

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

TAYLA MARIA DA SILVA

**TEMAS GERADORES E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE DELMIRO GOUVEIA**

**DELMIRO GOUVEIA-AL
2023**

TAYLA MARIA DA SILVA

**TEMAS GERADORES E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE DELMIRO GOUVEIA**

Monografia apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela
Universidade Federal de Alagoas/ Campus do sertão.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Ana Paula Solino Bastos.

DELMIRO GOUVEIA-AL

2023

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

S586t Silva, Tayla Maria da

Temas geradores e a construção do projeto político pedagógico de uma escola municipal de Delmiro Gouveia / Tayla Maria da Silva. - 2023.

60 f. ; il.

Orientação: Ana Paula Solino Bastos.

Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2023.

1. Educação. 2. Projeto Político Pedagógico – PPP. 3. Educação democrática. 4. Abordagem Freiriana. 5. Paulo Freire. 6. Ensino fundamental. 7. Delmiro Gouveia – Alagoas. 8. Zona rural. I. Bastos, Ana Paula Solino. II. Título.

CDU: 37.012

Folha de Aprovação

TAYLA MARIA DA SILVA

**TEMAS GERADORES E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE DELMIRO GOUVEIA**

Trabalho de conclusão de curso submetido a Banca Examinadora do curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas -Campus Sertão- como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de pedagoga. Aprovado em 18/05/2023

Delmiro Gouveia, 18 de maio de 2023.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA PAULA SOLINO BASTOS
Data: 17/07/2023 13:31:06-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Ana Paula Solino Bastos (Orientadora)
Universidade Federal De Alagoas – UFAL/ Campus Sertão

Prof. Dr. Rodrigo Pereira (Examinador interno)
Universidade Federal De Alagoas – UFAL/ Campus Sertão

Prof. Dr. José Ivamilson Silva Barbalho (Examinador interno)
Universidade Federal De Alagoas – UFAL/ Campus Sertão

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por me dar sabedoria e saúde para trilhar esse caminho que um dia foi um sonho, e que hoje concretizo em realidade.

Aos meus pais por ser alicerce desse processo, em especial a minha mãe Maria de Lourdes, que lutou e persistiu para que eu nunca desistisse, fazendo sempre o possível e o impossível para me oferecer a oportunidade de ter essa conquista. Ao meu irmão que me fez olhar o mundo de maneiras diferentes.

Ao meu esposo Emerson de Carvalho por sempre estar ao meu lado me incentivando, sendo peça fundamental no processo de formação enquanto acadêmica e sendo inspiração na minha profissão.

Agradeço à minha orientadora Dra Ana Paula Solino, por me direcionar de forma maravilhosa em construir um trabalho tão importante para minha qualificação.

Aos meus professores, pelas orientações, ensinamentos e diálogos que corroboram no meu desenvolvimento acadêmico no decorrer da minha graduação. Aos meus colegas de turma que compartilharam suas vivências ao longo desse processo.

Em especial, sou grata a todos do Grupo de Pesquisa Sobre Abordagem Freireana em Ambientes Escolares (GEAFAE/UFAL) eles foram parte fundamental na elaboração deste trabalho.

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os
homens se libertam em comunhão.”

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o processo de construção de um Projeto Político Pedagógico de uma escola pública localizada na zona rural do município de Delmiro Gouveia-AL. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um curso formativo de professores que utilizou do fundamento teórico-metodológico de Paulo Freire para subsidiar a construção do documento escolar a partir de Temas Geradores. Metodologicamente adotamos uma abordagem qualitativa do tipo participante uma vez que realizamos uma parceria entre pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Abordagem Freiriana em Ambientes Escolares (GEAFAE), da Universidade Federal de Alagoas-Campus do Sertão e professores da escola municipal situada no assentamento Jurema, no alto sertão alagoano. Para obtenção dos dados utilizamos de entrevistas, anotações em diário de campo, vídeo gravações, análise de documentos oficiais da escola e estudo de pesquisas acadêmicas, as quais foram transcritas e analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2007). A pesquisa demonstra que apesar de contarmos nas últimas décadas com um conjunto de preceitos legais e pedagógicos para pensarmos uma educação libertadora e democrática, ainda encontramos um cenário de homogeneização de propostas educacionais que não dialogam com as realidades históricas, sociais e culturais dos sujeitos da educação e das instituições escolares. Isso reflete em um cenário comum de ausência das propostas dos Projetos Políticos Pedagógicos nas escolas. Com este trabalho, foi possível constatar que o curso formativo realizado pelo GEAFAE em conjunto com a escola e comunidade local possibilitou estruturar um PPP democrático, significativo e participativo, tendo como ponto de partida Temas Geradores, os quais sintetizam os problemas vivenciados pela comunidade. Apontamos, especialmente no contexto da educação pública de Delmiro Gouveia, para a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas e ações para que possamos caminhar na construção de um cenário educacional que se desenhe o mais democrático possível.

Palavras-Chave: Temas Geradores, Projeto Político Pedagógico, Paulo Freire.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar el proceso de construcción de un Proyecto Político Pedagógico de una escuela pública ubicada en la zona rural del municipio de Delmiro Gouveia-AL. La investigación se desarrolló a partir de un curso de formación de profesores que utilizó la fundamentación teórico-metodológica de Paulo Freire para subsidiar la construcción del documento escolar a partir de Temas Generadores. Metodológicamente adoptamos un enfoque cualitativo participativo ya que realizamos una asociación entre investigadores del Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Abordagem Freiriana em Escolas Ambientes (GEAFAE), de la Universidad Federal de Alagoas-Campus do Sertão, y profesores de la escuela municipal ubicada en el asentamiento Jurema, en el interior de Alagoas. Para la obtención de los datos se utilizaron entrevistas, apuntes en diario de campo, grabaciones en video, análisis de documentos escolares oficiales y estudio de investigaciones académicas, los cuales fueron transcritos y analizados mediante Análisis Textual Discursivo (MORAES y GALIAZZI, 2007). La investigación demuestra que si bien hemos contado con un conjunto de preceptos legales y pedagógicos en las últimas décadas para pensar una educación liberadora y democrática, aún encontramos un escenario de homogeneización de propuestas educativas que no dialogan con las realidades históricas, sociales y culturales de los sujetos de la educación y las instituciones educativas. Esto se refleja en un escenario común de ausencia de propuestas de Proyecto Político Pedagógico en las escuelas. Con este trabajo se pudo comprobar que el curso de formación realizado por GEAFAE en conjunto con la escuela y la comunidad local permitió estructurar un PPP democrático, significativo y participativo, teniendo como punto de partida Temas Generadores, que sintetizan las problemáticas experimentado por la comunidad. Señalamos, especialmente en el contexto de la educación pública de Delmiro Gouveia, la necesidad de desarrollar más investigaciones y acciones para que caminemos en la construcción de un escenario educativo diseñado lo más democrático posible.

Palabras clave: Temas Generadores, Proyecto Político Pedagógico, Paulo Freire.

SUMÁRIO

1.0 INTRODUÇÃO.....	09
2. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA.....	13
2.1 Breve balanço das perspectivas educacionais no Brasil.....	13
2.2 A construção democrática de um projeto de educação: o Projeto Político Pedagógico da escola.....	21
2.2.1 A importância dos Temas Geradores na elaboração do PPP em uma perspectiva freiriana.....	23
2.3 Projeto Político Pedagógico e Escola de Campo: caminhos para a construção de uma Educação do Campo em uma perspectiva freiriana.....	26
3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E A ESTRUTURAÇÃO DO CURSO FORMATIVO REMOTO.....	32
3.1 Tipo de pesquisa.....	32
3.2 Contexto da pesquisa.....	33
3.3 Os Meandros Da Pesquisa e o GEAFPE.....	35
3.4 Participantes da Pesquisa.....	38
4. A CONTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR E LOCAL.....	40
4.1 Organização do Curso Formativo.....	40
4.2 O processo de obtenção de Temas Geradores para a construção do PPP.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	57

1 INTRODUÇÃO

Consideramos o PPP como um documento essencial que sistematiza os fundamentos políticos-pedagógicos-filosóficos de cada instituição escolar a partir de suas realidades, demandas, anseios e de como cada comunidade escolar se percebe no presente em relação ao seu passado e como se projeta no futuro. O PPP tem a sua base legal na Lei 9.934/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) consolidando os fundamentos legais para pensarmos uma educação democrática no país por meio dos artigos 12, 13 e 14, que garantem às escolas o direito e o dever de elaborar e executar, de forma democrática, seus Projetos Políticos Pedagógicos (BRASIL, 1996). Diante de todo o processo histórico de uma educação marcada com a desvalorização da realidade do sujeito e marginalização de uma parte da população, o documento norteador da educação tem como princípio a valorização da realidade através de um sistema democrático.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar o processo de construção desse documento norteador da educação, o Projeto Político Pedagógico (PPP), em uma escola pública localizada no município de Delmiro Gouveia-AL, o qual foi estruturado por Temas Geradores com base nas teorizações de Paulo Freire. Esse processo aconteceu durante um curso formativo de professores que foi fundamentado na perspectiva freiriana. As atividades propostas pelo curso de formação buscaram o levantamento das características da Escola e da Comunidade, perpassando por aspectos culturais, históricos, sociais e pedagógicos que compõem as singularidades da comunidade escolar e que, portanto, são fundamentais na construção de um Projeto Político Pedagógico com base na perspectiva de Temas Geradores nas teorizações de Paulo Freire. Essas informações foram debatidas com a comunidade escolar e local para que pudéssemos extrair os temas geradores a partir das situações-limite que serviram de base para a elaboração do PPP da escola. Logo, partindo de uma base teórica-filosófica freiriana, o curso de formação permanente foi pautado em uma proposta que buscou dialogar com a realidade dos sujeitos (professores da escola Municipal Manoel de Lima e comunidade local), com as singularidades de sua gente, visando a construção coletiva e horizontal de um Projeto Político Pedagógico para escola que até então não contava com um. Assim, buscamos contribuir para discussão sobre a importância do PPP na escola e sobre as potencialidades dos Temas Geradores na construção de um sistema de ensino democrático e libertador na educação pública no município de Delmiro Gouveia, no Sertão de Alagoas.

É preciso considerar, como aponta Gadotti (2000), as dimensões continentais do Brasil e sua ampla diversidade cultural que nos faz um país pluriétnico e multicultural como

reconhecido pela Constituição Federal de 1988. Além disso, ressaltamos o fato de que vivemos em um país marcado historicamente por uma profunda desigualdade social, étnica, religiosa, de gênero entre outros. É nesse sentido que toda proposta educacional só se faz democrática e libertadora se elaborada a partir da própria realidade social e histórica da comunidade na qual a escola está inserida. Assim, o processo de ensino-aprendizagem parte não de uma relação vertical e hierárquica entre “detentor de conhecimentos” e “desprovidos de conhecimentos” e passa a ser dialógica entre professores, alunos e o mundo no qual estão inseridos (FREIRE, 1980)

A metodologia utilizada no trabalho foi a bibliográfica com uma abordagem qualitativa do tipo participante por possibilitar a construção de instrumentos teórico-metodológicos para a interpretação das subjetividades dos sujeitos da pesquisa (comunidade escolar) no contexto do processo formativo. Assim podemos observar e estudar os significados que os sujeitos dão às coisas, a partir de suas próprias subjetividades.

Estruturalmente, o trabalho está organizado da seguinte forma: na *seção 1* está a Introdução; na *seção 2* buscamos abordar o Projeto Político Pedagógico e a sua importância na construção de uma educação democrática e participativa; na *seção 3* estão os encaminhamentos metodológicos e a estruturação do curso formativo remoto; na *seção 4* a construção do Projeto Político Pedagógico e a participação da comunidade escolar e local e por último na *seção 5* tecemos as nossas considerações finais.

2. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Neste capítulo buscamos compreender e analisar a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) para as escolas e para o ensino de caráter democrático e libertador. Por vezes, ao frequentarmos um espaço escolar, é de se notar que o PPP parece ser um documento burocratizado, estranho, impertinente que poucos parecem ter o interesse de vislumbrá-lo com a atenção e a grandeza do que ele representa na história da educação do nosso país. É nesse sentido, que realizamos neste capítulo uma análise do processo histórico, político, social e pedagógico em torno das perspectivas educacionais predominantes ao longo do século XX partindo de uma educação voltada para a massificação das crianças e a formação de mão de obra acrítica até as propostas educacionais voltadas para a democratização da escola, para a formação de sujeitos críticos, participativos, reflexivos e autônomos. Assim, realizamos um recorte temporal entre a Constituição de 1934 que estabelece a meta de universalização da educação e de combate ao analfabetismo, passando pela Constituição de 1988 e a consolidação de políticas educacionais democráticas refletidas nos projetos pedagógicos como dever dos profissionais da educação e da comunidade escolar, chegando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que garante o preceito legal para a Gestão Democrática nas Escolas e para a elaboração dos PPPs de cada instituição escolar, também de forma colaborativa e democrática.

2.1 Breve balanço das perspectivas educacionais no Brasil

Gaddoti (2000) destaca a importância de compreender as práticas educacionais a partir de uma análise histórica, social e política. É nesse sentido, portanto, que consideramos fundamental para este trabalho a análise do processo de transformações no campo político e pedagógico a partir dos anos 80 do século XX que culminaram na aprovação da Lei 9.334/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) consolidando os fundamentos legais para pensarmos uma educação democrática no país, com ênfase no Art.14 “ Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica [...]” (BRASIL, 1996). A LDB estabelece que as escolas elaborem os seus projetos pedagógicos a partir da participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar.

