadas ao desenvolvimento da consciência dos sujeitos e à dialeticidade do trabalho coletivo entre escola e comunidade na superação de demandas locais.

Palavras-chave: projeto político pedagógico; tema gerador; Adolfo Sánchez Vázquez; Paulo Freire.

ⁱ Mestra em Educação em Ciências (UESC). *E-mail:* nilda_lima@hotmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6855-0381>.

ⁱⁱ Doutorando em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). *E-mail:* thomasjefferson_br@hotmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8313-4973>.

ⁱⁱⁱ Doutora em Educação (USP), professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) do curso de Pedagogia – Campus Sertão. Líder do Grupo de Estudos/Pesquisa sobre Abordagem Freireana em Ambientes Escolares (GEAFAE/UFAL). *E-mail:* ana.solino@delmiro.ufal.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4232-4516>.

^{iv} Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC), professora do Departamento de Ciências Exatas e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Abordagem Temática no Ensino de Ciências (GEATEC/UESC). *E-mail:* stgehlen@uesc.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9786-3392>.

*Praxis in the Construction of a Freirean Pedagogical Political Project:
one look at Science Education*

Abstract

In this study, the dimensions of the creative and reflective praxis in the elaboration of a Pedagogical Political Project (PPP) based on Freire's perspective were analyzed. For this, a training course for educators was held, involving the local community and the municipality's school, with a focus on obtaining Generating Themes. The information, obtained through video recordings of meetings with residents and educators, were analyzed using Discursive Textual Analysis, based on the categories: a) Reflective praxis in the process of understanding the demands of community Iguape; b) The creative praxis in the collective work of building the PPP at School Escola Padre Giuseppe Bonomi. It is noteworthy that the reflective and creative praxis are inseparable in a humanizing PPP, as they are related to the development of the subjects' consciousness and to the dialectics of the collective work between schools and community in overcoming local demands.

Keywords: *pedagogical political project; generator theme; Adolfo Sánchez Vázquez; Paulo Freire.*

*Praxis en la Construcción de un Proyecto Político Pedagógico Freirean:
uno mira a la Educación Científica*

Resumen

En este estudio se analizaron las dimensiones de la praxis creativa y reflexiva en la elaboración de un Proyecto Político Pedagógico (PPP) a partir de la perspectiva de Freire. Para ello, se realizó un curso de formación de educadores, involucrando a la comunidad local ya la escuela del municipio, con foco en la obtención de Temas Generadores. Las informaciones, obtenidas a través de videograbaciones de encuentros con pobladores y educadores, fueron analizadas mediante Análisis Textual Discursivo, a partir de las categorías: a) praxis reflexiva en el proceso de comprensión de las demandas de la comunidad Iguape; b) La praxis creativa en el trabajo colectivo de construcción del PPP en la Escuela Padre Giuseppe Bonomi. Se destaca que la praxis reflexiva y creativa son inseparables en un PPP humanizador, en tanto se relacionan con el desarrollo de la conciencia de los sujetos y con la dialéctica de el trabajo colectivo entre escuela y comunidad en la superación de las demandas locales.

Palabras clave: *proyecto político pedagógico; tema generador; Adolfo Sánchez Vázquez; Paulo Freire.*

1 INTRODUÇÃO

A práxis é um conceito bastante discutido na literatura filosófica, sendo o núcleo teórico do pensamento de autores clássicos do marxismo como Gramsci (1978), Vázquez (1980) e Konder (1992). A práxis, como categoria central da filosofia marxista, tornou-se a referência para algumas reflexões do filósofo hispano-mexicano Adolfo Sánchez Vázquez, principalmente em sua obra *Filosofia da práxis*, na qual há uma conceituação e o estabelecimento de alguns

níveis da práxis em: criadora, imitativa, espontânea e reflexiva. Segundo Vázquez (1980, p. 267), esses níveis são discutidos “de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo” tanto no processo de criação ou humanização de matéria transformada quanto no produto praxiológico.

É importante destacar que Vázquez (1980) aderiu aos pressupostos do materialismo histórico-dialético, difundidos pela tradição marxista, em que a práxis tem como objetivo a transformação do mundo, ou seja, a concepção de práxis em Vázquez (1980) possui dimensões históricas e sociais relacionadas com a realidade material dos sujeitos, da qual emergem suas necessidades criativas, seus objetos de reflexão e suas motivações revolucionárias.

No Brasil, as discussões sobre a pedagogia da práxis têm permeado estudos na área da Educação, explicitando uma ação educacional pautada por uma práxis humana transformadora e revolucionária (Freire, 1987; Severino, 1994; Gadotti, 2000; Sobreira, 2013; Aguiar, 2021). De acordo com Pio, Carvalho e Mendes (2015), os estudos sobre a pedagogia freireana resgatam a práxis como um conceito marxista imprescindível para a compreensão de uma educação construída dialeticamente, em que reflexão e ação são consideradas aspectos indissociáveis na transformação e emancipação social dos educandos.

Freire (1987) discute os níveis de consciência que possibilitam o homem inserir-se no processo histórico como sujeito que busca sua afirmação, sujeito que luta incessantemente pela recuperação de sua humanidade. Com relação às dimensões existenciais dos sujeitos, o aporte teórico-metodológico freireano propicia a caracterização de um processo educativo humanizador por meio da dialogicidade e da problematização (Freire, 1987). Com a adaptação da proposta educativa freireana para o contexto escolar, tornou-se possível estruturar a programação curricular e o planejamento das atividades educativas por meio de Temas Geradores, os quais são conceituados por Freire (1987, p. 53) como:

Uma unidade epocal que se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época.

O Tema Gerador permite uma abordagem educativa que segue uma estrutura dialógica de organização e se baseia em problemas reais de comunidades locais, significativos aos

educandos. A partir dos Temas Geradores são selecionados os conteúdos/conhecimentos da programação curricular que vão nortear as atividades desenvolvidas em sala de aula, visando a superação das situações-limite² (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2011).

É importante ressaltar que as estratégias e os instrumentos didático-pedagógicos pautados pelos pressupostos político-pedagógicos freireanos, que têm contribuído de forma significativa para a reconfiguração de programas escolares e a organização de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), originaram-se dos diversos estudos que têm investigado as possibilidades da pedagogia freireana no âmbito escolar (Aguiar, 2021). As contribuições freireanas para a realidade escolar na rede pública do Brasil iniciaram-se no ano de 1989, quando Paulo Freire foi secretário de Educação do Município de São Paulo (SME-SP) (Freire, 1995). Nesse período, o educador buscou implantar uma educação pública de qualidade fundamentada em três princípios que rompem com a tradicional organização da escola bancária: descentralização, participação e autonomia. Relatos e avaliações do projeto denominado “Movimento de Orientação Curricular via Tema Gerador” estão documentados, por exemplo, em Brasil (1994); Pontuschka (1993) e Saul (1993). Conforme Aguiar (2021, p. 194), essa proposta de organização curricular desencadeou a disseminação de novas propostas, reestruturadas de acordo com a realidade de cada escola:

Nessa perspectiva, destacam-se a Escola Plural em Belo Horizonte (1994), a Escola Cidadã em Porto Alegre (1995), a experiência na Secretaria Estadual de Educação em Pernambuco (1995), a Escola Cabana (1997) em Belém do Pará e a Escola Sem Fronteiras em Blumenau (1997), o Projeto Escola do século XXI, Secretaria Estadual de Educação de Cárcere (MT) (1998), Escola Democrática na Rede Municipal de Diadema/SP (2005), entre outros.