Ao longo do século XX a educação brasileira foi se constituindo por meio de políticas e princípios pedagógicos que buscaram estabelecer parâmetros educacionais para uma

educação em âmbito nacional. O projeto de uma educação nacional passou a estar na pauta da elite política brasileira especialmente da primeira metade do século XX, mais precisamente durante a Era Vargas (1930-1945), como consequência da expansão da industrialização brasileira e, por conseguinte, com o surgimento do trabalhador fabril e urbano (NADAI, 1993; PINSKY, 1990). Esse processo de industrialização ocorrido durante o governo de Getúlio Vargas teve uma significativa influência sobre a construção da Constituição de 1934, pois a desenvolvimento desse novo trabalhador fabril tornou cada vez mais necessário, na perspectiva da elite industrial e política brasileira, a formação de um trabalhador dotado de conhecimentos básicos de matemática e leitura, para que assim pudesse manusear as máquinas de forma satisfatória (NADAI, 1993; PINSKY, 1990). Logo, observamos que esta educação pública, ainda que oferecida para os membros das famílias da classe trabalhadora, estava preocupada com a formação de indivíduos que pudessem dominar o básico do conhecimento escolar e assim servir de mão de obra “qualificada” para o trabalho fabril desse contexto.

Segundo Saviani (2008), no período de 1970, o número de crianças em idade escolar já era considerado um grande problema na educação brasileira, pois cerca de 50% dos alunos eram analfabetos, e um dos grandes motivos era a falta de oportunidade de acesso à escola. Dessa forma, podemos notar que na década de 70, após 36 anos da Constituição de 1934 que estabeleceu a meta de acabar com o analfabetismo, cerca de metade das crianças brasileiras sequer estavam tendo acesso à educação escolar. Esses dados demonstram que muitas vezes há um espaço abissal entre os direitos garantidos pelas leis e a realidade da sociedade brasileira. E esse é um dos fatores que produzem e reproduzem as desigualdades sociais no país.

Nesse contexto, segundo Saviani (2008), as teorias educacionais brasileiras giravam em torno de duas perspectivas antagônicas de projetos educacionais. Para uma primeira perspectiva chamada de *não-crítica*, a educação escolar tinha como propósito privilegiar a formação de indivíduos aptos para o mercado de trabalho e, assim, contribuir para a inserção dos sujeitos na sociedade, tirando-os da pobreza ao melhorar o seu nível econômico. Já a segunda perspectiva chamada de *crítica-reprodutiva*, parte do argumento de que esse modelo educacional voltado para o mercado de trabalho é um instrumento de discriminação social e reprodução das desigualdades sociais ao empurrar os filhos das classes trabalhadoras para uma educação básica e para os postos de trabalhos menos remunerados.

Para a teoria *não-crítica*, as desigualdades sociais são realidades dadas, isto é, não possuem ou ao menos não são percebidas como resultado da dinâmica social, política,

econômica e educacional brasileira. Ou seja, a marginalidade de setores sociais simplesmente acontecesse sem a intervenção de forças sociais.

Já a segunda perspectiva, denominada por Saviani (2008) de teoria *crítica-reprodutiva*, tem o papel de pensar a educação como instrumento de reprodução da sociedade. Ou seja, para esta perspectiva a educação pode formar *classes antagônicas*, ou melhor, tem poder de separar o “rico” do “pobre”. Tal situação é pensada assim por ser consequência da organização social, pois com essa educação a classe burguesa é compreendida como classe opressora e os proletários oprimidos.

A educação tradicional constituída com pensamento liberal tinha como papel principal corrigir esse “problema”. Logo após a Constituição de 1934 é definido constitucionalmente que a educação é direito de todos os brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. A escola nessa época, surge como uma forma gratuita apenas para a modalidade de ensino primário, o qual tinha como função preparar as crianças para as práticas socialmente aceitas e para os valores liberais burgueses. A educação tradicional parte do princípio de que o professor carrega um alto nível de conhecimento e que este pode ser transmitido para os alunos, sem que haja diálogo entre esses sujeitos. Essa perspectiva, parte do pressuposto de que o conhecimento é algo “pronto”, “dado” e “acabado” no sentido de que basta apenas ser transmitido de quem o detém para quem não o possui (FREIRE, 1971). Logo, um professor que se limita a ensinar a partir desse princípio pedagógico e epistemológico, tende a ter uma postura autoritária (ao se comportar como quem detém o saber em relação a um sujeito desprovido de qualquer conhecimento) e, conseqüentemente, uma metodologia de ensino mecânica e com conteúdo enciclopédico (os saberes a serem aprendidos são pré-determinados pois são considerados universais e totalizantes devendo ser aprendidos por todos) que pouco ou nada se relacionam com a realidade e o cotidiano dos alunos que estão inseridos em contextos sociais e culturais que lhes são próprios. Um desdobramento dessa prática é a indiferença dos estudantes com os conteúdos estudados na escola e, conseqüentemente, com o próprio espaço escolar.

Além disso, esse modelo de ensino tradicional contribui para a evasão de grande número de alunos que, ao se depararem com conteúdo que pouco ou nada fazem sentido para a sua vida cotidiana, não encontram utilidade na escola e no que se é ensinado. Esse sentimento de indiferença torna a escola um espaço tedioso e de pouca utilidade, de forma que esse é um dos principais motivos de evasão na educação básica como apontado pelo Censo Escolar 2014-2015 (BRASIL, 2015).

Ao longo do século XX surgiram críticas ao modelo de ensino tradicional fazendo surgir alguns movimentos pedagógicos como o da Escola Nova que trouxe uma nova perspectiva educacional buscando perceber o aluno como um sujeito ativo, participativo, criativo em oposição ao modelo tradicional que percebia o aluno apenas como passivo no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a escola é entendida como uma agente democratizadora e de inclusão das crianças a partir de suas próprias singularidades. Se opondo ao modelo tradicional, a Escola Nova “tinha crença que o fator que separava a sociedade não era mais a falta de conhecimento, mais sim porque o sujeito era considerado ‘rejeitado’” (SAVIANI, p.7, 2008). Isso porque a falta de conhecimento era considerada pelo grupo de precursores da pedagogia tradicional como um dos motivos para que existisse a desigualdade social.

Assim, com a Escola Nova, surge uma nova proposta de ensino-aprendizagem para qual o foco deveria sair da figura do professor autoritário detentor de todo o conhecimento, para um ensino no qual o protagonismo deve estar no aluno e o professor assumir o papel de mediador de uma pedagogia voltada para o *aprender fazendo* e para o desenvolvimento de habilidades de autoaprendizagem.

Em 1932 foi lançado *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, (entre os participantes estavam educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo) com o objetivo de propor uma escola pública, que fosse gratuita e obrigatória para todos os brasileiros de até 18 anos de idade. Porém, por falta de fomento e investimentos nas escolas, os objetivos propostos no manifesto não foram atingidos.

No entanto, apesar dos reconhecidos avanços trazidos com as teorizações em torno da concepção de uma nova pedagogia mais voltada para o protagonismo dos alunos, esta nova pedagogia também reproduziu situações de desigualdades sociais e educacionais. Muitos alunos continuaram sendo excluídos do ambiente da escola como consequência da falta de políticas públicas para a inclusão de crianças e jovens ao espaço escolar. Assim, a Escola continuou sendo uma instituição que privilegiava a burguesia em detrimento da classe trabalhadora. De tal forma que mesmo com a proposta de uma nova pedagogia voltada para o protagonismo do estudante, a Escola Nova continuou reproduzindo conteúdos que pouco ou nada dialogavam com a realidade dos estudantes, sendo esse também um fator de exclusão de muitos alunos do espaço escolar.

De outro lado surge o que Saviani (2008) chama de “radicalização”, isto é, um modelo pedagógico no qual o foco recai sobre os conteúdos e a eficiência em sua reprodução por parte

dos estudantes. Essa perspectiva deu a origem a chamada pedagogia tecnicista que se caracterizou por neutralizar os conhecimentos científicos, privilegiando a eficiência e a produtividade em uma concepção voltada para o mercado de trabalho em uma lógica capitalista-industrial. Se até então a marginalidade era vista como consequência da “ignorância” e “rejeição”, nesse momento passou a ser vista como consequência do desempenho e coragem. Foi então que a educação tecnicista buscou resolver essa questão, exercendo uma metodologia para formar uma massa de mão de obra para o mercado de trabalho.

Segundo Saviani (2008), essas duas concepções, escolanovista e tecnicista, deram um caráter de dualidade da educação brasileira que reproduz a própria desigualdade de classe existente no país. Os filhos das classes mais abastadas estudavam em escolas como um modelo pedagógico escolanovista. Os filhos da classe trabalhadora estudavam em escolas com modelos tecnicistas. Dessa forma, a escola era compreendida como instrumento de reprodução das desigualdades sociais.

A pedagogia tecnicista também faz parte da teoria não-crítica, uma vez que defende que é papel da escola corrigir os erros da sociedade, como por exemplo a marginalidade da sociedade (ao formar mão de obra para o mercado de trabalho), ao passo que não compreende a própria escola como parte da sociedade e, portanto, condicionada pela mesma dinâmica social da qual faz parte. Segundo Saviani (2008), as perspectivas pedagógicas da chamada pedagogia não-crítica fracassaram justamente por compartilharem entre si um modelo de ensino autoritário e verticalizado.

A percepção de que a escola é uma instituição que pode servir como um aparelho para reproduzir das desigualdades sociais surge com as Teorias Críticas da educação. Nesse intuito, o sistema educacional deixa de ser compreendido como tendo necessariamente o papel de combater as desigualdades existentes na sociedade que lhe é contemporânea, e passa a ser entendida como sendo ela mesma produto da sociedade e, conseqüentemente, atravessada pela própria dinâmica social. Essa concepção da educação e da escola a partir das teorizações críticas, jogam luz ao entendimento de que a escola sozinha não é capaz de resolver os problemas sociais como a desigualdade, é necessário mudar o próprio sistema que produz e reproduz as desigualdades (SAVIANI, 2008).

Já as tendências progressistas partem do princípio de que todos os aspectos da sociedade: social, político e econômico são partes fundamentais para se entender o sujeito no âmbito escolar, buscando compreender seus resultados e fracassos. Enfatizam que o indivíduo

é um ser histórico-social e possui bagagem cultural que a educação precisa levar em consideração no processo de ensino-aprendizagem. Paulo Freire é considerado um dos principais pensadores dessa pedagogia, que tem como princípio valorizar as experiências trazidas pelo educando, sempre dialogando com as nuances existentes no espaço escolar e construindo conhecimento junto com os estudantes mediado pela sua realidade social.

Segundo Freire (1980), a educação precisa partir da própria realidade dos estudantes, considerando o contexto social e histórico do qual fazem parte. Assim, o processo de ensino-aprendizagem parte não de uma relação vertical e hierárquica entre “detentor de conhecimentos” e “desprovidos de conhecimentos” e passa a ser dialógica entre professores, alunos e o mundo no qual estão inseridos. Logo, o ensino deve privilegiar situações de debate, de opiniões e reflexões coletivas levando em consideração os conhecimentos, experiências e anseios que os estudantes trazem para a escola. Isso porque não pode haver educação democrática e libertadora quando se parte de situações, interesses, parâmetros, desejos, sentidos que são alheios aos sujeitos envolvidos no processo de ensino. Uma educação que não dialoga com a realidade dos estudantes, que não se relaciona com os seus interesses e necessidades, torna-se uma educação que busca (e fracassa) em depositar conhecimentos, negando o direito ao pensamento crítico da realidade no sentido de buscar construir caminhos para a mudança social.

Esse tipo de educação, falseada pelo educador que ensina como detentor maior do conhecimento, que não precisa ser refletida, contestada, analisada, gera, também, um tipo de avaliação da aprendizagem por meio da qual os alunos são cobrados apenas pelo que lhes foi dito, sendo típica de uma educação por ele definida como bancária [...] (ARERALO, 2019, p.273)

A concepção de “educação bancária” foi desenvolvida por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* publicada primeiramente em 1968, para conceituar o modelo de ensino no qual o professor assume o papel de detentor do conhecimento que deve ser transmitido aos alunos, ou seja, de um conhecimento que deve ser depositado no estudante. Assim, nessa relação de ensino-aprendizagem, as estratégias de ensino se voltam para o excesso de aulas expositivas e verticalizadas do professor para o aluno. Consequentemente, como reforça Arelalo (2019), as estratégias de avaliação se voltam para a verificação de se os estudantes são capazes de reproduzir o que lhes foi dito pelos professores em sala de aula. Logo, o aluno é percebido como um corpo vazio desprovido de conhecimentos da sua vida social, devendo absorver o máximo possível do que lhe for dito pelo professor. Não há espaço para o diálogo, para a

problematização da realidade social dos estudantes e para os saberes e experiências que estes trazem consigo.

O resultado de uma educação nesse modelo “bancário” é a própria reprodução do *status quo*, ou seja, a manutenção das desigualdades sociais ao objetivar formar cidadãos obedientes e “treinados” para assumir o seu papel dentro do modelo de produção capitalista e, assim, garantir os privilégios da classe dominante. Por isso, essa educação se prende ao passado por meio dos seus símbolos e tradições, evitando o surgimento de novas reflexões, problematizações, ações e transformações sociais.

Na obra *Educação como Prática da Liberdade* (1967), escrito por Paulo Freire após a sua reconhecida experiência na educação de Jovens e Adultos na cidade de Angicos, localizada no interior do Rio Grande do Norte, no ano de 1963, o autor já deixava claro a sua posição por uma educação que deveria ser libertadora e de uma pedagogia voltada para a liberdade dos indivíduos. Ao contrário da educação bancária que se volta para a reprodução do *status quo*, uma pedagogia para a liberdade busca a mudança social e, portanto, deve partir da realidade social dos estudantes. É nesse sentido que uma pedagogia libertadora privilegia a relação entre professores, alunos e o mundo. Essa relação é horizontal, é baseada no afeto, na escuta, na fala e no diálogo. Assume-se como uma proposta consciente da mudança social e da superação das injustiças. Assim, o autor chama atenção para a importância que as palavras possuem nessa relação de diálogo, isto é, que as palavras possuem poder libertador e devem ser utilizadas para problematizar o mundo e servir de instrumento para a libertação.