Alguns trabalhos na área de Educação tecem discussões em torno da construção de currículos escolares em uma dimensão crítica, participativa e democrática. Autores como Gadotti (2006), Padilha (2017) e Madureira (2019) têm evidenciado a importância da compreensão das dimensões da práxis marxistas nas ações de educadores na construção de PPP dialógicos e humanizadores. A Escola Cidadã é um exemplo em que são considerados os aspectos histórico-culturais da realidade social dos educandos como norteadores do processo educativo.

No contexto do Ensino de Ciências, diversas iniciativas de reconfiguração do currículo escolar, tendo como parâmetro alguns pressupostos de Paulo Freire, têm sido também

realizadas, a exemplo de Silva (2004), Centa e Muenchen (2016), Lambach (2013) e Stuaní (2016). No entanto, no âmbito desses estudos, pouco se explora a questão do desenvolvimento de um PPP a partir de Temas Geradores (Lima; Solino; Gehlen, 2019).

Dada a importância da organização da programação curricular pautada pela perspectiva humanizadora, questiona-se: como a caracterização entre os diferentes níveis da práxis pode contribuir para a compreensão do processo de apropriação dos pressupostos político-pedagógicos freireanos na construção de um PPP?

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar o papel das dimensões da práxis criadora e da práxis reflexiva no processo de construção de um PPP participativo e democrático, pautado por um Tema Gerador, na Escola Padre Giuseppe Bonomi, localizada no município de Ilhéus, na Bahia. Parte-se da premissa de que esse processo dialógico e participativo tem um potencial significativo na estruturação de programas curriculares, como exemplificado no contexto do Ensino de Ciências, em que os educandos são vistos como sujeitos ativos nas compreensões e transformações de seu entorno. Também é crucial esclarecer que neste estudo realizamos uma análise específica da construção do PPP, baseando-se particularmente no exemplo da área de Ciências da Natureza, e não em todas as áreas do currículo.

2 A PRÁXIS NA PERSPECTIVA DE VÁZQUEZ

Vázquez (1980) conceitua a práxis como uma atividade livre, universal e criativa, mediante a qual o homem é capaz de criar, fazer, produzir, além de transformar o mundo e a si mesmo. Nesse processo, o homem se constitui como ser social e histórico, pois utiliza os recursos disponíveis em sua realidade material de acordo com as necessidades coletivas de cada época. Na transformação pelo trabalho, humaniza a si mesmo e o que toca, produzindo cultura a partir de suas interações com o mundo (Vázquez, 1980; Severino, 1994).

Ao considerar que a práxis se configura na ação do homem sobre a matéria, criando uma nova realidade, Vázquez (1980) estabelece os diferentes níveis da práxis apoiado em dois critérios: o primeiro considera o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático; e o segundo equivale ao grau de criação ou humanização da matéria transformada como o produto de sua atividade prática. A partir desses dois critérios niveladores têm-se a práxis

criadora e a práxis imitativa (referentes ao grau de criação) e a práxis reflexiva e a práxis espontânea (referentes ao grau de consciência).

No Quadro 1, são apresentadas algumas características da práxis criadora e da práxis imitativa, com base em Vázquez (1980).

Quadro 1 - A práxis criadora e a práxis imitativa

Grau de Criação	Níveis da Práxis	Características			
	Práxis Criadora	É determinante, pois possibilita enfrentar novas necessidades e situações, criando soluções novas.	Estabelece-se pelo diálogo constante entre o “problema” e suas soluções; há uma imprevisibilidade entre o processo e o resultado.	Não implica modelos prévios, seu caráter é processual; supõe uma íntima relação entre as dimensões subjetivas e objetivas; entre o “planejado”, “pensado” e o “executado”, “realizado”; algo novo, sempre única, inédita e irrepetível.	
Práxis Imitativa	Exige um “grau de consciência muito pequeno” comparado à práxis criadora.	“Seu modo de transformar já é conhecido, porque já foi criado antes”.	“Não cria”, porém, amplia o já criado.	Ela “se vale das conquistas anteriores”, assimilando procedimentos que foram bem-sucedidos em outras situações para criar novas formas.	

Fonte: Adaptado de Vázquez (1980, p. 329).

Para Vázquez (1980), há a possibilidade de que algumas formas específicas de práxis se revertam de um caráter criador, a exemplo da Revolução Proletária de Outubro de 1917, que ocorreu na Rússia. De acordo com Vázquez (1980, p. 323), essa Revolução se apresenta “como mostra da práxis criadora enquanto atividade material dos homens que transformam radicalmente a sociedade, e produzem um regime social novo”. Assim, entende-se que tal acontecimento partilha de um projeto inicial de transformação política, econômica, social e humana.

O caráter único e irrepetível da práxis criadora, destacado na Revolução Russa, refere-se aos caminhos percorridos, aos métodos utilizados em cada situação até chegar ao resultado, ao produto ideal (Vázquez, 1980). Mesmo com outras movimentações sociais que ocorrem no

mundo, nenhuma possui um projeto ou produtos iguais, visto que em cada caso haverá diferentes demandas e necessidades. Portanto, as Revoluções não são iguais e não há possibilidade de serem imitadas. Por esse motivo, Vázquez (1980) considera a Revolução como práxis criadora.

Relativamente à imitação, entende-se, a partir de Vázquez (1980), que uma práxis desse gênero apresenta menor grau de consciência do sujeito do que a práxis criadora, pois um nível imitativo inibe a unidade do processo de criação e dá lugar a uma cópia. O fato de não criar elimina a emergência de uma nova realidade, algo particular da práxis criadora. No entanto, a práxis imitativa tem sua importância à medida que amplia e divulga a práxis criadora, em razão de que o estado criador não é permanente (Vázquez, 1980).

Como exemplo dessa práxis imitativa, Lima, Solino e Gehlen (2019) citam as produções em larga escala da indústria automobilística, que beneficiam a produtividade do trabalho, ampliam a fabricação de objetos úteis que satisfazem as necessidades e possibilitam o desenvolvimento da sociedade. Por exemplo, o projetista idealiza um modelo particular de um automóvel em *softwares* e as máquinas cortam suas chapas. Em muitos casos, quem faz os cortes são robôs, sem uma intervenção humana direta, a não ser para apertar os botões que acionam as máquinas-operárias fazendo pinturas e encaixando os componentes elétricos e mecânicos, ou seja, nessa operacionalização não há intervenção constante da consciência. As mãos do operador das máquinas executam as funções mecanicamente, sem estabelecer qualquer relação entre a consciência e a matéria (Vázquez, 1980). O trabalho efetuado dessa forma deixa de ser uma práxis criadora e passa a ser uma práxis imitativa, visto que a produção ocorre em cadeia. Isso não nega a consciência do sujeito, pois o que deve ser levado em consideração é o trabalho por ele realizado, e não o ser que o executa (Lima; Solino; Gehlen, 2019).

O trabalho se torna uma práxis imitativa a partir das exigências feitas pelo progresso tecnológico que rege o princípio da obtenção do máximo rendimento da força de trabalho na produção em cadeia. Segundo Vázquez (1980), o trabalho em larga escala, promovido pelas indústrias, causou a mutilação do ser unitário do homem ao fazer separação entre a mão e a consciência, isto é, consciência e matéria.

Para Vázquez (1980), embora a práxis criadora exija uma elevada atividade da consciência, do início do procedimento prático até o fim, perpassando todo o processo, essas

operações da consciência também podem se manifestar de alguma maneira em outros tipos de práxis. Como sinaliza Gramsci (1978, p. 7), “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”.

Nesse sentido, Vázquez (1980) apresenta dois novos níveis da práxis humana, podendo se distinguir entre a práxis espontânea e a práxis reflexiva. Na primeira quase não há manifestação da consciência e na segunda, a consciência apresenta uma elevada expressividade na práxis, como explicitado no Quadro 2.

Quadro 2 - As práxis espontânea e reflexiva, baseadas em Vázquez

Grau de consciência	Níveis da Práxis	Características			
	Práxis espontânea	Relaciona-se ao grau de consciência envolvida na atividade prática.	A consciência envolvida na atividade é pequena, quase inexistente.	Todavia, nem sempre em uma atividade repetitiva, mecânica, podemos dizer que há predomínio da práxis espontânea.	
Práxis reflexiva	Refere-se a um elevado grau de consciência envolvido na atividade prática.	Supõe a “reflexão sobre a prática”	É consciência da práxis	Tem caráter transformador	

Fonte: Lima (2019, p. 27).

A práxis espontânea é a que menos exige a atividade da consciência (Vázquez, 1980). Isso acontece pelo fato da realização de atividades mecanizadas e repetitivas, como no caso do operário na indústria automobilística ao fazer uso das mãos apenas para apertar botões. Embora ocorra claramente uma automatização, esse tipo de atividade não impede que o operário tenha consciência da atividade prática que desenvolve. De acordo com Vázquez (1980), todas as produções em grande escala mecanizam as atividades.

Vale salientar que a práxis realizada pelo operário, em tal atividade, caracteriza-se como imitativa/reiterativa pelo fato de não haver necessidade da utilização de alto grau de consciência. Muitas vezes, o sujeito não obtém os elementos capazes de potencializar uma reflexão sobre a atividade realizada, porque a executa em péssimas condições de trabalho, sob

pressão e com pouca autonomia. Essa forma de opressão, imposta pelas péssimas condições de trabalho, gerenciada pelo sistema capitalista, retira toda a ação humanizadora do homem, fazendo-o que se aproxime cada vez mais da máquina, esvaziando e limitando seu grau de consciência sobre a atividade prática.

No contexto educacional, existem alguns fatores limitantes à docência como atividade profissional e intelectual, a exemplo da excessiva jornada de trabalho, condições assoberbadas (Viegas, 2022), condicionando os educadores, muitas vezes, à realização de uma práxis imitativa por meio de reproduções que impedem o emergir de uma nova realidade. Dessa forma, esses profissionais enfrentam dificuldades para exercerem práticas docentes transformadoras, inerentes de uma práxis autêntica, como a defendida por Paulo Freire.

3 A PRÁXIS EM FREIRE E A PERCEPÇÃO DA REALIDADE ENVOLVENDO TEMAS GERADORES

A concepção de práxis em Paulo Freire relaciona-se diretamente ao processo de humanização na superação da contradição opressor-oprimido (Freire, 1987). Nesse processo, mediante a reflexão-ação, há uma elevação da consciência dos sujeitos, no sentido de se tornarem críticos sobre o mundo para transformá-lo, atingindo a categoria freireana do “ser mais”. Para Freire (1996), o homem se torna um ser da práxis a partir do momento que reflete sobre si mesmo e sobre sua atividade e, por meio do diálogo, empenha-se na transformação incessante da realidade. Na visão de Freire (1987, p. 44), sem a práxis não há possibilidade de o oprimido libertar-se da relação de dominação, pois:

Esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.

Nesse sentido, libertar-se de uma realidade opressora exige do oprimido, indiscutivelmente, a reflexão e a ação como momentos dialéticos da práxis, que também se

revelam na pedagogia freireana na relação educador-educando, ensino-aprendizagem, teoria-prática etc. Dessa maneira, o educador se educa ao educar, dialogando com o educando, mediatizados pelo mundo (Freire, 1987). Ambos se tornam sujeitos do processo de desvelamento da realidade.

A concepção problematizadora e libertadora da educação freireana consiste em um caráter autenticamente reflexivo, em que se busca o conteúdo programático capaz de potencializar nos sujeitos a inserção crítica da realidade. Para Freire (1987), a educação como prática da liberdade consiste na participação livre e crítica dos educandos no universo em que se investigam seus Temas Geradores. Nesse processo de investigação, os homens vão se percebendo no mundo e se posicionando criticamente na busca pela transformação criadora (Freire, 1987).

Como forma de investigar as situações problemáticas na realidade da comunidade local, na busca por Temas Geradores, Freire (1987) estabeleceu, no contexto não formal de alfabetização de jovens e adultos, as etapas da Investigação Temática, em que são identificadas as situações-limite vivenciadas pela comunidade local. De acordo com Freire (1987, p. 115), “a investigação temática se faz, assim, 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”. Por meio desta investigação, obtêm-se os Temas Geradores, os quais emergem de contradições sociais problematizadas por meio do diálogo entre os sujeitos. Assim, ao investigar o Tema Gerador, penetra-se no pensar dos sujeitos sobre sua realidade, “seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (Freire, 1987, p. 98).

Buscando instituir práticas educativas dialógicas e humanizadoras no Ensino de Ciências, Delizoicov (1982; 1991) transpôs as etapas da Investigação Temática para o contexto escolar, sistematizando-as nas seguintes etapas: 1) Levantamento Preliminar (LP) – momento de aproximação e reconhecimento da comunidade, por meio de fontes secundárias de informações, como TV, rádio, jornal, internet etc., que relatam os acontecimentos sobre a realidade local, e fontes primárias, que são conversas com moradores da comunidade, dar voz aos sujeitos que vivenciam e fazem parte da localidade; 2) Codificação – descrição e análise das situações problemáticas identificadas no LP em que são selecionadas algumas informações que se caracterizam como situações-limite; 3) Descodificação – os representantes de diferentes

segmentos da comunidade são convidados a analisar as contradições sociais locais, e é nesse contexto que emerge o Tema Gerador; 4) Redução Temática – momento de cisão do Tema Gerador em partes que permitam a seleção de conceitos, conteúdos, conhecimentos e ações necessários para a compreensão da totalidade; 5) Desenvolvimento em Sala Aula – etapa de implementação das atividades didático-pedagógicas baseadas em um Tema Gerador.

Sendo assim, com o propósito de construir um PPP seguindo o processo de Investigação Temática, buscou-se, na articulação entre as concepções de práxis em Vázquez (1980) e Freire (1987), um aporte teórico-metodológico para fundamentar a caracterização de um PPP crítico, participativo e democrático. É importante destacar que para essa discussão também foram utilizados estudos que realizaram a contextualização de Paulo Freire para a educação formal, motivo pelo qual a análise não foi efetuada apenas com suas obras.