Segundo Freire (1967),¹ a educação liberadora corresponde ao debate coletivo e aos questionamentos elaborados pelos sujeitos, sejam eles educandos ou educadores, todos fazem partes da construção do processo ensino-aprendizagem. Esse modelo “É um tipo de educação que se soma à reflexão dos processos de libertação interior, que se utiliza do conhecimento e se dá pela problematização dos conteúdos, possibilitando uma visão crítica de mundo.” (ARERALO, 2019, P. 276).

Areralo (2019) reforça as teorizações de Paulo Freire quando diz que o ser humano tem o papel de transformar e criar o mundo através de suas atitudes sendo instruído pela sua educação. Portanto, para que isso aconteça é preciso que a proposta educacional tenha a projeção na realidade através do diálogo e para que isso seja possível é necessário eliminar essa

¹ Data da publicação da primeira edição da obra *Educação como prática da liberdade*.

educação “bancária” e aderir uma educação libertadora. Assim podemos caminhar em uma educação que perceba os estudantes como sujeitos históricos e sociais, que existem em um mundo e em circunstâncias que lhe dizem respeito. O conhecimento que o estudante traz para a sala de aula é legítimo e deve ter espaço no processo de ensino-aprendizagem que se proponha libertador na perspectiva freiriana.

Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta (HOOKS, 2019, p.38-39).

Percebemos que a educação durante muito tempo esteve voltada para uma sociedade competitiva, elitista e excludente. Porém, nas últimas décadas, é possível observar pequenos avanços e conquistas no sentido de uma pedagogia que objetiva a formação de cidadãos autônomos e críticos. Essas mudanças resultam das teorizações de novos modelos pedagógicos e novas formas de conceber o processo de ensino-aprendizagem em busca da construção de uma sociedade mais democrática e plural. É também resultado da luta organizada de diversos movimentos sociais (movimentos negros, indígenas, feministas, LGBTQIA+ entre outros) que pressionam o Estado para reconhecer as suas existências e as suas demandas sociais (CARVALHO, 2021). Reforçamos este ponto porque ao defendermos uma educação democrática e libertadora em uma perspectiva freiriana devemos levar em consideração o caráter plural da sociedade brasileira e a importância do confronto a toda forma de discriminação e preconceito que persistem e oprimem tantas pessoas.

Em contraposição ao modelo econômico, a perspectiva de uma educação democrática e libertadora objetiva democratizar o ensino. No entanto, apesar de essa ser uma questão teorizada por Freire já nos anos 60, é somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que temos a consolidação de instrumentos legais que afirmam que a educação deve ser pensada a partir da interação com a comunidade local: Art. 12- IV “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996).

A partir dos pressupostos legais contidos no Art 12 da LDB, reforçamos que todos os profissionais da educação juntamente com os alunos e demais participantes da comunidade escolar possuem liberdade para elaborar uma proposta pedagógica relacionada também com as demandas que são próprias da comunidade na qual a escola está inserida, isto é, de pensar e oferecer uma educação de acordo com as especificidades que dizem respeito a cada

comunidade escolar, articulando assim educação formal com a realidade dos estudantes. Já que essa realidade é específica de cada território é que se torna preciso que o currículo seja produto da “ação” e “reflexão” no sentido freiriano de “práxis autêntica”. Ou seja, ele sempre será impotente e falso se não for pensado pelos próprios agentes que o fazem, pois “a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser é preciso estar sendo”. Portanto, para Freire, a “ação e reflexão e ação se dão simultaneamente” (FREIRE, 1987)

No entanto, é necessário que o corpo escolar planeje suas atividades de forma democrática, ou seja, que crie instrumentos e estratégias para que todos os membros da comunidade escolar possam participar de forma livre, organizada e sistematizada na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Assim, reforçamos aqui que o projeto político pedagógico de uma escola deve estar pautado em um trabalho constante de planejamento, reflexão e avaliação, ou, em um sentido freiriano, de ação-reflexão-ação.

2.2 A construção democrática de um projeto de educação: o Projeto Político Pedagógico da escola.

Segundo Minguili e Daibem (2008) pensar a construção de um projeto pedagógico perpassa primeiramente por um projeto de vida humana dialogando com a natureza e a sociedade, para depois refletir sobre o modelo da sociedade que queremos, para projetar na educação maneiras de construir uma sociedade justa, culturalmente plural e politicamente democrática. Segundo Vasconcelos (2002), no PPP, a palavra *político*, está se referindo a necessidade de construção coletiva do projeto pedagógico. Já a palavra *projeto* exprime o “sonho” pelo qual se luta, a realidade que se vislumbra possível e que exige a ação consciente no presente. É, portanto, um projeto para uma realidade que ainda não existe a não ser na imaginação humana, mas que pode vir a existir. Logo, “podemos afirmar que ‘projeto’ garante o desejo, o sonho, a proposta ideal, a utopia. Utopia, doravante, será entendida neste contexto, como o sonho possível de ser realizado. Projetar, portanto, é ordenar ações para que o sonho possível a utopia - se realize.” (MINGUILI; DAIBEM, 2008, p.123).

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo que o sonho aspira é um ato político e seria ingenuidade não re-conhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos (FREIRE, 2000, p.26).

A mudança a qual se pretende no mundo trata-se de um projeto que não é neutro (toda “neutralidade” contribui para a manutenção da ordem vigente), mas de uma proposta e de uma posição problematizadora do mundo que busca conscientemente a transformação da realidade. Em outras palavras, ensinar é um ato político que envolve subjetividades, tomada de posição e decisões que se relacionam com a forma pela qual compreendemos o mundo ao nosso redor e o que pretendemos fazer em relação a isso (CARVALHO, 2021).

Portanto, o PPP só é político quando ele é elaborado pela escola e pela comunidade em geral a partir das demandas, anseios, expectativas e necessidades que são próprias da comunidade local. É sabido que algumas escolas ainda produzem os seus PPPs apenas para atender demandas legais e burocráticas, em alguns casos até mesmo terceirizando esse serviço para alguém que sequer faz parte da comunidade. Ressaltamos que possibilitar espaços e instrumentos de participação da comunidade é um direito garantido por lei a partir da Constituição Federal de 1988 nos Art.205 e Art.204, na LDB nos seus Artigos 12, 13 e 14, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010), no Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE 2015-2022)² e no Plano Municipal de Educação de Delmiro Gouveia (2015-2025). Este último assume como dever:

Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; (DELMIRO GOUVEIA, 2015)

Ou seja, além de todas as fundamentações pedagógicas da importância do PPP para uma educação democrática, possuímos também todo um conjunto de preceitos legais que garantem o direito e asseguram o dever das instituições de ensino em possibilitar a participação da comunidade local na elaboração do PPP entre outras ações da escola.

A importância da construção coletiva de uma proposta pedagógica que atendam as exigências da comunidade visando o desenvolvimento de cidadãos capazes de compreenderem sua realidade e buscarem modificá-la, na tentativa de fortalecer as relações pessoais no contexto escolar e favorecer a consolidação de uma educação mais humana, que contribua na formação dos homens enquanto sujeitos sociais (ASSUNÇÃO; SOLINO; GEHLEN, 2019, p.1382)

² O plano assume como dever: “Assegurar a participação de profissionais da educação, estudantes, pais e/ou responsáveis na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares e na avaliação de docentes e gestores escolares” (ALAGOAS, 2014).

O PPP deve colaborar para uma sociedade escolar democrática e participativa. Nessa perspectiva, Assunção, Solino e Gehlen (2019) afirmam que é impossível separar o político do pedagógico pois há entre eles uma relação dialética. Para Freire (1968), a educação é um ato político, no sentido de que o ensino-aprendizagem tem a capacidade de incentivar o ser humano a reproduzir a realidade ou a transformá-la. Logo, se almejamos uma nova sociedade e a superação das injustiças sociais devemos prezar por uma educação consciente do seu papel de libertação e transformação.

Para uma educação comprometida em construir uma sociedade democrática, é preciso considerar o termo “político” sempre formulando projetos em grupos pois os “seres humanos são sujeitos históricos e real do seu processo de humanização” (MINGUILI; DAIBEM, 2008, p.123), possibilitando a participação de todos os integrantes da escola como professores, servidores da escola, alunos e comunidade onde a escola está inserida. Pois, somente assim, é possível perceber a realidade dos alunos e dialogar com suas especificidades. Caso contrário, o projeto vindo de cima para baixo torna a educação verticalizada, formando uma sociedade fracassada e alienada, que não faz parte da sua transformação.

As propostas atuais contidas na legislação brasileira (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Conselho da Educação Nacional), as elaboradas pela Unesco e muitos grupo de educadores apontam para a construção coletiva e solidária de projetos educativos na escola (MINGUILI; DAIBEM, 2008 p. 124)

O projeto político pedagógico é a formalização das intenções, propostas e objetivos assumidos por cada instituição escolar perante a sua comunidade. Logo, deve ser transparente, público, acessível e objeto de discussão entre profissionais da educação, estudantes, pais e demais membros que compõem a comunidade escolar. O projeto vai se solidificando quando mais próximo fica da sala de aula.

2.2.1 A importância dos Temas Geradores na elaboração do PPP em uma perspectiva freiriana.

Em oposição a Educação Bancária, Paulo Freire propôs uma pedagogia do oprimido, tendo como base a problematização da realidade social e histórica dos estudantes. Esta perspectiva parte do princípio de que a educação deve ser libertadora e transformadora na busca da construção de uma sociedade mais democrática e justa possível. Logo, uma pedagogia nessa perspectiva se pauta na *Práxis*, na ação sobre a realidade da qual se deseja mudar. As

teorizações de Paulo Freire nos instigam a pensar uma educação que possibilite aos educandos a compreensão da sua posição histórica e social a partir da problematização da realidade por meio de uma prática dialógica entre as pessoas e o mundo. Esse princípio político-filosófico compõe um movimento educacional que ganhou espaço na América Latina a partir da segunda metade do século XX e que ficou conhecida como Educação Popular.

[...] porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nessa distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1974, p.33).

Freire compreende o saber como sendo resultado da relação dos homens uns com os outros e o mundo à sua volta. Nesse sentido, o saber não é algo pré-determinado, absoluto, fechado preparado para ser transferido de um sujeito para outro sujeito tal qual a perspectiva epistemológica da educação bancária. É nesse sentido que Freire propõe uma nova concepção epistemológica do saber pautado no princípio dialógico. Desenvolve assim a metodologia do *Tema Gerador* como forma de provocar o processo de construção do conhecimento (ZITKOSI; LEMES, 2015)

Freire não adota uma concepção intelectualista, ou racionalista do conhecimento. O engloba a totalidade da experiência humana. O ponto de partida é a experiência concreta do indivíduo, em seu grupo ou sua comunidade. Esta experiência se expressa através do universo verbal e do universo temático do grupo. As palavras e os temas mais significativos deste universo são escolhidos como material para a elaboração do novo conhecimento, partindo da problematização da realidade vivida (ANDREOLA, 1993, p. 33)

Segundo Gadotti (2000), a possibilidade de aprender através das experiências do educando e de poder ensinar com base nas palavras e nos temas geradores são instrumentos utilizados na educação popular que servem como base para a transformação da realidade e para a humanização do educando. Para Costa e Pinheiro (2013) é possível entender que a educação vai além do professor e dos ensinamentos conteudistas, ela deve ser “[...] capaz de desenvolver, além de competências e habilidades técnicas, também atitudes e, com isso, ser capaz de despertar nos estudantes um olhar mais crítico sobre os fenômenos que cercam seu contexto” (COSTA; PINHEIRO, 2013 p.37)

A proposta de ensino-aprendizagem pautada na abordagem dos Temas Geradores é importante no sentido de ter como ponto de partida o contexto social e os conteúdos como os

instrumentos para compreensão da realidade. Assim, os temas geradores emergem a partir de situações-limite vivenciadas pelos sujeitos, que contribui no processo de construção do conhecimento.

Para a pedagogia libertadora, a forma de trabalho educativo é o grupo de discussão, que conduz o processo educativo buscando os conteúdos problematizadores, realizando as discussões, compartilhando as descobertas, definindo as atividades e os temas geradores como ponto de partida para a decodificação das sílabas e, principalmente, a decodificação do mundo social, histórico, político e cultural onde vivem os oprimidos nas sociedades desiguais. (TOZONI-REIS, 2006, p.104)

Segunda Assunção (2019), podemos compreender a investigação temática como um processo teórico-metodológico desenvolvido por Paulo Freire tendo em vista os espaços não formais de ensino-aprendizagem. Posteriormente, Delizoicov (1991) adaptou a investigação temática para o ensino de Ciências na educação formal segundo uma proposta teórica-metodológica sistematizada em 5 etapas a serem realizadas progressivamente: Levantamento preliminar; Codificação; Decodificação; Redução Temática; e Desenvolvimento em Sala de Aula. Essas etapas funcionam como uma dinâmica para encontrar os temas geradores de acordo com as realidades cotidianas dos estudantes. Além disso, segundo Assunção (2019), esses temas geradores emergem do que Paulo Freire (1974) define como sendo “situações-limites”, isto é, os obstáculos da vida dos estudantes que se apresentam como problemas para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre sua própria realidade enquanto sujeito social.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. (FREIRE,1999, p,51)

Nesse sentido, o conhecimento é construído de forma coletiva, afetiva, dialógica a partir da problematização do mundo que cerca os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. A escola precisa oportunizar momentos que estimulem os alunos a decodificar o mundo em que vivem a partir da leitura do contexto histórico do qual fazem parte. Por isso a importância de desenvolver o pensamento crítico capaz de fazer a leituras das estruturas sociais e das situações de injustiça, exploração, negligência e de todas as formas de discriminação. Para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos que fazem parte da realidade e capazes de sua transformação.