4 O PPP DA ESCOLA PADRE GIUSEPPE BONOMI BASEADO NA PERSPECTIVA DE TEMAS GERADORES

Com base nas características sociais, históricas e políticas do processo de obtenção do Tema Gerador, que orientou a organização da programação curricular das Ciências Naturais da Escola Padre Giuseppe Bonomi, o estudo de Lima, Solino e Gehlen (2019) identificou algumas aproximações com as etapas do processo de elaboração de um PPP propostas por Gandin (1994; 2001), também utilizada por Vasconcellos (2007), conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 - Complementaridade entre as etapas da Investigação Temática e do PPP

(continua)

Projeto Político-Pedagógico (Gandin, 1994; 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 são os fatores facilitadores/dificuldades 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.	
Processo de Investigação Temática (Freire, 1987; Sousa et al., 2014)				
A partir do desvelamento da realidade e da emancipação dos sujeitos busca-se responder aos questionamentos: Por quê? Para quê? Para quem? O quê? Como ensinar?	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 educadoras. A aproximação com a comunidade local se deu a partir de	2. Apresentação de possíveis situações-limite 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-limite dos moradores. Com o auxílio de um portfólio, com imagens e falas relacionadas aos diferentes	3. Legitimação da hipótese. De volta à escola, essas informações com as transcrições das falas das conversas, foram apresentadas às educadoras. As situações-limite como: falta de criticidade em relação às questões ambientais do bairro, entre outras, foram legitimadas elegendo-se dois Temas Geradores: 1. Comunidade, você reconhece seu bairro?	4. Organização da programação curricular. Etapa correspondente à Redução Temática e Sala de aula. Foram elaboradas a Rede, o Ciclo e as Unidades Temáticas. Nesta etapa o objetivo é estruturar o currículo escolar das Ciências da Natureza,

Quadro 3 - Complementaridade entre as etapas da Investigação Temática e do PPP

(conclusão)

Projeto Político-Pedagógico (Gandin, 1994; 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?
	<p>buscas de informações sobre o bairro em fontes secundárias (<i>blogs, sites</i> e estudos acadêmicos) e conversas informais com moradores. Essas informações foram apresentadas às educadoras por meio de um vídeo produzido pelo grupo de pesquisadores.</p>	<p>“problemas” existentes no bairro e estruturado a partir dos cartazes feitos pelas educadoras e digitalizados pelo grupo de pesquisadores, realizaram-se mais visitas à comunidade local para conversar com outros moradores e representantes do Poder Público.</p>	<p>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).</p>	<p>pautado por Temas oriundos de contradições sociais.</p>

Fonte: Lima (2019, p. 120).

A proposta para a construção do PPP, elaborada por Gandin (1994; 2001), consiste em três etapas, conforme salientado na parte superior do Quadro 3, a saber: Marco Referencial; Diagnóstico; e Programação. O Marco Referencial é o momento em que são definidos os propósitos que norteiam a organização e os compromissos da instituição escolar, contemplando as dimensões políticas e pedagógicas da práxis educativa. O Diagnóstico consiste em um desvelamento do contexto histórico-cultural em que a escola se insere, dividindo-se em três tarefas: conhecer a realidade; julgar a realidade; chegar às necessidades da instituição. Na programação são organizadas as possíveis ações que a instituição pode desenvolver para realizar os propósitos e compromissos planejados anteriormente, com o intuito de superar as demandas da escola, considerando sua relação com a comunidade local (Vasconcellos, 2007).

De acordo com Lima, Solino e Gehlen (2019), as etapas teórico-metodológicas do PPP podem ser articuladas às etapas da Investigação Temática, indicadas na base do Quadro 3. Essa articulação é possível, pois tanto a proposta de Gandin (1994) e Vasconcellos (2007) quanto a Investigação Temática consideram a realidade histórico-cultural dos educandos como norteadora do planejamento educativo, possibilitando a estruturação de um sistema educacional libertador em todos os seus âmbitos. Logo, esse aporte teórico-metodológico viabiliza desde a definição dos propósitos e valores que se buscam atingir por meio de um sistema educativo, a programação dos conteúdos, práticas e conhecimentos, até a implementação das atividades em sala de aula.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

O Grupo de Estudos sobre Abordagem Temática no Ensino de Ciências (Geatec), vinculado à Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), localizada em Ilhéus/BA, em parceria com oito educadoras da Educação Infantil, realizou um curso de formação intitulado “A Abordagem Temática Freireana na elaboração do PPP da Escola Padre Giuseppe Bonomi”. O curso foi desenvolvido nessa escola entre os meses de setembro a dezembro de 2017, distribuído em oito encontros videogravados, com carga horária de 40 horas.

A parceria entre a Escola Padre Giuseppe Bonomi e o grupo Geatec/UESC foi estabelecida para a elaboração do PPP, em uma perspectiva dialógica e humanizadora, uma vez que havia a necessidade de atender, além da Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, a formação foi sistematizada seguindo articulações entre o processo de obtenção de Temas Geradores, fundamentado em Paulo Freire, e as etapas de construção de um PPP (Gandin, 1994; Vasconcellos, 2007). Uma descrição detalhada desse processo formativo é apresentada no trabalho de Lima, Solino e Gehlen (2019). Em resumo, a base desse processo foram as três etapas de construção do PPP: Marco Referencial, Diagnóstico e Programação, como indicado no Quadro 3. Assim, o Marco Referencial e o Diagnóstico foram realizados por meio das etapas “Aproximações iniciais com a comunidade local e escolar”, “Análise da realidade e suas possíveis situações-limite” e “Legitimação dos Temas Geradores”, enquanto a etapa de Programação aconteceu no momento da “Organização da Programação

Curricular”.

Nos encontros formativos, a definição do Marco Referencial ocorreu concomitantemente à elaboração do Diagnóstico, uma vez que as educadoras foram se familiarizando e apropriando-se dos pressupostos freireanos à medida que realizavam o processo de Investigação Temática. Isso significa que, enquanto as educadoras realizavam as atividades propostas para a formação, o PPP emergia como resultado do processo de conscientização mútua entre os participantes da formação.

Nesse contexto, foi orientado às educadoras que fizessem um levantamento de informações acerca da comunidade local e escolar, com o objetivo de viabilizar a compreensão dos principais problemas existentes na localidade. Para tanto, as educadoras realizaram conversas informais com os moradores das imediações da escola, obtiveram informações dos principais *blogs* e *sites* da região, bem como recorreram a teses e dissertações armazenadas no banco de dados da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Com esse levantamento, foram identificadas possíveis situações-limite que envolviam questões como: violência, acidentes de trânsito, precariedade do transporte público, precariedade na saúde, fábricas, falta de água, suspensão de aulas na escola municipal e abandono do bairro por parte da administração local, entre outros. Essa dinâmica, na construção do PPP, caracterizou-se como “Conhecer a realidade a partir de aproximações com a comunidade local e escolar”. De posse dessas informações, as educadoras e membros do Geatec/UESC retornaram à comunidade para ouvir esses sujeitos e questionar possíveis problemas sociais, marcando a etapa de “Análise da realidade e suas possíveis situações-limite”.

Retornando aos encontros com as educadoras, após mais discussões e análises para entender a realidade local, passou-se para a etapa “Chegar às necessidades e legitimar Temas Geradores”. Nesse ponto, foram definidos alguns Temas Geradores, tais como: “Comunidade, você conhece o seu bairro?” e “As riquezas naturais do Iguape: entre o discurso e a prática”. Após a definição desses temas, a “Organização da Programação Curricular” foi elaborada de maneira participativa e representou uma resposta prática às carências/faltas identificadas no Diagnóstico.

Os participantes dessa pesquisa foram as educadoras da escola, que também colaboraram nas atividades desenvolvidas nas demais etapas da Investigação Temática, e

alguns moradores do bairro onde a escola está situada, que expressaram suas percepções sobre a realidade em que vivem por meio de conversas informais que, assim como os encontros com as educadoras, foram registradas por meio de gravações em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas.