2.3 Projeto Político Pedagógico e Escola de Campo: caminhos para a construção de uma educação do campo em uma perspectiva freiriana.

Como discutido neste trabalho, compreendemos o Projeto Político Pedagógico em sua dimensão de *projeto* porque busca a mudança de determinada realidade presente para uma melhor em um futuro a ser construído por meio da educação dos sujeitos e da *práxis*. Ou seja, da ação de planejar e projetar uma nova realidade desejada (GADOTTI, 2000). Argumentamos em uma perspectiva freiriana, que o PPP também é *político*, pois deve ser construído de forma democrática entre os sujeitos que compõe a escola e a comunidade local a partir das questões que dizem respeito às subjetividades dos sujeitos envolvidos em suas relações uns com os outros e com o mundo. Nesse sentido, o PPP para ser libertador e democrático deve partir dos interesses, objetivos e sonhos de professores, alunos e comunidade local, ou seja, partindo das particularidades de cada instituição escolar, de sua gente e de seu território. Dito isso, considerando que este trabalho parte de uma experiência formativa realizado na escola Jurema, localizada na zona rural do município de Delmiro Gouveia, sertão de Alagoas, consideramos fundamental realizar uma breve discussão sobre as características da Educação de Campo e levantar alguns apontamentos e caminhos para pensarmos um PPP dentro das particularidades desta modalidade de ensino.

A Educação do Campo, como uma modalidade de ensino que busca respeitar e valorizar as particularidades próprias de cada território rural e sua gente, é uma conquista que se relaciona com a atuação dos movimentos sociais que, especialmente ao longo da década de 90 do século XX, pressionaram o Estado Brasileiro por uma educação voltada aos estilos de vida dos sujeitos do campo (DUARTE; SANTOS, 2015, p.659) e de suas trajetórias históricas, sociais, culturas e econômicas.

Especificamente, o nascedouro da luta pela constituição dessa Educação do Campo no Brasil está vinculado ao manifesto construído por educadores e educadoras que participaram do ‘I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária’ (I ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília (UnB). Este evento sistematizou grande parte dos anseios educacionais dos povos vinculados ao campo e, ao mesmo tempo, divulgou às produtivas experiências educacionais realizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual fora premiado em 1995 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) por suas práticas educativas de distinção, responsáveis pela efetivação de uma escola de qualidade no meio rural. (DUARTE; SANTOS, 2015, p.659)

Para coordenar a Educação do Campo foi criado em 1998 o Programa Nacional de Educação Nacional de Reforma Agrária (PRONERA), responsável pela formação e melhoria da vida dos estudantes do campo. O PRONERA³ representa uma importante política pública para a Educação de estudantes do Campo do ensino básico ao superior, tendo contribuído para a formação de milhares de pessoas que compõem a população rural do Brasil.

No entanto, foi somente em 2010, que o Governo Federal instituiu o Decreto N° 7.352 que dispõe sobre a política de educação do campo e o programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. O documento traz apontamentos que norteiam a modalidade de educação do campo. Já em seu Art. 1º o decreto aponta que:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010)

Nesse sentido, o Estado assume como objetivos para a educação do campo a ampliação e a qualificação do ensino de educação básica assim como a do ensino superior para a população do campo. Além disso, reforçamos que ficou instituído também os responsáveis pelo desenvolvimento e execução dessa política, neste caso a União e os Entes Federativos como os Estados, Distrito Federal e os Municípios que devem firmar as suas estratégias e responsabilidades por meio dos seus respectivos Planos de Educação.⁴

O Decreto N° 7.352 também traz o entendimento do que o Estado, do ponto de vista jurídico-político, considera como sendo populações e escolas do campo.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

³ No ano de 2020 o Governo Federal instituiu o DECRETO N° 10.252, DE 20 DE FEVEREIRO DE 2020 que Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. O decreto extingue a coordenação responsável pela educação do campo e torna inviável a continuação do PRONERA. Trata-se de mais uma política que busca sucatear a educação e desassistir à população do campo. É necessário ressaltar que, como lembra Paulo Freire, os sonhos possuem seus contra-sonhos, e políticas conquistadas com muita luta podem ser destruídas em pouco tempo. É tempo de luta pelo direito das populações rurais.

⁴ Segundo Carvalho (2021), a partir de 2014, por meio da Lei nº 15.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) passou a se constituir em um novo formato com validade de 10 anos. Essa foi uma medida importante por tornar o plano uma política de Estado e não mais de Governo. Entre os objetivos do PNE estão a universalização do atendimento escolar, o combate e a erradicação do analfabetismo, o combate a toda forma de discriminação e desigualdades, valorização dos profissionais de educação respeito à diversidade étnica e cultural do país e, como destacamos, a expansão e qualificação da oferta da educação básica e superior para a população do campo. São objetivos que devem ser atingidos por meio da ação articulada entre União e os entes federativos. Dessa forma, cada Estado e Município teve até o ano de 2015 para elaborar seus próprios planos de acordo com o PNE.

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2o Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1o. (BRASIL, 2010)

A legislação é fundamental para que possamos ter claro os sujeitos que possuem os direitos e quem são os responsáveis pela execução das políticas. Assim, é considerado legalmente sujeito do campo os agricultores familiares, pescadores, ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, trabalhadores rurais entre outras populações que vivem e existem no campo. Além disso, fica definido que “escola do campo” é tanto a escola situada em área rural, como também as escolas da zona urbana que atendam predominantemente as pessoas do campo.

Outro ponto importante do decreto e que é pertinente para este trabalho gira em torno dos princípios da educação do campo e da construção do Projeto Político Pedagógico das escolas.

Art. 2o São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; (BRASIL, 2010)

Existem dispositivos legais que instituem como princípio para a educação do campo a construção do Projeto Político Pedagógico “específicos para as escolas do campo” por meio da “valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo

curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo [...]” de acordo com o estabelecido no PNE. Chamamos atenção para alguns pontos que são pertinentes e que devem ser problematizados. Como vimos, o Estado reconhece como sendo populações do campo agricultores familiares, pescadores artesanais, ribeirinhos, quilombolas, assentados entre outros. Ou seja, um conjunto bem extenso de populações, culturas e identidades. Logo, a educação do campo deve ser pensada a partir dos seus aspectos comuns e singulares. Comum no sentido dos aspectos geográficos, econômicos e políticos que são compartilhados em alguma medida pelas populações do campo. Singulares no sentido de que cada comunidade rural se constituiu a partir de uma trajetória histórica e social que lhe é própria e que formam os elementos de suas identidades enquanto populações do campo (CARVALHO, 2014). Logo, é fundamental que os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo sejam construídos de forma coletiva com a comunidade local respeitando as suas particularidades, tradições, ancestralidades, em suas dimensões políticas, sociais e culturais.

O decreto aponta para a necessidade de formação de profissionais da educação do campo, sendo um dever do poder público ofertar as condições para a formação inicial e continuada para a atuação específicas para as escolas do campo. Além disso, ressalta o dever no fornecimento de materiais didáticos, pedagógicos, culturais, literários e tecnológicos que atendam às necessidades formativas da população do campo. Bem como as condições de infraestrutura e de condições (como alimentação entre outros) para que os estudantes possam estudar nas escolas de sua comunidade.

Ressaltamos que todos esses pontos também constam nos objetivos e metas assumidos pelo Município de Delmiro Gouveia/AL por meio da aprovação do seu Plano Municipal de Educação (2015-2025) firmando o compromisso de desenvolvimento da educação do campo pelo poder público local. Destacamos duas metas:

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, e garantindo: a preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação continuada de profissionais da educação; e o atendimento integral em educação especial;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas

socioculturais, disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência; (DELMIRO GOUVEIA, 2014, p.89-90)

Consideramos pertinente para este trabalho essa análise das orientações em torno da educação do campo para reforçar que possuímos dispositivos legais para buscarmos - cobrarmos- do poder público e as instituições dos seus deveres diante das populações do campo. Esses dispositivos legais e pedagógicos asseguram o direito a uma educação do campo que se relacione diretamente com os anseios da comunidade na qual a escola está inserida, que dialogue com os saberes, tradições, culturas e conhecimentos que são próprios de cada comunidade. Para isso, garantem o direito de participação da comunidade na elaboração do PPP da escola bem como de outros espaços de gestão. Além disso, afirma que é de responsabilidade do poder público garantir as condições para que crianças e adolescentes possam estudar, viver e permanecer dentro de suas comunidades. Reforçam também os direitos dos profissionais da educação a cursos de especialização, mestrado e doutorado específicos para a atuação no campo.

No entanto, sabemos que existe uma grande disparidade entre os direitos garantidos por lei e a sua efetivação na prática. Logo, apesar de todo o avanço que a lei significa para a educação do campo, ainda permanece a necessidade da luta para que elas cheguem de fato nas escolas do campo. Para isso, se faz necessário que sejam desenvolvidas pesquisas que possam jogar luz sobre como essa educação está sendo ofertada pelo poder público e como essa modalidade de educação é vivenciada no dia a dia escolar pela população do campo.

Percebemos que é possível vislumbrar caminhos para a construção de uma educação do campo e de projetos políticos pedagógicos em uma perspectiva freiriana de transformação do mundo a partir do ato educativo e da ação dos sujeitos sociais. Dito isso, professores, coordenadores, gestores, secretários escolares, Secretarias de Educação e Universidades também devem assumir as suas responsabilidades em relação aos objetivos pedagógicos e sociais para o desenvolvimento da educação do campo. É nesse contexto, que esta pesquisa busca contribuir para essa discussão a partir da análise da construção do Projeto Político Pedagógico da escola municipal Manoel Menezes de Lima, localizada no assentamento rural Jurema da cidade de Delmiro Gouveia-AL. O PPP foi construído no âmbito de um curso formativo ofertado pelo Grupo de Estudos sobre Abordagem Freiriana em Ambientes Escolares (GEAFAE), da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão. No próximo capítulo

abordamos os aspectos metodológicos desta pesquisa assim como a análise do processo de elaboração do PPP a partir da perspectiva freireana de educação

3. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E A CONSTRUÇÃO DO PPP À LUZ DA PERSPECTIVA FREIRENA.

Neste capítulo apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos e as fontes utilizadas na realização deste trabalho. Além disso, realizamos a descrição e a análise do processo de construção do PPP na Escola Manoel de Lima (popularmente conhecida como Escola Jurema), a partir de uma parceria da escola com o Grupo de Estudos/Pesquisas sobre a Abordagem Freiriana em Ambientes Escolares (GEAFAE/UFAL).

3.1 Tipo de pesquisa

Nesta pesquisa utilizamos a metodologia com uma abordagem qualitativa do tipo participante por considerarmos ser a melhor abordagem de estudo para o nosso objeto de trabalho. Segundo Bogdan e Biklen (1982), a abordagem da pesquisa qualitativa permite ao pesquisador a obtenção de dados descritivos através do contato direto e interativo entre o pesquisador com o objeto da pesquisa e o seu contexto. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa nos possibilita a construção de instrumentos teórico-metodológicos para a interpretação das subjetividades dos sujeitos da pesquisa. Assim podemos observar e estudar os significados que os sujeitos dão às coisas a partir de suas próprias subjetividades.

Outra característica da pesquisa qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1982) é a posição que assume o próprio pesquisador que se prontifica a observar e coletar os dados que elege como sendo importantes para a compreensão do objeto de estudo, logo colocando a sua própria subjetividade em relação à pesquisa. Para coleta das informações, pode-se utilizar de diversas fontes, tais como vídeos, áudios, imagens, oralidade, mas também as reações dos participantes da pesquisa a partir de sua linguagem corporal. Logo, cabe ao pesquisador interpretar essas informações que são também subjetivas.

A pesquisa fez uso de fotografias, entrevistas, anotações em diário de campo, vídeo gravações, documentos oficiais da escola e estudo de pesquisas acadêmicas, as quais foram transcritas e analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2007). Utilizamos também da pesquisa bibliográfica especialmente sobre os estudos que envolvem a educação democrática e participativa, com especial atenção a Paulo Freire, de pesquisa documental (os documentos pedagógicos da escola), estudo de campo e análise do processo de formação na comunidade que teve como objetivo colaborar na construção do PPP

da escola a partir da Abordagem Temática Freireana (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011), a qual tem como ponto de partida Temas Geradores na estruturação do currículo escolar.

3.2 Contexto da Pesquisa: A Escola Manoel de Lima e o Assentamento Jurema

A Escola Manoel de Lima está localizada no povoado Jurema, zona rural do município de Delmiro Gouveia. A comunidade é fruto de um assentamento do Movimento Sem Terra (MST) e recebeu esse nome por possuir muitas árvores da Caatinga principalmente a que é popularmente conhecida como jurema. O povoado conta com cerca de 48 famílias que possuem em sua grande maioria a agricultura como renda familiar (OLIVEIRA, 2018).

A escola foi construída no ano de 2000 como iniciativa dos próprios moradores que se organizaram e levantaram a estrutura inicial da escola que contava com três cômodos: duas salas e um banheiro. Foi com essa estrutura física básica que a escola funcionou de 2001 a 2014. A partir de 2015 a escola passou por uma reforma realizada pelo poder público municipal e assim teve a sua infraestrutura expandida com uma cozinha, uma sala de informática e mais dois banheiros (OLIVEIRA, 2018).

No entanto, ainda que reconhecendo a importância da expansão da infraestrutura da escola, ela continua com um espaço insuficiente para atender a demanda de toda a comunidade levando a escola muitas vezes a utilizar o espaço da igreja próxima como suporte escolar (não se utiliza mais a igreja no momento, pois o padre proibiu, por não haver iniciativa de mudança por parte da prefeitura). Atualmente se utiliza a casa de uma das funcionárias para acomodar uma das turmas. A comunidade escolar soma um número de 109 alunos no total divididos em três turmas do Maternal, Jardim I, II e Ensino Fundamental como demonstra o seguinte Quadro 1:

Quadro 1: Quantitativo de alunos da escola.