Todas as informações obtidas no processo de construção do PPP, as falas dos moradores da comunidade³ (identificados com M1, M2, ...Mn) e das educadoras (E1, E2, ...En), foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiuzzi, 2011). A ATD é uma ferramenta de análise que tem sido muito adotada em processos formativos baseados na perspectiva freireana, por auxiliar no estudo compreensivo dos níveis de percepção que os sujeitos possuem sobre si e sobre sua realidade, expressos em suas falas (Torres *et al.*, 2008; Milli, Solino; Gehlen, 2020). Nesse sentido, seguiram-se as etapas da:

- 1) Unitarização – processo recursivo de mergulho nos sentidos atribuídos aos textos em análise em que se faz a desmontagem do *corpus* da pesquisa em fragmentações, a fim de obter as unidades de significado. Nesse caso, as transcrições das conversas informais com os moradores da comunidade e os diálogos das educadoras ao longo do processo formativo representaram o *corpus* de análise, possibilitando a organização de algumas unidades de significado com base nas semelhanças semânticas e nos relatos que indicavam possíveis situações-limite.
- 2) Categorização – processo realizado a partir do método dedutivo em que se estabeleceram relações entre as unidades, com propósitos de combiná-las e classificá-las à medida que apresentavam o mesmo sentido. A partir das características da práxis criadora e da práxis reflexiva de Vásquez (1980), percebeu-se a necessidade de um novo PPP. Por meio do diálogo estabelecido entre as educadoras, foram discutidas possíveis alternativas viáveis ao contexto cultural e material da escola, o que exigiu um elevado grau de consciência crítica dos sujeitos envolvidos na atividade. Assim, foi possível organizar duas categorias *a priori* para orientar a análise do processo de construção do PPP, baseado nas relações entre Freire (1987) e Gandin (1994): a) A práxis reflexiva no processo de compreensão das demandas da comunidade do Iguape; b) A práxis criadora no trabalho coletivo de construção do PPP da Escola Padre Giuseppe Bonomi.
- 3) Metatexto – etapa em que houve as interpretações e descrições das falas transcritas a partir das unidades de significado e das categorias identificadas, viabilizando o surgimento de um

novo texto.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 A práxis reflexiva no processo de compreensão das demandas da comunidade do Iguape

Durante o processo de Investigação Temática na comunidade do Iguape, compreendeu-se que a práxis reflexiva está relacionada ao desenvolvimento da consciência dos sujeitos envolvidos no trabalho coletivo de construção do PPP. A práxis reflexiva se evidencia no momento de apresentação das possíveis situações-limite à comunidade local, em que o processo dialógico-problematizador é estabelecido viabilizando um desvelamento do real e a possibilidade de superação de uma visão acrítica do mundo (Silva, 2004). Portanto, nessa categoria, são apresentadas as expressões (por meio de falas) dos níveis de consciência desenvolvidos pelos sujeitos da comunidade local e escolar ao longo do processo de obtenção do Tema Gerador que orientou o PPP da escola.

De acordo com Freire (1987), há tanto um nível de consciência real, em que os sujeitos possuem uma visão limitada e alienada da realidade por estarem em situação de opressão e não se perceberem aprisionados nela, quanto um nível de consciência máxima possível, no qual os sujeitos compreendem quais são os mecanismos de opressão que os mantêm na condição de oprimidos, em busca de alternativas de superação de tal condição. No contexto da escola, a educadora E3 destacou que:

Na elaboração do PPP conseguimos, por meio de análises, conversas e estudos, ver a realidade local de cada educando. Conseguimos perceber quais eram os pontos mais importantes e necessidades de cada um, para então trabalharmos juntos, elaborando atividades educativas de acordo com as realidades e influenciando no desenvolvimento de cada educando. É importante salientar que, conhecendo a realidade local influencia muito a elaboração de atividades contextualizadas.

Por meio da fala de E3, compreende-se que ter a realidade dos educandos como ponto de partida para o processo educativo é fundamental para que emergjam, com base em relações dialógicas entre diferentes sujeitos, novas perspectivas sobre o mundo. Nesse sentido, o

desenvolvimento da consciência se revela como um processo comunal, que se constrói no coletivo de sujeitos que compartilham uma mesma realidade histórico-cultural (Silva, 2004).

Nesse processo revolucionário de libertação, a práxis reflexiva e a práxis criadora demarcam a compreensão e a superação das situações-limite vivenciadas pelos sujeitos da comunidade. Desse modo, têm-se em destaque as características reflexivas e criadoras da práxis pautadas pela transformação social, política e histórica (Vázquez, 1980). Ao comentar sobre a elaboração do PPP, em que foram considerados os aspectos de um processo libertador, a educadora E1 salienta:

Essa elaboração do nosso PPP aumentou a influência dos pais no processo de decisões, a voz deles é essencial e serve como ferramenta para o desenvolvimento dos nossos planejamentos. Nas nossas reuniões, a gente percebe que cada vez mais eles fazem parte e sabem do pertencimento, pois através do diálogo cada um sabe do seu papel.

O processo de construção do PPP perpassa as relações entre escola, família e sociedade, o que inviabiliza repetições e cópias de PPP elaborados por outra unidade escolar, situada em um contexto completamente distinto. Assim, a dimensão reflexiva da práxis, que norteou a elaboração do PPP, indica que a atribuição de sentido e significado ao processo educativo humanizador não foi realizada apenas pela comunidade escolar, mas também pela comunidade local, como é possível perceber no relato da educadora E1 quando destaca a influência dos pais no planejamento educativo.

Ainda, de acordo com o relato de E1, compreende-se que a elaboração de um PPP, que é caracterizado como humanizador e libertador, viabiliza a participação ativa da comunidade local na escola, em que a busca por possibilidades de superação das contradições sociais realiza-se mediante uma prática educativa democrática, dialógica, problematizadora e colaborativa, possibilitando uma organização curricular com qualidade política e social.

Por meio da articulação teórico-metodológica entre a proposta de construção do PPP de Gandin (1994; 2001), a caracterização da práxis de Vázquez (1980) e a Investigação Temática (Freire, 1987), foi possível realizar uma análise da realidade local e escolar, permitindo a identificação das necessidades da comunidade e a elaboração de estratégias educacionais e sociais, contribuindo para uma transformação dos sujeitos e da realidade. Nesse processo, a práxis reflexiva revelou-se como o fundamento para uma atitude transformadora, por promover

a superação e a emancipação do ser (Madureira, 2019).

Para Freire (1987), a práxis se constitui como um instrumento de conscientização que envolve uma relação dialética (reflexão/tese – ação/antítese – práxis/síntese). Essa dialeticidade também se expressa na relação entre denúncia e anúncio. Nesse contexto, a educação, em uma perspectiva humanizadora, caracteriza-se por contemplar a denúncia das estruturas e práticas que perpetuam a opressão e o anúncio das possibilidades de superação das situações opressoras (Silva, 2004). Como indicado pela educadora E2, a transformação da realidade e da consciência partiu de um processo educativo libertador, em que:

Os educandos desenvolveram entre si a cooperação, ajudaram um ao outro. Em relação ao cuidado com o meio ambiente, de não jogar o lixo no chão, de preservar, da limpeza, do cuidado [...] de não maltratar os animais [...] então, essas coisas eles já levam para suas casas.