Etapa da Educação Básica	Turno	Número de alunos	Alunos do AEE
Maternal	Manhã	09	--
Jardim I e II	Manhã	23	--

Ensino	Manhã		08
Fundamental I		70	
Total		109	08

Fonte: Dados da escola

A escola possui um quadro de 16 funcionários que são encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação-SEMED. No atual momento da pesquisa os funcionários da escola estavam entre contratados e efetivos como mostra o quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Cargo/Função dos Funcionários da Escola.

CARGO/FUNÇÃO	QUANTIDADE	EFETIVOS	CONTRATO
Diretor Geral	1	0	0
Diretor Adjunto	0	0	0
Coordenador Pedagógico	1	0	1
Professor	5	0	5
Professor AEE	0	0	0
Cuidador ⁵	0	0	0
Auxiliar de disciplina	0	0	0
Auxiliar de serviços educacionais	0	0	0
Assistente administrativo	0	0	0
Bibliotecária	0	0	0
Merendeira	1	0	1
Vigilante	1	0	1

Total	8	0	8
-------	---	---	---

Fonte: Dados da Escola

A Escola viabiliza apenas uma sala como suporte para coordenação, direção e sala de professores, mais duas salas de aula, uma cozinha, um almoxarifado e um depósito de merenda. Conta também com duas máquinas de xerox, dois computadores, uma televisão, um retroprojetor e um rádio. Os principais recursos didático-pedagógicos são oriundos do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD e do Programa Biblioteca na Escola.

Outra importante característica que faz parte da identidade do povoado Jurema é a sua proximidade ao Rio São Francisco. No entanto, apesar de ser uma comunidade ribeirinha e de possuir a sua economia baseada principalmente da atividade agrícola, um dos principais problemas vivenciados pelos moradores é a constante falta de acesso a água para o trabalho, para o uso doméstico e para as atividades escolares. É dessa forma, como discutiremos mais a frente, esta realidade foi tratada nesta pesquisa como uma situação-limite ⁶em uma perspectiva freiriana para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Isto porque, até o presente momento a escola não conta com um PPP que sistematize, organize, descreva e projete os objetivos dos estudantes e da comunidade escolar no presente e para o futuro. Defendemos nesta pesquisa que o PPP é o um documento imprescindível para toda instituição escolar e para toda a comunidade em torno da escola, ele é responsável por dar a base para uma educação que se proponha democrática, em sintonia com a realidade dos estudantes e que almeje um futuro de acordo com as expectativas da comunidade escolar em uma perspectiva dialógica freiriana.

.

3.3 Os Meandros Da Pesquisa e o GEAF AE.

Esta pesquisa partiu da experiência de um curso formativo⁷, organizado pelo Grupo de Estudos/Pesquisas sobre a Abordagem Freiriana em Ambientes Escolares (GEAF AE/UFAL), coordenado pela docente Dr. Ana Paula Solino da Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão. O curso formativo também contou com a colaboração do grupo de estudos GLEI/UFAL coordenado pela Prof. Suzana Libardi (UFAL/Sertão); licenciandas em

⁶ São barreiras que impedem de os sujeitos enxergarem criticamente a sua realidade e transformarem o seu meio (Freire, 1987)

⁷ Este curso teve apoio do CNPq. Reconstrução do Projeto Político pedagógico baseado em Paulo Freire e a participação das crianças do campo PROEX CR085-2021.

Pedagogia; estudantes de Iniciação Científica; mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores (PPGEFOP/UFAL) campus de Arapiraca/UFAL. Além disso, o curso contou com parcerias interinstitucionais, a exemplo da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

O GEAFAE/UFAL foi criado com o objetivo de possibilitar o estudo, discussão e o aprofundamento das obras de Paulo Freire com licenciandos e professores da educação básica e fomentar a disseminação da proposta educacional Freireana nas escolas públicas da região do sertão alagoano.

Paulo Freire é um dos principais teóricos da pedagogia brasileira e possui reconhecimento internacional em diversos países do mundo pela sua vasta pesquisa no campo educacional. No entanto, apesar de ser um dos principais teóricos da educação no mundo, o legado de Paulo Freire é atacado por setores conservadores e reacionários que compõem espectros da direita e extrema direita política no Brasil. “Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire”. Essa é uma das frases que apareceu no protesto contra a presidente Dilma Rousseff no ano de 2016. Os ataques ao educador brasileiro se intensificaram dentro do contexto da atual política brasileira representada no avanço da extrema direita e pela eleição do ex-presidente do Brasil(2018-2022) . Apresentadores/as de programas de televisão, canais do YouTube e páginas em redes sociais ligadas aos grupos emergentes dessa “nova” extrema direita brasileira passaram a relacionar os problemas da educação brasileira à influência do legado de Paulo Freire e à política do Partido dos Trabalhadores (PT). Nessa esteira, o próprio presidente da república atacou diretamente o educador Paulo Freire ⁸chamando-o de “energúmeno”, de esquerda, doutrinador e ligado às minorias, em uma entrevista ainda em 2019. São ataques que abertamente se posicionam contra os avanços de grupos marginalizados ao longo da história brasileira como negros, quilombolas, indígenas, mulheres, grupos LGBTQIA+, pessoas de baixa renda, contra a escola pública, a universidade e o conhecimento científico. Grupos estes que conquistaram importantes avanços ao longo das últimas décadas como resultado da luta organizada e que, consequentemente, incomodaram os setores reacionários da sociedade brasileira. Esses ataques representam evidente ameaça a esses direitos conquistados, demonstrando que políticas públicas construídas com muita luta podem ser mais rapidamente anuladas ou destruídas (CARVALHO, 2021).

É nesse contexto que reforçamos que as ações do GEAFAE/UFAL se apresentam também como um esforço político, social, científico e pedagógico de enfrentamento a essa

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4o4YONa9byg>

política de ataques injustificados e anticientíficos a toda produção teórica, filosófica e pedagógica do patrono da educação brasileira. Lembramos, que os preceitos teóricos e filosóficos da pedagogia de Paulo Freire vieram justamente no sentido de combate a um modelo de educação massificador, elitista e reproduzidor das estruturas sociais vigentes no país e no capitalismo. A educação em Paulo Freire se propõe libertadora, inclusiva, democrática e transformadora da sociedade, buscando o enfrentamento das desigualdades sociais. Assim, ao longo de toda a sua vida, o educador foi alvo de ataques sistemáticos da elite brasileira e dos grupos conservadores e reacionários. O GEAFAE/UFAL, a partir de uma abordagem freiriana, busca então proporcionar aos discentes participantes e aos professores da rede municipal, uma nova oportunidade de dialogar e fomentar a educação do campo baseada em uma proposta que é mundialmente reconhecida e apreciada por muitos educadores.

O objetivo do GEAFAE/UFAL é contribuir com a formação inicial e permanente de professores da rede pública e da educação básica do alto sertão de Alagoas. Assim, no ano de 2020, a partir de uma parceria realizada com a Escola Básica Manoel de Lima ofertado o primeiro curso que atendeu os/as professores da Escola Municipal Manoel Menezes de Lima, localizada no assentamento Jurema, vinculado ao MST-AL, zona rural de Delmiro Gouveia-AL. Partindo de uma base teórica-filosófica freiriana, o curso de formação permanente foi pautado em uma proposta que buscou dialogar com a realidade dos sujeitos (professores da escola Manoel Menezes), com as singularidades da escola Jurema e de sua gente, visando a construção coletiva e horizontal de um Projeto Político Pedagógico para Escola que até então não contava com um.

Tendo como base a proposta freiriana de educação democrática e participativa, é indispensável o processo de investigação dos temas geradores na elaboração de um Projeto Político Pedagógico, porque através dele é possível trazer metas que podem ajudar a mudar situações problema na comunidade, além disso pelo fato de o PPP ser um documento base da escola, os temas geradores podem contribuir também na construção de um currículo dinâmico e próximo da realidade dos educandos (Freire, 1987). É importante salientar que o sentido principal do curso foi contribuir com a construção do documento PPP da escola tendo como pano de fundo a perspectiva freiriana de educação, refletindo sobre as infâncias do campo e sua participação na elaboração desse documento.

Portanto, para que esses aspectos fossem adotados e compartilhados, contamos com a colaboração de três grupos de pesquisas que nos auxiliaram no processo desse curso. O GEAFAE/UFAL, coordenado pela Profa. Ana Paula Solino; GLEI/NUDES UFAL coordenado pela Profa. Suzana Libardi e o GEATEC/UESC coordenado pela Profa. Simoni Gehlen. Além

dos/os professores/ da escola Manoel Menezes, o curso também contou com a participação de outros integrantes da escola e membros da comunidade como representantes do MTST, moradores, pais e mães e alunos. Ressaltamos que toda proposta política pedagógica só é democrática e significativa quando parte da realidade dos sujeitos que são e fazem a escola e a comunidade local.

Esta pesquisa foi realizada no contexto de pandemia causada pelo Covid-19 que levou a necessidade de suspensão das atividades escolares presenciais e em seguida a adoção de um modelo de ensino não presencial. Dessa forma, foi utilizado aplicativo de videoconferência como forma de comunicação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa, bem como para o desenvolvimento do curso formativo.

Essa pesquisa qualitativa teve os dados coletados de forma descritiva como fotografias, transcrição de entrevistas, anotações, áudio, documentos oficiais da escola e citações de trabalhos feitos na comunidade pesquisada. Segundo Bogdan e Biklen (1982) o pesquisador quando escolhe a pesquisa qualitativa e descritiva é preciso observar o contexto de pesquisa em seus mínimos detalhes, adotando a sensibilidade para não perder de vista nenhum detalhe importante para a investigação.

3.4 Participantes da Pesquisa

O curso formativo, na qual a pesquisa foi realizada, aconteceu de forma remota e contamos com a presença dos seguintes participante: P1 (Professora-Coordenadora), P2 (professora do 5º ano) P3 (professora 1º a 2º ano / turma multisseriadas), P4 (Educação infantil) e a P5 (4º ano). Além dos membros da comunidade escolar, houve também a participação de alguns integrantes do Movimento Sem Terras MST: M1 (coordenador), M2, M3 (integrantes) e P6 (Professora de outra escola localizada em outro assentamento).

Segue abaixo o Quadro 3 e 4 com os participantes e seus respectivos códigos de identificação e funções:

Quadro 3: Identificação dos Componentes da Pesquisa

Comunidade Escolar	
P1	Coordenadora
P2	Professora 5º ano

P3	Professora 1º e 2º ano (turma multisseriadas)
P4	Professora Educação Infantil
P5	Professora 4º ano
P6	Professora do assentamento nova esperança

Fonte: dados da pesquisa

Quadro 4: Identificação dos componentes da Pesquisa

Comunidade local	
CL1	Coordenador do MST
CL2	Integrante do MST
CL3	Integrante do MST
CL4	Morador do assentamento

Fonte: dados da pesquisa

Ao longo do curso ocorreu uma mudança no quadro de professores da escola. Essas mudanças são comuns ao longo de todo ano letivo nas escolas públicas do município. É resultado de um quadro de profissionais que são contratados com vínculos temporários em vagas que são controladas por políticos locais. Assim, especialmente nos anos em que há mudança na gestão pública da cidade é comum que determinados profissionais sejam demitidos para a contratação de novos que apoiaram o prefeito eleito. É uma política que prejudica o andamento do planejamento escolar e que limita a autonomia do professor na escola. Assim, como houve a mudança no quadro de profissionais dos quais estavam participando do curso formativo, foi necessário elaborarmos uma estratégia para integrar os novos professores.

O curso, portanto, foi dividido em duas etapas. A primeira etapa teve início no dia 03 de setembro de 2021 e a segunda etapa teve início no dia 26 de maio de 2022. A proposta inicial do projeto consistia na realização de encontros presenciais na escola com intuito de dialogar com os participantes o passo a passo do processo de obtenção de temas geradores para uma futura construção do PPP. No entanto, com a pandemia decorrente do vírus SARS-CoV, as aulas presenciais foram suspensas em praticamente todo o Brasil como medida de segurança e combate à propagação do vírus. Assim, os encontros presenciais não foram possíveis nesse contexto, nos levando a adotar o modelo de encontros remotos por meio de aplicativos e softwares de comunicação em vídeo, como o Google Meet. Foi reinventando e formulando

novas estratégias que o curso foi adiante, mesmo com as dificuldades que a pandemia nos trouxe para a realidade do contexto educacional.

Inicialmente evidenciamos pouca interação por parte dos sujeitos/colaboradores da pesquisa que só se posicionavam quando provocados por parte da equipe de pesquisadores. Consideramos que o modelo remoto de comunicação impôs obstáculos como o fato do distanciamento físico (que limita os estímulos comparado as relações presenciais) além de ser uma situação nova com ferramentas que até então não faziam parte do cotidiano desses sujeitos. Notamos também que o curso estava sendo realizado em casa pelos participantes juntamente com as obrigações do cotidiano, sendo possível perceber que algumas vezes as participantes estavam fazendo outras tarefas (por exemplo cuidar do filho) enquanto assistia às reuniões, como relatou uma das professoras “*vai ser um pouquinho limitado, o bebezinho no colo*” (P5)

Todavia, no decorrer do curso as discussões tiveram como foco justamente as vivências dos participantes o que serviu de estímulo para uma maior participação e engajamento nas tarefas propostas.

4. A Construção Do Projeto Político Pedagógico e a Participação Da Comunidade Escolar e Local

O presente capítulo apresenta os passos do processo formativo realizado pela equipe de pesquisadores juntamente com os professores da Escola Municipal Manoel de Lima e os integrantes da comunidade local, partindo de sua organização em etapas, os momentos mais significativos (as falas dos participantes) e o resultado que foi a construção de temas geradores para a elaboração do PPP, em seguida estão detalhados em 4 etapas, a saber: 1ª Etapa – Levantamento das informações sobre a escola e comunidade, 2ª Etapa – Discussão com a comunidade sobre as informações levantadas, 3ª Etapa – Legitimação das situações-limites pela comunidade e obtenção dos Temas Geradores e 4ª Etapa – Organização da programação curricular.