O relato de E2, após a implementação das atividades didático-pedagógicas baseadas em Temas Geradores, revela alguns objetivos e valores, a serem promovidos pelas práticas educativas na escola, que haviam sido discutidos ao longo da construção coletiva do PPP, podendo ser destacados a cooperação, a responsabilidade ambiental e social, a solidariedade etc. Por essa razão, a práxis reflexiva e criadora se manifestará de diferentes maneiras em cada contexto, pois cada realidade demandará o enfrentamento de novas necessidades, novas situações, o que exigirá a construção de um PPP pautado por objetivos e valores de acordo com as situações e necessidades de cada realidade (Vázquez, 1980).

Para que todo esse processo de conhecimento, análise e reconhecimento das necessidades da comunidade ocorresse, foram realizadas reuniões com alguns moradores, com as educadoras e a coordenadora pedagógica, bem como com os pesquisadores do Geatec/UESC, para discutirem a possibilidade de inserção na comunidade por meio da construção de uma Tecnologia Social⁴ (Archanjo; Gehlen, 2020). Tal fato possibilitou que as educadoras relacionassem os conhecimentos que envolviam o problema vivenciado na comunidade com a atividade prática de criação de uma fossa séptica ecológica. Uma das falas de E1 indica a importância dessa relação entre reflexão e ação:

Agora, que já temos conhecimento dos nossos problemas, não devemos esperar que a transformação da nossa realidade venha por meio das políticas públicas apenas. É hora de nos unir enquanto moradores e fazermos o que nos cabe, o que podemos fazer.

Nota-se, no extrato da fala de E1, o papel do diálogo, em que os sujeitos dessa comunidade analisam a realidade sob uma nova perspectiva, identificando os problemas de nível social, mobilizando-se na busca por soluções, alcançando um nível mais elevado de consciência. Esse processo dialógico da Investigação Temática, proposto por Freire (1987), caracteriza-se pela indissociabilidade homem-mundo, teoria-prática, sujeito-objeto, reflexão-ação, evidenciando a natureza dialética da práxis transformadora.

Vázquez (1980, p. 257) salienta que a atividade da consciência se desenvolve em prol da práxis, pois apresenta um caráter objetivo, decisivo, visando “resolver as contradições que se apresentam real e efetivamente”. Desse modo, a complementaridade entre as etapas da Investigação Temática e as partes constituintes do PPP evidencia a relação entre reflexão e criação de forma praxiológica, pois, além de um processo criativo, permite uma elevação do nível de consciência dos sujeitos envolvidos.

6.2 A práxis criadora no trabalho coletivo de construção do PPP da Escola

O PPP necessita ser construído com base em um coletivo de conhecimento, em que seus participantes busquem “resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento” (Vasconcellos, 2007, p. 169). Para Freire (2001), projetos elaborados com o cunho político-pedagógico têm que possibilitar aos sujeitos a reinvenção de seu mundo, transformando-o. Considerando as perspectivas educativas de Freire (2001) e Vasconcellos (2007), entende-se que a dialogicidade e a problematização, estabelecidas no processo de construção do PPP da Escola Padre Giuseppe Bonomi, viabilizam o desenvolvimento da práxis criadora, visto que o conhecimento sobre a realidade do bairro Iguape foi desvelada mediante o contato com a comunidade, propiciando a criação de alternativas de superação dos problemas locais denunciados, implícita ou explicitamente, pelos moradores.

De acordo com Freire (2001), o “encontro dos homens” só é possível por meio do diálogo, pois trata-se de uma relação dialética entre diferentes perspectivas sobre o mundo, possibilitando que os sujeitos assumam um posicionamento ativo. Na Investigação Temática, esse encontro inicia-se na etapa do Levantamento Preliminar, quando os diferentes sujeitos da

comunidade local e escolar estabelecem um diálogo horizontal e democrático. Nesse contexto, a educadora E2 salienta:

Eu acho que aqui os problemas podem ser identificados através das pesquisas, entrevistas com os moradores. A gente percebeu também, eu lembro, a forma que eles pensaram, que muitos não acham que há um problema (na comunidade). Então, assim, eu acho que tem como identificar através da fala e também através do local onde você mora.

Como destacado por E2, é no momento de abertura ao diálogo que o outro consegue expressar sua visão de mundo. A dialogicidade, estabelecida durante todo o processo de elaboração do PPP, proporcionou às educadoras o exercício constante de reflexão e da busca por novos conhecimentos que possibilitam o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos da comunidade local e escolar, contribuindo para a superação das demandas locais, em busca de um compromisso com a transformação social.

Ao considerar o Tema Gerador “As riquezas naturais do bairro Iguape: entre o discurso e a prática”, as educadoras, em colaboração com os pesquisadores do Geatec/UDESC, sistematizaram as Unidades de Conhecimentos de Ciências Naturais. Vale salientar que chegar às unidades de conhecimento das Ciências Naturais envolveu a estruturação da Rede Temática e do Ciclo Temático (Lima; Solino; Gehlen, 2019), instrumentos teórico-metodológicos que sistematizam as relações micro e macro da organização social (Silva, 2004). Ambos os instrumentos estão sistematizados no trabalho de Lima, Solino e Gehlen (2019). Como destacado no Quadro 4, os conhecimentos organizados nas unidades estão relacionados às situações-limite identificadas na comunidade do Iguape, por exemplo, a acomodação de alguns moradores em relação à situação de poluição do manguezal que cerca a comunidade:

Quadro 4 - Unidades e subunidade de Ciências Naturais da Escola Padre Giuseppe Bonomi

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

Fonte: Lima (2019, p. 116).

O planejamento das Unidades de Ciências Naturais constituiu-se como práxis criadora, pois foi realizado numa perspectiva dialógico-problematizadora, por meio de um trabalho coletivo, visando promover alternativas de superação das demandas da escola e da comunidade.

No curso de formação das educadoras da Escola Padre Giuseppe Bonomi, o desenvolvimento do diálogo e da problematização teve como intuito viabilizar um espaço de construção coletiva do conhecimento, considerando as particularidades e as demandas da comunidade local. No contexto em que emergiram diversas compreensões sobre a realidade da comunidade do Iguape, evidenciou-se a indissociabilidade entre a práxis reflexiva e a práxis criadora em situações de enfrentamento de problemas complexos (Vázquez, 1980). Nesse sentido, E1 indica como o conhecer e o refletir são pressupostos essenciais para o agir:

Eu não conhecia essas informações históricas do bairro. Para mim é novo ver como o bairro Iguape foi importante para o desenvolvimento da cidade de Ilhéus e ver na situação que está agora, esquecida, excluída. Falta um pouco de políticas públicas aqui. Os próprios moradores precisam reconhecer o potencial do bairro e valorizá-lo.

A fala de E1 explicita a relevância do diálogo e da problematização no encontro dos sujeitos, momento inicial de aproximação entre universidade-escola-comunidade, pelo fato de promover um pensar crítico diante da realidade. Esse encontro foi estabelecido via diálogo, na tentativa de que os sujeitos, moradores da comunidade, interagissem com diferentes perspectivas, gerando tensões que possibilitassem novas interpretações e posicionamentos perante a realidade concreta.