4.1 Organização do Curso Formativo

O curso foi organizado de acordo com as disponibilidades dos sujeitos da pesquisa, sendo assim, foram estruturados os encontros previamente definidos quinzenalmente todas às terças-feiras, com duração de duas horas começando das 14:00 às 16:00h como mostra o Quadro 5 abaixo:

Quadro 5: Organização das Atividades desenvolvidas na Escola.

ENCONTROS	ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS	PREVISÃO
Encontro 1: Apresentação da equipe e organização do curso	Apresentação da equipe Orientação sobre o curso e atividade da semana	03/09
Assíncrona: Estudo da realidade	Equipe 1: Levantamento e diagnóstico sobre a escola Equipe 2: Levantamento e diagnóstico da comunidade local	
Encontro 2: Análise e socialização das informações	Apresentação e análise dos dados levantados na primeira etapa e organização das situações significativas	17/09
Assíncrona: Organização das informações por grupos temáticos	Equipe 1: Organização das informações em grupos temáticos Equipe 2: Organização das informações em grupos temáticos	
Encontro 3: Apresentação dos grupos temáticos	Apresentação das equipes e discussões Construção de um mapa geral com as principais situações significativas	01/10
Assíncrona: Conversa com a comunidade escolar e local para legitimar as situações-limites	Apresentar o mapa geral das situações significativas para a comunidade local, a fim de saber o que pensam a respeito das situações vivenciadas por eles e identificar situações-limites em suas falas. Transcrição das falas dos sujeitos	
Feriado 15/10		
Encontro 4: Definição dos Temas Geradores para	Apresentação dos resultados obtidos na atividade anterior, discussão sobre os possíveis Temas Geradores e seleção dos principais	29/10

estruturação do PPP e elaboração da Rede Temática (programação curricular a partir dos temas geradores)	conteúdos/conceitos para serem trabalhados a partir de unidades de ensino baseadas em temas geradores. Construção da Rede Temática	
Encontro 5: Discussão sobre infâncias do campo e educação escolar do campo	Apresentação da temática com base em leitura acadêmica, e encaminhamento de atividade a ser executada pelas professoras.	05/11
Encontro 6: Participação da criança do campo	Apresentação da temática com base em leitura acadêmica, e encaminhamento de atividade a ser executada pelas professoras.	12/11
Encontro 7: Crianças sem terrinha e trabalho	Apresentação da temática com base em leitura acadêmica, e encaminhamento de atividade a ser executada pelas professoras.	19/11
Encontro 8: Discussão sobre a perspectiva freireana e os 3MP para trabalhar em sala de aula	Apresentação de alguns encaminhamentos teórico-metodológicos da perspectiva Freireana. Explicar as etapas do processo de Investigação Temática como orientador para a elaboração do PPP e suas relações com as atividades desenvolvidas no curso. Discutir os conceitos de diálogo e problematização. Exemplares para organizar a dinâmica de sala de aula – 3 MP Distribuição das atividades (considerando as palavras geradoras, charges e brincadeiras): Equipe 1: Elaboração de planos de ensino para a Educação Infantil Equipe 2: Elaboração de planos de ensino para o Ensino Fundamental	26/11
Assíncrona: Elaboração das atividades	Construção dos planos de aulas	
Encontro 9: Orientação sobre a elaboração da escrita dos fundamentos teóricos e práticos defendidos pela escola	Encaminhamentos para escrita do PPP: Equipe 1: Escrever sobre a opção teórica que fundamenta a prática escolar; Explicitar objetivamente e estabelece relações entre os fundamentos teóricos (concepção de homem, sociedade, educação do campo, escola, concepção de infância, da criança do campo, trabalho, conhecimento, avaliação, cidadão, cidadania, cultura, gestão democrática, currículo). Equipe 2: Escrever sobre o direcionamento dos instrumentos de gestão democrática. Intervenções na prática pedagógica (conteúdos – professor- educando - ensino e aprendizagem – avaliação metodológica da organização do trabalho pedagógico).	10/12
Assíncrona: Orientação sobre a elaboração da escrita de linhas de ação, enfrentamentos e organização da escola	Definir linhas de ação e a reorganização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva pedagógica administrativa, financeira e político-social: - Equipe 1: Redimensionar a gestão democrática (instâncias colegiadas) - ações relativas à formação continuada, especificidades curriculares; Equipe 2: Tratar da recuperação de conteúdos, avaliação institucional, prática docente e qualificação dos equipamentos pedagógicos.	
Encontro 10 – Fechamento do curso e encaminhamento final da escrita do PPP	Avaliação do curso	17/12

Fonte: Dados do Geafae/UFAL

Para esse estudo, iremos descrever e analisar o processo de obtenção dos Temas Geradores para construção do Projeto Político Pedagógico da Escola.

4.2 O processo de obtenção de Temas Geradores para a construção do PPP

Como já foi mencionado, o curso formativo foi organizado com base na perspectiva freireana de educação e, nesse sentido, foram utilizadas as etapas da investigação temática para

selecionar Temas Geradores, os quais serviram de ponto de partida para estruturação do PPP da escola.

O processo de obtenção dos Temas Geradores consiste em responder as seguintes perguntas: O quê? Por quê? Como? Para quê? Para quem? (ASSUNÇÃO; SOLINO; GEHLEN, 2019).

1ª Etapa – Levantamento das informações sobre a escola e comunidade

Nessa primeira etapa que serviu para fazer o levantamento das informações da escola e comunidade, foi solicitado que as professoras com a ajuda das integrantes do grupo fizessem uma atividade assíncrona para fazer um levantamento de informações tanto da escola como da comunidade, no intuito de reconhecer o contexto da realidade na qual a escola está inserida. Para facilitar o processo realizamos uma divisão dos componentes em dois grupos 1 e 2: o primeiro grupo ficou responsável para fazer o levantamento das situações significativas da escola e o segundo grupo ficou responsável pelo levantamento das situações significativas da comunidade e. Cabe destacar que as situações significativas representam como por exemplo a situação precária da escola, a falta de água, o transporte escolar entre outras. Essas informações foram coletadas através de encontros *online* e conversas pelo aplicativo do *WhatsApp*.

Todas a informações coletadas perpassam pelos interesses, expectativas, relações com a comunidade, aspectos físico-histórico-sociais, organizacionais, pedagógicos, lideranças, valores, religião, cultura/arte, característica do contexto, zona rural/urbana, visão em relação à escola, como se dá a vivência local, habitação, aspectos físicos, movimentos sociais, lideranças, nível socioeconômico da população (trabalho, salário, escolaridade), lazer, cultura/arte, histórico da comunidade, problemas que enfrentam, como explica sua vida concreta, etc. Esses dados foram organizados no Google Drive juntamente com algumas pesquisas feitas pelos pesquisadores em blogs da região e em redes sociais que divulgassem notícias da cidade ou da comunidade, além de pesquisas em trabalhos acadêmicos sobre a comunidade. Segue na Figura 1 abaixo, exemplos de manchetes de jornais que retratam a realidade da cidade e da comunidade.

Figura 1: Informações obtidas em noticiários.

NOTÍCIA

Prefeitura de Delmiro Gouveia entrega poço artesiano à população do povoado Jurema

Por Ascom PMDG



Foto: Ascom PMDG

Os moradores do Povoado Jurema, em Delmiro Gouveia, foram contemplados na tarde desta quinta-feira (23) com a entrega de um Poço Artesiano que já está levando água de qualidade para toda a comunidade.

O poço foi perfurado graças a parceria da Prefeitura de Delmiro Gouveia através da Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Recursos Hídricos, Agricultura e Abastecimento e a Secretaria de Estado do Meio Ambiente e do Recursos Hídricos (Semarh).

Serão mais de 4 mil litros de água disponíveis por dia para o consumo humano e animal, além de contribuir com a produção de frutas e verduras dos agricultores da localidade que antes dependiam de abastecimento através de carros-pipa.

O presidente da Associação de Produtores do Assentamento Jurema

emergencia e decretado em Alagoas

42 municípios do Agreste e Sertão podem solicitar carros-pipa para abastecimento de água potável



Foto: Reprodução

[...] este decreto atende aos municípios do Agreste e Sertão, sobretudo os da zona rural, que estão com mais necessidade de água potável para o consumo humano. E autoriza também que o Exército

ALAGOAS

Operação encontra fraudes no abastecimento de água em povoados de Delmiro Gouveia, Al

Equipes da Companhia de Saneamento de Alagoas (Casal) e Polícia Militar vistoriaram mais de 200 ligações de água no sertão. Além de ligações clandestinas, foram encontrados vazamentos hidrômetros com lacre violado.

Por G1 AL
09/05/2017 19:51 · Atualizado há 7 meses

Município de Delmiro Gouveia conquista grandes avanços na Educação Especial e Infantil

Blog Adalberto Gomes Notícias

dezembro 17, 2018

9



Escolas Municipais de Delmiro Gouveia iniciam implantação da Gestão Democrática

Blog Adalberto Gomes Notícias

novembro 07, 2018

0





Fonte: GEAFAE

2ª Etapa – Discussão com a comunidade sobre as informações levantadas

Todas as informações coletadas na etapa anterior foram discutidas utilizando o método freireano da dialogicidade e problematização das informações escola/comunidade que foram encontradas. Freire compreende o diálogo e problematização como elemento fundamental para uma educação democrática e crítica capaz de transformar através da compreensão da própria realidade o seu meio em que vive,

Nessa segunda etapa foram feitas as escolhas e análises das codificações (imagens, manchetes de jornais, recortes de trechos oriundos de notícias e trabalhos acadêmicos etc.) pelas professoras e integrantes do grupo, a fim de agrupar informações semelhantes. Portanto, durante esse processo foram construídas 10 categorias chamadas de grupo temáticos. É importante salientar que nesse encontro, teve participação de um integrante da comunidade (o coordenador do MST de Alagoas), convidados pela professora-coordenadora P1. Nesse momento, houve vários diálogos sobre as notícias e fotografias da comunidade, os quais buscavam compreender os problemas presentes na comunidade, conforme é possível observar nos excertos abaixo: como o todo.

P1: “A realidade é aqui do campo a gente só trabalha no inverno, né!? Acabou o inverno, não tem mais o que fazer, no campo. Aí ficam parados, né!? Uns ficam parados, outros vão para o sul, em busca de trabalho, né!? Que aqui é difícil. A dificuldade é grande. E não tem, né!? Outros ficam em casa esperando quando aparece um bico para fazer, e é assim a vida aqui no campo é dessa forma.”

P1: “Sim. Mas agora no momento as cisternas estão vazias, porque tem mais de mês que estamos sem água.”

CL1: “Bem é isso professora como é que tipo o canal só da curva de nível para que é poderoso pra quem é de Delmiro Gouveia, primeira contradição, a segunda contradição é tipo é... joga a água... água passa, infelizmente não se tem uma política, uma política pública pra dizer assim oí vai ter um incentivo pra dizer de fato o agricultor... vamos dizer. um incentivo primeiro de uma assistência técnica, explicar pra aquele agricultor, como lidar com aquela água”

CL1: é muito forte essa questão da violência contra as mulheres do campo. Se colocar muito debate(...) é muito sério, assim... você vai tentando acompanhar(...) meio que de longe. Mas primeiro muita das vezes, as mulheres dependem do marido pra sobreviver

P1: uma vez por semana, as terças-feiras, de oito e oito dias, a coleta passa na nossa comunidade. A gente já fez trabalho com os alunos da escola conscientizando as famílias para não jogar o lixo. A gente é...já fez separação de lixo, catou lixo com as crianças da escola, já incentivando eles para que eles, levem para casa também pra os seus familiares incentiva também os pais, né!? Porque muitas vezes as crianças participam na escola, mas em casa é tudo ao contrário. Ai a gente já começa aqui na escola, né!? Até chegar, as famílias.

Uma integrante do grupo: apresenta outra notícia, que diz o seguinte:

É possível destacar a ausência do serviço de coleta em parte dos povoados localizados na zona rural como um dos principais problemas ambientais do município. Todos os resíduos gerados nas comunidades são queimados, ou em alguns casos, lançados em terrenos próximos de corpos hídricos que acabam contaminando os rios e lagos do município. (PMSB, 2018, p. 312)

CL1: isso, como Cleide falou aí, como tem coleta, algumas pessoas ainda queimam. Na maioria é queimado quando não se tem coleta.

Percebemos através das análises de dados encontradas em manchetes, documentos da escola e trabalhos acadêmicos e nas falas retiradas do processo formativo, no momento que os sujeitos faziam análise desses resultados, foram criados 10 grupos temáticos, extraídos das falas significativas dos sujeitos. Por exemplo em uma das 10 categoria temos o tema “Terra sem água não do fruto: água tão perto e ao mesmo tempo tão longe.” Essa categoria foi criada através de várias “situação-limite” encontradas nas falas anteriores, trago como exemplo esse trecho “A realidade é aqui do campo a gente só trabalha no inverno, né!? Nesse trecho encontramos uma “situação-limite” que segundo Paulo Freire são os obstáculos particulares da vida dos sujeitos que se apresentam como problemas para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre sua própria realidade enquanto sujeito social e que através dessas palavras e os temas mais

significativo desse universo são provedor de material para a elaboração do novo conhecimento, partindo da problematização da realidade vivida ANDREOLA (1993 p.33).