Segundo Vázquez (1980, p. 209), o conhecimento pode ser entendido como uma atividade dinâmica ou “um processo mediante o qual se recorre a uma série de operações e procedimentos para transformar os dados iniciais”. Isso significa dizer que o conhecimento se caracteriza pela ideia de um processo dialético em permanente transformação e construção. Com base nas ideias de Vázquez (1980), em meio às contradições dialéticas, o pensamento humano se torna uma categoria mais complexa e dinâmica, partindo do que está aparente e culminando em um processo de desvelamento da realidade por meio do desenvolvimento da consciência. Nesse sentido, atingir novos níveis de consciência implica o desenvolvimento de uma atividade criadora, ou seja, uma práxis que permita a transformação do ser alienado e

alienante em “ser mais”, autêntico e atuante (Freire, 1996). Sobre essa dimensão transformadora do conhecimento dialógico, E2 ressalta:

Eu penso assim, eu acho que você não vai conseguir mudar o mundo, mas se você conseguir mudar o pensamento de algumas pessoas já tá bom [...] Tipo assim, o modo de pensar, mas se uma daquelas pessoas falar “olha, a partir de agora eu vou fazer dessa forma”, já valeu a pena.

Partindo dessa compreensão, a transformação do outro e da realidade realiza-se mediante um processo de construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, o processo de Investigação Temática propicia o encontro dos sujeitos no enfrentamento dos problemas comunitários por meio de alternativas criadas dialogicamente (Delizoicov, 1991).

Conforme Vázquez (1980), a práxis criadora permite ao homem enfrentar novas necessidades e novas situações. No processo de obtenção dos Temas Geradores, em que se investiga a realidade dos sujeitos para identificar situações-limite, essas circunstâncias são tão inibidoras da percepção das dimensões da totalidade que necessitam ser analisadas e percebidas para que não mais se apresentem ao sujeito como algo misterioso ou estranho (Stuani, 2016). Nesse sentido, busca-se por uma análise crítica dos fatos que são apresentados aos indivíduos, para que alcancem uma nova postura e pensem seu mundo de forma crítica, conforme apresentado nas falas dos moradores a seguir:

Mas, se a gente esperar por eles (referindo-se a Vereadores, Prefeito e Órgãos competentes) [...] não vai ser feito nada. A gente tem que começar a fazer a nossa parte. Toda vez é assim, vêm aqui, promete que vai consertar as ruas e o esgoto e depois some, desaparece, esquece da gente e o esgoto continua aí a céu aberto, a rua esburacada. A gente precisa se unir, não dá mais para ficar assim (M3).

Rapaz, os vereadores não fazem nada para melhorar essa situação... isso também é culpa deles, a gente bota eles lá, tem esperança de que eles vão fazer alguma coisa pela gente, mas não adianta nada, eles desaparecem. Por isso que a gente tem que se unir para fazer, aproveitar agora aí, essa ideia da fossa e todo mundo se ajuntar para fazer, pra ver se melhora, senão, a gente vai viver assim pra sempre (M6).

Os extratos das falas de M3 e M6 indicam o reconhecimento de alguns problemas sociais em seu bairro e, diante do descaso do Poder Público, eles propõem se unir para buscar soluções. Essa atitude de recorrer a uma possível solução, após fazerem uma análise de sua realidade, implica o pensar criticamente, que não se limita ao uso de ideias, mas à produção e transformação dessas ideias em ação (Freire, 1987). A implementação da fossa séptica

ecológica seria a ação posterior a ser desenvolvida na comunidade local, pois, ao serem sujeitos da práxis, podem conhecer e transformar o mundo com seu trabalho (Freire, 1987). Em outras palavras, os homens imersos em determinada contradição social precisam não apenas pensar criticamente sobre sua forma de estar, mas atuar de maneira crítica para emergirem da situação em que se encontram. Daí a importância de conceber um currículo de Ciências ressignificado, ou melhor, em um PPP que seja construído a partir das problemáticas locais, cujos conhecimentos científicos sejam selecionados como instrumentos teóricos que possibilitem dar base para reflexão crítica da prática social vivenciada pelos educandos, garantindo assim a dialeticidade entre teoria/prática e ação/reflexão no currículo escolar.

Analisar a realidade e identificar possíveis situações-limite à comunidade constituem-se como procedimentos de grande relevância na construção do PPP em uma perspectiva libertadora. Tendo em vista que as situações-limite são contradições sociais que podem caracterizar problemas numa escala local ou global (Silva, 2004), a práxis criativa revela-se como imprescindível na superação de problemas comunitários.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Durante a construção do PPP da Escola Padre Giuseppe Bonomi, pautado por uma concepção dialógica e humanizadora, em que emergiram os Temas Geradores, foi possível identificar e caracterizar algumas dimensões da práxis transformadora, como a reflexão e a criação. A práxis reflexiva caracterizou-se principalmente por meio do desenvolvimento da consciência dos sujeitos da comunidade do Iguape, mediante um processo dialético de refletir e agir no enfrentamento das contradições sociais. Por sua vez, a práxis criadora revelou-se no processo de elaboração das alternativas de superação dos problemas da comunidade, em que algumas iniciativas educativas foram construídas.

A reorganização curricular envolveu o delineamento de alguns objetivos para a escola, considerando a responsabilidade ambiental e social, a conscientização e a autonomia no enfrentamento de algumas contradições sociais identificadas na comunidade durante o processo de Investigação Temática, como a compreensão limitada sobre o papel da educação no bairro, acomodação e aceitação de problemas como a poluição e a falta de saneamento básico, visão

limitada do mangue para a comunidade etc. (Lima; Solino; Gehlen, 2019). Na implementação das atividades didático-pedagógicas, baseadas em Temas Geradores, foi necessária a cooperação entre comunidade local e escolar no desenvolvimento de uma Tecnologia Social, que no caso foi a construção de uma Fossa Séptica Ecológica na Escola Padre Giuseppe Bonomi (Archanjo; Gehlen, 2020).

Nesse sentido, a elaboração de um PPP, considerando as etapas da Investigação Temática, mostrou-se viável em um cenário que envolveu a ativa participação de moradores da comunidade em um processo dialógico de construção de práticas educativas humanizadoras. Esse PPP, estruturado a partir de contradições sociais/locais e direcionado para sua compreensão e possíveis soluções, manifestou-se de maneira processual, imprevisível e distante de modelos preestabelecidos (Gehlen *et al.*, 2021) Pode-se classificá-lo como algo original e irrepetível, características associadas a uma práxis criadora, indicando assim uma reconfiguração no currículo da escola.

Em resumo, o currículo foi estruturado a partir de uma temática significativa para os atores da escola e da comunidade local, levando em conta que sua reconfiguração ocorreu por meio de um processo de investigação voltado à busca e compreensão de demandas, problemas e necessidades locais. Ainda assim, uma pergunta permanece: que reconfiguração curricular foi realizada? O resultado dessa reconfiguração curricular foi que o ponto de partida para a construção desse novo currículo escolar não se baseou nos conteúdos e conceitos científicos, tampouco na visão de uma minoria de educadores, normalmente empregados na elaboração do PPP das escolas públicas do País. O que definiu o ponto de partida da reformulação do currículo escolar foram as demandas sociais/locais da comunidade do bairro, e a compreensão desta sobre essas demandas. Em decorrência dessa experiência, alguns instrumentos foram desenvolvidos com a finalidade de subsidiar o currículo escolar, entre os quais estão o Ciclo Temático, a Rede Temática e, sobretudo, o Planejamento das Unidades de Ensino, que estão devidamente sistematizados no estudo de Lima, Solino e Gehlen (2019), o qual também inclui o PPP⁵ em sua totalidade.