3º Etapa – Legitimação das situações-limites pela comunidade e obtenção dos Temas Geradores

Nesse momento, a intenção era legitimar as situações limites da escola e comunidade, para logo após eleger os temas geradores que segundo o Freire são os obstáculos particulares da vida dos sujeitos que se apresentam como problemas para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre sua própria realidade enquanto sujeito social, portanto foi sugerido que as professoras realizassem uma entrevista com a comunidade local, sobretudo os moradores do povoado, para entender seus anseios e saberes em relação aos problemas vivenciados na comunidade. Para ajudá-las nesse processo, o grupo de pesquisadores construiu um roteiro com as seguintes perguntas: *Você se sente feliz morando aqui? Cite um exemplo do que te deixa feliz aqui na comunidade. Tem algo aqui na comunidade que representa um problema? O que, por exemplo? Por quê? Qual seu maior sonho?*

Abaixo trago algumas respostas da comunidade em relação ao problema e os sonhos, essas respostas foram fundamentais para legitimação das situações-limites.

Quando questionados se teria algo aqui na comunidade que representa um problema, O que, por exemplo? Por quê?, alguns responderam:.

“é (sim), falta de água, devia ter um colégio melhor, deveria ter uma quadra e posto de saúde.” (entrevistada 1)

“sim, a falta de água que causa sofrimento para os humanos e animais, falta uma escola maior e quadra, calçar as ruas.” (entrevistado 2)

“Sim, tem a escola que precisa aumentar as salas que são muito apertadas, falta de água, as crianças precisam muito de uma quadra e posto de saúde que não há para a comunidade.” (entrevistado 3)

Quando questionados sobre qual seria seu maior sonho, alguns responderam da seguinte forma:

“chegar água para mim trabalhar, um colégio melhor e quadra para as crianças pois elas são muito importante pro nosso Brasil.” (entrevistada 1)

“Ter uma coisa melhor, ter uma água e saúde melhores para trabalhar. (entrevistado 2)”

“ O maior sonho é ter uma irrigação para assegurar a sobrevivência da comunidade. falta também, a escola tem que melhorar e ter um posto de saúde. (entrevistado 3)”

Para inserir as crianças nessa construção foi realizado uma atividade com elas de forma a entender suas perspectivas sobre a escola, foram feitas as seguintes questões: *O que tem na sua escola que te deixa mais feliz? Tem algo na escola que te deixa triste? O que? Desenhe o que você gostaria que tivesse na escola.*

Relatos das crianças do 2º ano:

1. O que tem na sua escola que te deixa mais feliz?

(Aluno 1) “A professora e os alunos.”

(Aluno 2) “Estudar”

2. Tem algo que te deixa triste, o quê?

(Aluno 1) “Não poder brincar”

(Aluno 2) “Nada”

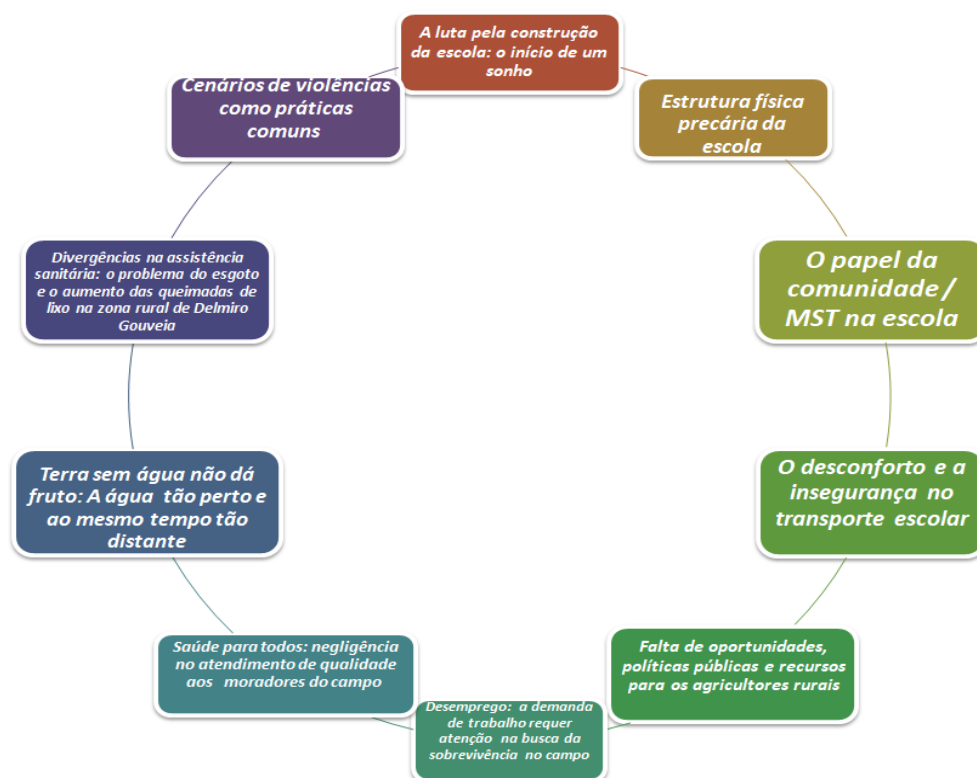
3. O que você gostaria que tivesse na escola? Desenhe:

(Aluno 1) (a criança desenha um balanço e escorregador)

(Aluno 2) “Pátio”

Através dessa pesquisa feita na comunidade e na escola percebemos que o conhecimento é construído de forma coletiva, afetiva, dialógica a partir da problematização do mundo que cerca os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. A escola precisa oportunizar momentos que estimulem os alunos a decodificar o mundo em que vivem a partir da leitura do contexto histórico do qual fazem parte. Os alunos relatam um desejo comum dos moradores a construção de uma escola maior e com lugar que as crianças possam desenvolver suas habilidades. Segundo Gadotti(2020) todos esses desejos e anseios devem fazer parte do Projeto Político Pedagógico para em sua dimensão de *projeto* porque busca a mudança de determinada realidade presente para uma melhor em um futuro a ser construído por meio da educação dos sujeitos e da *práxis*. Ou seja, da ação de planejar e projetar uma nova realidade desejada.

Nesta terceira etapa serviu para fazer comparação das entrevistas realizadas com as crianças e a comunidade a fim de legitimar as informações extraídas no momento da pesquisa do contexto da realidade local. Esse processo resultou em 10 grupos temáticos, como mostra a seguir o anexo:



Fonte GEAF AE

Logo após com os relatos da comunidade foi possível associar a partir dos dez temas os mais mencionados nas entrevistas com a comunidade local, reduzindo os 10 grupos temáticos em 4 grupos temáticos.

1. A estrutura precária da escola
2. falta de oportunidades, políticas públicas e recursos para os agricultores rurais
3. O desemprego: a sobrevivência no campo.
4. Terra sem água não dá fruto: água tão perto e ao mesmo tempo tão distante.

Foi também explicado para os participantes o que é situação limite, que segundo o autor Paulo Freire são barreiras que impedem de os sujeitos enxergarem criticamente a sua realidade e transformarem o seu meio (Freire, 1987). Foi enfatizado que essas situações-limites devem ser extraídas de falas significativas em um contexto coletivo da comunidade em que a escola está inserida, pois segundo Freire, somente a observação local não é suficiente para extrair temas geradores. A partir disso, os temas geradores que servirão de estruturadores do Projeto Político Pedagógico da escola, sobretudo porque eles ajudarão a nortear a escolha e

definição de alguns conceitos, conteúdos e práticas que comporão a programação curricular. Então, como já havia legitimado no momento anterior 4 dos 10 grupos temáticos, agora foi o momento de estabelecer temas geradores com base nos 4 grupos temáticos.

Logo abaixo trago uma tabela com os 4 grupos temáticos e as falas dos moradores legitimando essas problemáticas presentes nos grupos e ao lado os indicativos das situações limite nessas falas por parte da comunidade local e escolar.

Quadro 6: Falas significativas e os indicativos de situações-limites.

Grupo Temático	Falas Significativas	Indicativos de situações limites.
Desemprego: a demanda de trabalho requer atenção na busca da sobrevivência no campo	<i>[...] falta de políticas públicas pra ajudar na questão da agricultura, um exemplo: se tivesse água irrigada no assentamento conseguiria desenvolver muito trabalho pra as pessoas não ter que sair e as pessoas permanecer no campo, mas infelizmente não se tem isso e não se tem perspectiva (P)</i>	Conformismo - falta de perspectiva
Falta de oportunidades, políticas públicas e recursos para os agricultores rurais	<i>A realidade é aqui do campo a gente só trabalha no inverno, né!? Acabou o inverno, não tem mais o que fazer, no campo. Ai ficam parados, né!? Uns ficam parados, outros vão para o sul, em busca de trabalho, né!? Que aqui é difícil. A dificuldade é grande. E não tem, né!? Outros ficam em casa esperando quando aparece um bico pra fazer, e é assim a vida aqui no campo é dessa forma. (P)</i> <i>Você se sente feliz morando aqui?] Sou feliz, o defeito é que aqui não tem trabalho/emprego. (Moradora V)</i> <i>[...] a gente tem que pedir sorte à Deus e ao povo, pra os governante pra que melhore mais as coisa, né verdade?(M. R)</i>	Visão fatalista do problema Contradição entre ser feliz e não ter emprego Soluções divinas para o problema
Terra sem água não dá fruto: A água tão perto e ao mesmo tempo tão distante	<i>[...] nós estamos dentro, praticamente do rio são Francisco e mesmo assim as pessoas não tem água...</i> <i>[...] praticamente as reserva desses assentamento é o rio São Francisco.</i>	Contradição: rio tão perto e os moradores sofrem com a falta de acesso a água

	<i>Ai vocês entende as contradição!? Ai a água tá indo pra Arapiraca no canal do sertão, enquanto aqui nós, que mora dentro do rio praticamente tá sendo prejudicados (Rep).</i> <i>Pra mim, aqui pra dentro o maior sonho meu é se tivesse água suficiente pra gente trabalhar. Ai pra mim já era importante. Se tivesse água pra gente trabalhar [...] (L. C. R)</i> <i>Eu acho aqui um lugar bom. Agora, se não fosse esse negócio de falta d'água direto, que agora por enquanto agora nós tamo dependendo de um pipa, né? Porque bagunçaram a nossa água, né? Tamo dependendo de um pipa. Mas, senão fosse isso, as coisa era melhor, né?(M. R.)</i> <i>[Tem algo aqui na comunidade que representa um problema?] sim, estamos pagando água e aqui não chega água (J. R.)</i> <i>[...] as pessoas tem que fica esperando o carro pipa, porque é muito mais fácil dá o carro pipa, que as pessoas vão dever o resto da vida delas um favor a um vereador, pra poder naquela eleição o vereador não perder a política, então, é isso. Pode ver que quando o candidato ganha, ele já compra carro pipa. Isso aqui é bem de praxe, porque quando manda o carro de agua a família vai ficar devendo aquele favor pra aquela pessoa pra o resto da vida. (Rep.).</i>	Visão ingênua sobre o problema da falta de água Contradição entre pagar a água e não ter acesso Submissão aos representantes do poder público e aos latifundiários - Água como moeda de troca
<i>Estrutura física precária da escola</i>	<i>[...] Se tivesse [...] um colégio bom pras criança estudar, uma quadra de futebol pras criança brincar, se divertir pra mim já tava bom demais, porque sem as criança no nosso Brasil, ninguém é ninguém... e obrigado. (L. C. R.).</i> <i>[Só mais uma questão, ali hoje o</i>	Compreensão ingênua sobre a melhoria da escola. Conformismo e aceitação dos problemas

maior problema dessa escola está relacionada a essas condições precárias dela ou outras questões envolvidas aí que precisam melhorar?] **Não. O maior problema dela é esse..., o espaço pra criança que não tá tendo**, inclusive aqui tem cinco turmas e só tem duas salas de aula, duas mini sala, o problema é esse (CP). [E quanto a material didático, professores, o acesso das crianças à essa escola, isso tá tudo tranquilo?] Está (CP).

[o dia que o médico vai para escola, então tem que liberar a turma é isso. A turma vai para casa?] [...] como os alunos era pouco só era nove alunos esse alunos juntava com a minha turma e o professor ficava comigo **para poder doar a sala para o médico atender**, hoje como não está todos tem um espaço por enquanto né, e aí quando tiver todos voltado vai acontecer isso, **no dia que o médico for atender o aluno vai assistir aula on-line, pra poder ter espaço para o médico atender até porque a comunidade é carente e precisa desse atendimento** [...] (CP)

[...]teve uns anos atrás que gente recebeu os livros diferentes educação no campo, hoje, que era aquele livro do girassol. E aí a gente trabalhava muito com o campo né, só que esses livros já foram descartados, já veio outros, **e esses outros, não assim não leva muito assim voltado para o assentamento** para a educação no campo ele é mais para a cidade, esses **eu não achei muita vantagem neles não tem muita coisas boas**, mas também tem coisas que infelizmente não dá para quem mora no campo principalmente para quem mora no assentamento né, tem de ser coisas voltadas para o assentamento para o campo (CP).

[...] aí foi retirado e colocado outro nome que na verdade era pra ser o nome da minha sogra que era uma lutadora daqui que já faleceu, quem teve aqui desde o início, mas como quando colocaram o segundo nome na escola, que hoje está aqui é Manuel Menezes, é... **a gente não foi comunicado para colocar esse nome na escola, a gente já chegou lá já estava esse nome** (CP)

Fonte: GEAF AE

4ª Etapa – Organização da programação curricular

Nessa etapa de organização do programa curricular foi explicado para os sujeitos que de acordo com Freire (1987) o currículo escolar precisa ser construído com base em problemas vivenciado pela comunidade, vivenciado pelas pessoas que fazem parte do contexto, que fazem parte do universo escolar, portanto nesse sentido que foi utilizado todo o processo anterior de obtenção de temas geradores da comunidade para construir o PPP. Os títulos dados a esses temas geradores foram criados pelas professoras participantes do curso. Segue o Quadro 7, com os temas obtidos:

Quadro 7: Temas Geradores selecionados

Temas Geradores	
A nossa escola Jurema e a precariedade do seu espaço físico	Tem como princípio nortear as ações da escola e da comunidade para resolução do problema relacionado ao espaço físico.
Terra sem água não produz: a água do rio São Francisco tão perto e ao mesmo tempo tão distante.	Esse segundo tema terá com objetivo de propor uma proposta curricular para trabalhar em sala de aula.