Na Escola Padre Giuseppe Bonomi, a práxis criadora e a reflexiva foram compreendidas de maneira indissociável, assim como a problematização e a dialogicidade no processo de criação e recriação de uma prática coletiva, no sentido de buscar soluções para os problemas

que envolvem a coletividade (Freire, 1987; Gadotti, 1998; Silva, 2004). Para tanto, os sujeitos, imersos em contradições sociais, necessitam de um espaço coletivo e dialógico para discutir possíveis alternativas de superação das situações problemáticas e assumir um posicionamento crítico, reflexivo e criativo no enfrentamento de tais situações (Vázquez, 1980; Severino, 1994).

O processo de construção de um PPP, comprometido social e politicamente, necessita da participação da comunidade local para que sejam possíveis a identificação das situações problemáticas e o desenvolvimento de uma práxis voltada à transformação dos sujeitos e de seu mundo. Nesse processo, é fundamental que a escola assuma um papel ético-crítico, despertando nos sujeitos não apenas reflexões críticas sobre a realidade, mas ações conscientes e transformadoras do ser e do mundo (Delizoicov, 1991; Silva, 2004).

REFERÊNCIAS

Aguiar, Denise. A pedagogia do oprimido na escola contemporânea: desafios e perspectivas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 174-196, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/39561>. Acesso em: 1.º maio 2021.

Archanjo Jr., Miguel Guilhermino; Gehlen, Simoni Tormöhlen. A tecnologia social e sua contribuição para a educação em ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 345-374, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u345374>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Interdisciplinaridade no município de São Paulo**. Brasília: Inep, 1994.

Centa, Fernanda; Muenchen, Cristiane. O despertar para uma cultura de participação no trabalho com um tema gerador. **Alexandria: Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 263-291, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2016v9n1p263>. Acesso em: 4 abr. 2020.

Delizoicov, Demétrio. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal**. 1982. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

Delizoicov, Demétrio. **Conhecimento, tensões e transições**. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

Delizoicov, Demétrio; Angotti, José André; Pernambuco, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

Freire, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

Gadotti, Moacir. **Pedagogia da práxis**. Prefácio de Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

Gadotti, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

Gadotti, Moacir. **Escola cidadã**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Gandin, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

Gandin, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/a-posicao-do-planejamento-participativo-entre-as-ferramentas-de-intervencao-na-realidade>. Acesso em: 8 maio 2021.

Gehlen, Simoni Tormöhlen; Solino, Ana Paula; Santos, Jefferson da Silva; Milli, Júlio Cesar Lemos (org.). **Paulo Freire no ensino de ciências**: trajetórias formativas na Costa do Cacau da Bahia. Curitiba: CRV, 2021.

Gramsci, Antonio. **A concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

Konder, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

Lambach, Marcelo. **Formação permanente de professores de química da EJA na perspectiva dialógico-problematizadora freireana**. 2013. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

Lima, Josenilda Assunção. **A abordagem temática freireana na elaboração de um projeto político-pedagógico configurado como práxis criadora**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2019.

Lima, Josenilda Assunção; Solino, Ana Paula; Gehlen, Simoni Tormöhlen. A investigação temática na elaboração de um projeto político-pedagógico humanizador. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, p. 1379-1409, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.33>. Acesso em: 8 maio 2021.

Madureira, Cristiane Aparecida. **O ato de ensinar Ciências**: limites e possibilidades da prática pedagógica em sua relação com as diferentes concepções de práxis. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

Milli, Júlio César Lemos; Solino, Ana Paula; Gehlen, Simoni Tormöhlen . A análise textual discursiva como uma bússola praxiológica à perspectiva freireana de educação. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, p. 739-767, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.19.373>. Acesso em: 4 maio 2023.

Moraes, Roque; Galiuzzi, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

Padilha, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

Pio, Paulo; Carvalho, Sandra; Mendes, José. Práxis e prática educativa em Paulo Freire: Reflexões para a formação e a docência. In: Farias, Isabel Maria Sabino *et al.* (org.). **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. v. 2. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 5770-5781.

Pontuschka, Nidia Nacib. **Ousadia no diálogo**: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993.

Saul, Ana Maria. São Paulo's education revisited. In: Freire, Paulo (org.). **Pedagogy of the city**. New York: The Continuum Publishing, 1993. p. 145-165.

Severino, Antônio Joaquim. **Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

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

Sobreira, Milene. **Práxis e construção do conhecimento nos estudos sobre pedagogia da alternância**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

Sousa, Polliane Santos de; Bastos, Ana Paula Solino; Figueiredo, Priscila Silva de; Gehlen, Simoni Tormöhlen. Investigação temática no contexto do ensino de ciências: relações entre a abordagem temática freireana e a práxis curricular via tema gerador. **Alexandria – Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 7, p. 155-177, nov. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/38222>. Acesso em: 2 maio 2021.

Souza, Anderson; Carvalho, Jaciara. “Situação-limite”, “ato-limite” e “inédito viável”: categorias atuais para problematizar a percepção da realidade. **Revista e-Curriculum**, v. 16, p. 1288-1308, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/39282>. Acesso em: 2 maio 2021.

Stuani, Geovana. **Abordagem temática freireana**: uma concepção de formação permanente dos professores de ciências. 2016. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

Torres, Juliana; Gehlen, Simoni; Muenchen, Cristiane; Gonçalves, Fábio; Lindemann, Renata; Gonçalves, Fernanda. Resignificação curricular: contribuições da investigação temática e da análise textual discursiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, p. 1-13, 2008. Disponível em:

http://www.cienciamao.usp.br/dados/rab/_resignificacaocurricular.artigoCompleto.pdf.

Acesso em: 20 jan. 2020.

Vasconcellos, Celso. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

Vázquez, Adolfo. **Filosofía de la praxis**. México: Siglo Veintiuno, 1980.

Viegas, Moacir Fernando. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 48, e244193, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244193>. Acesso em: 23 jun. 2023.

NOTAS:

¹ Recorte e ampliação de discussões publicadas na dissertação de mestrado de Lima (2019). Parte das atividades que envolvem este artigo foi financiada pelo CNPq (processo 409900/2022-2).

² As situações-limite podem ser entendidas como barreiras que limitam a compreensão crítica dos sujeitos sobre aspectos problemáticos em sua realidade. Muitas vezes, essas problemáticas são vistas, pelos indivíduos que estão nelas imersos, como determinantes históricos e geradoras de um clima de desesperança (Souza; Carvalho, 2018).

³ As falas foram devidamente autorizadas pelos sujeitos envolvidos neste estudo, após a aprovação do projeto de pesquisa submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos (CEP/UESC), sob o número CAAE: 713244117.0.0000.5526.

⁴ Um dos problemas identificados na comunidade, por meio da Investigação Temática, foi a falta de saneamento básico. Com isso, no coletivo de moradores, educadores e pesquisadores, chegou-se à proposta de desenvolvimento e implementação de uma tecnologia social, que nesse caso foi uma fossa séptica ecológica, construída na escola Padre Giuseppe Bonomi, por meio de um trabalho colaborativo, que pode ser replicado pelos moradores posteriormente (Lima; Solino; Gehlen, 2019).

⁵ O *link* do PPP da escola encontra-se no *site* do Geatec/UESC, disponível em: <https://geatecuesc8.wixsite.com/geatec/parcerias>

Recebido em: 17/05/2021

Aprovado em: 30/06/2023

Publicado em: 1º/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.