Fonte: dados da pesquisa

Com esses temas geradores criado com base na realidade da Escola e comunidade, dá possibilidade para que professores possam elaborar junto com os conteúdos programados os seus planos de aulas, os projetos e as atividades do dia-dia da escola. É importante salientar que a construção da programação curricular ocorre considerando as falas significativas das professoras e da comunidade, possibilitando uma elaboração coletiva e democrática do PPP escolar, conforme é possível observar no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8: Parte do Programa Curricular elaborado a partir dos Temas Geradores.

UNIDADE GERADORA	FALA DAS PROFESSORAS	FALA DA COMUNIDADE	CONCEITOS	CONTEÚDOS	PRÁTICAS
A água do Rio São Francisco: a formação e a importância	“[...]eu acredito assim um recurso muito importante aqui na nossa região é o Rio São Francisco. Que está aqui na nossa	“[...] nós estamos dentro, praticamente do rio São Francisco e mesmo assim as pessoas não tem água, as pessoas tem que	Cisterna Rio. Polissemia da Palavra Pipa.	Ciclos naturais e a vida cotidiana;	Políticas públicas - programas de irrigação; abastecimento e

desse recurso natural O canal do Sertão: a irrigação e distribuição da água do Rio São Francisco	região, né? E além do rio São Francisco é um polo turístico que nós temos aqui na região que é destaque no mundo todo e assim a gente não vê isso representado nos textos que falam sobre Alagoas. Alagoas é o estado que tem o quinto cânion mais navegável do mundo. Pelo menos no ranking, né? E assim eu trabalhei com as minhas crianças, então acho que a gente tem que ter esses recursos apoio da equipe da educação, né que passa informações para gente e esse no momento os recursos, por exemplo, os jogos para trabalhar atividades lúdicas[...]” (P2, 2021). “Ocupou a CASAL pra poder chegar água aqui no assentamento. +Para poder acontecer fizeram uma encanação que chegou uma a uma. Primeira caixa próximo à escola, água. Foi ocupado a casal, foi ocupada CEAL pra colocar energia aqui que não tinha, pra conseguir alguns recursos, benefícios, foi ocupado o Banco do Nordeste, teve muitas lutas” (PC, 2021). “[...] é porque a água, né! É indispensável. Faltando água, falta tudo” (P2, 2021).	ficar esperando o carro pipa. Porque é naquela lógica que eu já tinha falado é muito mais fácil dá o carro pipa que as pessoas vão dever o resto da vida delas um favor a um vereador, pra poder naquela eleição o vereador não perder a política, então, é isso” (MN, 2021). “[...]a falta de água que causa sofrimento para os humanos e animais” (MC, 2021). “O maior sonho é ter uma irrigação para assegurar a sobrevivência da comunidade” (MJ, 2021). “ [...] o maior sonho meu é se tivesse água suficiente pra gente trabalhar” (ML, 2021).	Irrigação; Canal do Sertão; Território/ Espaço. Rio Biodiversidad e Propriedades da água Equilíbrio químico	A história do Rio São Francisco Componentes do Rio: voz, nascente, leito, afluente e margem; Sistemas de Irrigação Transposição do Rio São Francisco; As mudanças na natureza; A importância da chuva; Alimentos que comemos; Características gerais da região Nordeste: clima, dinâmica populacional, etc. Rio São Francisco; Rio São Francisco e sua relação com a Biodiversidad e. Estações do ano; Calendário;	tratamento da água. Educação - ações e dinâmicas coletivas que fortaleçam os laços comunitários de pertencimento ao território de maneira que o rio São Francisco não seja percebido apenas como um recurso para o ser humano.
--	---	--	--	--	--

	“[...] no momento as cisternas estão vazias, porque tem mais de mês que estamos sem água. [...] agora algumas cisternas da nossa comunidade estão sendo abastecidas por pipa (PC, 2021). “[...] eu já sinto essa revolta dentro de mim, só de imaginar morar bem próximo do rio e não ter água todos os dias. Esses dias eu vinha [...] na van e ela tava comentando é... ‘que tinha que lavar roupa hoje, porque ia chegar água’. E eu fiquei assim... Gente, morando praticamente em cima do Rio São Francisco e tem que esperar a boa vontade de quando liberam água, para suas obrigações básicas e serviços domésticos. Então, assim, isso é revoltante mesmo” (P1, 2021).			Consumo per capita de água na região Relação da comunidade com o rio: pertencer a um território de vida compartilhada Rio São Francisco: subsistência e identidade cultural	
--	---	--	--	--	--

Fonte: GEAFAE

Constatamos através desse processo de interpretação da subjetividade e estudo documental para construção de um PPP baseado em temas geradores, pois segundo Freire (1987), por meio do tema gerador é possível construir um currículo democrático e significativo com base na realidade dos sujeitos, possibilitando perceber criticamente o mundo e, sobretudo, criando possibilidades para que os sujeitos possam transformá-lo, conforme diz na Constituição de 1988 e a consolidação de políticas educacionais democráticas refletidas nos projetos pedagógicos como dever dos profissionais da educação e comunidade escolar, chegando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Pensar a construção de um projeto pedagógico perpassa primeiramente por um projeto de vida humana dialogando com a natureza e a sociedade, para depois refletir sobre o modelo da sociedade que queremos, para projetar na educação maneiras de construir uma sociedade justa, culturalmente plural e politicamente democrática (Minguili e Daibem, 2008). O PPP deve colaborar para uma sociedade escolar democrática e participativa. Nessa perspectiva, Assunção,

Solino e Gehlen (2019) afirmam que é impossível separar o político do pedagógico pois há entre eles uma relação dialética.

Para Freire (1980), a educação precisa partir da realidade dos estudantes, considerando o contexto social e histórico do qual fazem parte. Assim, o processo de ensino-aprendizagem parte não de uma relação vertical e hierárquica entre “detentor de conhecimentos” e “desprovidos de conhecimentos” e passa a ser dialógica entre professores, alunos e o mundo no qual estão inseridos. Nesse sentido, nossa pesquisa nos confirma a importância da construção do PPP baseado na participação desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio de Gestão Democrática na administração das escolas públicas foi consolidado com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. A compreensão de uma escola e de uma educação democrática perpassa não somente pela escolha da administração escolar, mas também pela construção de uma base norteadora para todas as ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar e que dizem respeito ao Projeto Político Pedagógico de cada instituição educacional. É dessa compreensão que a escola deve ser democrática e inclusiva, respeitando a diversidade cultural, racial, étnica, gênero e geográfica do país que foram elaboradas as propostas pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola.

No entanto, segundo Carvalho (2021), na Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia, cidade que possui escolas no campo e em comunidades indígenas e quilombolas, ainda encontramos uma proposta curricular homogeneizada, isto é, comum a todas as escolas no município. Isso reflete, por exemplo, na ausência dos PPPs em grande parte das unidades escolares, como foi constatado no caso da Escola de Ensino Fundamental Manoel de Lima. Logo, apesar de contarmos com um conjunto de leis, normas e orientações que constituem uma base legal para a elaboração de uma educação democrática e libertadora, ainda há muito o que se fazer nesse sentido sendo necessário mais pesquisas que joguem luz sobre a realidade educacional nas escolas públicas de Delmiro Gouveia e no Brasil, que apontem os obstáculos para progredimos na direção de uma educação que se desenhe o mais democrático possível.

Consideramos importante apontar as responsabilidades do Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais e Municipais e, no caso particular de Delmiro Gouveia, da Universidade Federal de Alagoas na oferta de formações continuadas de professores e professoras da educação básica que possam contribuir na capacitação desses profissionais para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições escolares dos quais fazem parte. Destacamos também a importância da atuação dos/as gestores/as escolares, coordenadores e coordenadoras, professores e professoras, estudantes, pais e movimentos sociais na participação do processo de construção do PPP da escola e na cobrança do poder público de suas obrigações previstas em lei. Defendemos que o projeto de transformação assumido por cada escola deve ser construído na prática pelos sujeitos que são e vivem aquela realidade da qual desejam transformar.

É nesse sentido que situamos a proposta deste trabalho de apresentar o processo de construção de um PPP a partir das experiências e os resultados do curso formativo na construção do Projeto Político Pedagógico da Escola de Ensino Fundamental Manuel de Lima, na comunidade Jurema, baseado na metodologia de Paulo Freire. Buscamos demonstrar que é possível vislumbrar ações significativas de mudança no quadro do ensino público no município de Delmiro Gouveia no sentido de construção de uma educação pautada em princípios democráticos como garantidos a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Assim, este trabalho buscou, sobretudo, se constituir como um esforço de contribuição para consolidar um espaço público de debate em torno da construção de uma educação pública, democrática, inclusiva e libertadora. Pois consideramos que é fundamental “diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática (FREIRE, 2003, p.31).

Nesse sentido, se faz necessário um esforço desses diversos agentes sociais e institucionais na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas públicas no município de Delmiro Gouveia. Que os PPPs respeitem e reflitam as singularidades de cada instituição escolar e sua gente. Para isso, reforçamos a importância da perspectiva freiriana quando nos propomos a construir PPPs com esse olhar humanizado. As teorizações de Freire nos dão referenciais teóricos e metodológicos para construirmos esses documentos políticos pedagógicos a partir da realidade de cada comunidade, escola e sujeitos.

O processo de investigação temática que foi utilizado como base na construção do PPP da Escola Manoel de Lima contribuiu para a elaboração de um documento pautado na realidade dos sujeitos da escola, da comunidade na qual está inserida e da própria população do povoado Jurema. Assim, buscamos demonstrar as possibilidades metodológicas na perspectiva freiriana na elaboração desses PPPs que dialoguem com a diversidade cultural, geográfica e econômica que são características da sociedade brasileira.

Esperamos que este trabalho e as experiências do GEAFGE possam contribuir para pensarmos novas formas de vivenciar a educação no município de Delmiro Gouveia. Que possamos caminhar na direção de uma educação democrática e libertadora, que possibilite aos estudantes o desenvolvimento do senso crítico a partir de compreensão do seu contexto histórico e social. Que professores e professoras, coordenadoras, gestores, e toda comunidade escolar possam juntos traçar os seus objetivos para o futuro e agir conscientemente para a transformação da realidade e para a construção do mundo mais humano e justo. Que não nos

esqueçamos que se “A educação sozinha não transforma o mundo, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2000)”

REFERÊNCIAS

- ARELARO, L.R.G., and CABRAL, M.R.M. Paulo Freire: por uma teoria e prática transformadora. In: BOTO, C., ed. Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 267-292. História, Pensamento, Educação collection. Novas Investigações series, vol. 9. ISBN: 978-65-5824-027-3.
- ANDREOLA, Balduino A. O Processo do Conhecimento em Paulo Freire. **Educação e Realidade**, Vol.18, nº1, p.32-45, 1993. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/232001> Acesso em: 18 Jun. 2022
- ASSUNÇÃO; SOLINO; GEHLEN.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: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/assuncao-solino-gehlen.pdf>
- BOGDAN, R.BIKLEN, S. K. Qualitative Research for education. Boston, Allyn and Bacon, Inc.1982.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Constituição (1934) da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro,.Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em 04 Jan. 2022
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.
- _____.**Decreto n. 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 10 Fev. 2022
- CARVALHO, José Emerson Máximo de. Educação Quilombola: estudo sobre a ressemantização do termo quilombo e experiências da educação na comunidade quilombola Cruz - Delmiro Gouveia, Sertão de Alagoas. 2014. **Monografia** (Licenciatura Plena em História) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2014.
- _____. Educação das relações étnico-raciais e documentação narrativa: por uma memória das práticas docentes. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.
- Costa, J. de M., & Pinheiro, N. A. M. (2013). O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. *Imagens Da Educação* , 3(2), 37-44. DISPONÍVEL EM: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20265> Acesso em: 15 jun. 2022
- DELMIRO GOUVEIA. **Lei Municipal nº 1128/15**. Plano Municipal de Educação – planejando a educação para a próxima década (2015-2025). AL, 2015

Duarte, Claudia Glavam e Santos, Simone Valdete dos. Apresentação - Educação do Campo. **Educação & Realidade** [online]. 2015, v. 40, n. 3, pp.659-666. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015000300659&script=sci_arttext. Acesso em: 11 Jun. 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

_____. **Extensão ou comunicação?** 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. Perspectiva [online]. São Paulo, 2000, v. 14, n. 2, pp. 03-11. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?lang=pt#>, Acesso em: 10. Jun 2022.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019

Minguili MG; Daibem AML. Projeto pedagógico e projeto de ensino: um trabalho com os elementos constitutivos da prática pedagógica. In: Pinho SZ (Coord): **Oficinas de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do ensino superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP-PRG, 2008

NADAI, ELZA. O Ensino de História e a "pedagogia do cidadão." In: PINSKY, Jaime. O ensino de História e a criação do fato. **Contexto**, 9.ed, São paulo, 2001, p.23-30.

OLIVEIRA, FABIO. **O Processo De Ensino E Aprendizagem Nas Escolas Do Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra No Município De Delmiro**. Delmiro Gouveia, AL, 2018.

PINSKY, Jaime. Nação e Ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. Contexto, 9.ed, São Paulo, 2001, pp.7-22.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

Tozoni-Reis, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista** [online]. 2006, n. 27, pp.93-110. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/6467>. Acesso em: 12 Jun. 2022

ZITKOSKI, Jaime José; LEMES, Raquel Karpinski. O Tema Gerador Segundo Freire: base para a interdisciplinaridade. In: **IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: utopia, esperança e humanização**, 2015, Taquara - RS. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski_lemes.pdf. Acesso em: 16 Jun. 2022. Acso em: 12 Jun. 2022