



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

BRUNA DAYSEANE ALMEIDA DOS SANTOS

**DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA FREIREANA
NA CONSTRUÇÃO DE PLANEJAMENTOS CURRICULARES PARTICIPATIVOS
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS(AS) NO ALTO SERTÃO DE
ALAGOAS**

DELMIRO GOUVEIA – AL

2023

BRUNA DAYSEANE ALMEIDA DOS SANTOS

**DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA FREIREANA
NA CONSTRUÇÃO DE PLANEJAMENTOS CURRICULARES PARTICIPATIVOS
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS(AS) NO ALTO SERTÃO DE
ALAGOAS**

Trabalho de Conclusão de Curso do tipo Artigo Científico apresentado à Universidade Federal de Alagoas - Campus do Sertão, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Solino Bastos

DELMIRO GOUVEIA – AL

2023

Folha de Aprovação

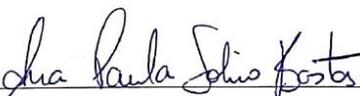
BRUNA DAYSEANE ALMEIDA DOS SANTOS

**DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA FREIREANA
NA CONSTRUÇÃO DE PLANEJAMENTOS CURRICULARES PARTICIPATIVOS
NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS(AS) NO ALTO SERTÃO DE
ALAGOAS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora do Curso de Pedagogia e aprovado em 13 de outubro de 2023.

Delmiro Gouveia, 13 de outubro de 2023.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Ana Paula Solino Bastos (Orientadora)
Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão



Profª. Ma. Adriana Deodato Costa (Examinadora interna)
Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão



Prof. Dr. José Ivamilson Silva Barbalho (Examinador interno)
Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as potencialidades e os desafios na construção de planejamentos curriculares pautados no processo de Investigação Temática – obtenção de Temas Geradores na formação inicial de pedagogas e pedagogos. Em termos metodológicos, os dados do estudo foram extraídos de portfólios construídos por licenciandas numa disciplina do curso de Pedagogia da UFAL – Campus do Sertão e analisados com base na Análise Textual Discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2011). As categorias de análise foram construídas a posteriori tendo como referência a Teoria da Ação Dialógica (FREIRE, 1987), sendo assim organizadas: a) A escuta e o diálogo como princípios da colaboração na elaboração do planejamento; b) A união como fortalecimento do trabalho coletivo; c) A mobilização dos diferentes atores sociais como ato organizativo do planejamento d) Síntese Cultural expressa nos planos de aulas baseados no Tema Gerador. Destaca-se que apesar dos desafios encontrados, como o pouco tempo para a realização das atividades, as licenciandas compreendem a importância de processos educativos problematizadores e dialógicos, a fim de formar educadores(as) críticos(as) e humanizados(as), bem como a pertinência do uso de Temas Geradores na construção de conteúdos significativos.

Palavras-chave: Investigação Temática. Tema Gerador. Planejamento Curricular. Paulo Freire.

ABSTRACT

The present research aims to investigate the potentialities and challenges in the construction of curricular plans based on the Thematic Investigation process – obtaining Generative Themes in the initial training of pedagogues and pedagogues. In methodological terms, the study data were extracted from portfolios constructed by undergraduate students in a subject on the Pedagogy course at UFAL – Campus do Sertão and analyzed based on Discursive Textual Analysis (MORAES and GALIAZZI, 2011). The categories of analysis were constructed a posteriori with reference to the Theory of Dialogical Action (FREIRE, 1987), being organized as follows: a) Listening and dialogue as principles of collaboration in the preparation of planning; b) Union as a strengthening of collective work; c) The mobilization of different social actors as an organizational act of planning d) Cultural Synthesis expressed in lesson plans based on the Generating Theme. It is noteworthy that despite the challenges encountered, such as the little time to carry out the activities, the undergraduates understand the importance of problematizing and dialogical educational processes, in order to train critical and humanized educators, as well as such as the relevance of using Generative Themes in the construction of meaningful content.

Keywords: Thematic Research. Generator Theme. Curriculum Planning. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

O ato de planejar é uma atividade intrínseca à existência humana. Por meio do planejamento, os indivíduos organizam as tarefas do cotidiano, do trabalho, programam metas para o futuro, etc. No âmbito escolar, o planejamento tem sido considerado um elemento do trabalho docente que engloba a organização e a coordenação das atividades. Planejar é, portanto, uma estratégia que permite a programação das atividades que serão desenvolvidas e permite que o(a) educador(a) reflita sobre suas próprias práticas.

O processo do planejamento escolar é fundamental para que o(a) docente racionalize, organize e coordene as ações pedagógicas, promovendo uma articulação entre as dinâmicas escolares e as narrativas sociais que circundam a escola. As partes constituintes de uma escola encontram-se inseridas em relações sociais que são movidas por interesses de uma sociedade dividida em classes, sendo assim, conflitos sócio-políticos, econômicos e culturais interferem nos direcionamentos que são dados a um planejamento e exigem do(a) educador(a) uma postura crítica frente aos interesses da classe dominante.

Para o trabalho docente, o planejamento é um suporte que impede a realização de aulas improvisadas e repetitivas. É por meio do planejamento que se estabelece uma inter-relação entre as partes que alicerçam o processo de ensino: por que ensinar (objetivos), o que deve ser ensinado (conteúdos), a quem ensinar, como ensinar (métodos e técnicas) e como será feita a avaliação (LIBÂNEO, 2013).

O planejamento escolar também oferece ao(à) docente a possibilidade de atualizar e reorientar as atividades e conteúdos conforme as experiências vivenciadas na rotina da sala de aula. A avaliação dessas experiências permite que os recursos e métodos aplicados sejam reformulados de acordo com o nível de progresso ou dificuldade de aprendizagem dos(as) educandos(as). Planejar também é uma excelente alternativa para utilizar o tempo de trabalho da maneira mais prática e dinâmica possível, tendo em vista que uma rotina programada e planejada determina os materiais didáticos que serão utilizados, as ações previstas e as atividades atribuídas aos(às) discentes.

Mediante a importância do planejamento para a execução do trabalho educativo, Libâneo (2013) propõe a estruturação dos planos em três níveis: escola, ensino e aula. O plano da escola é um documento mais amplo, que sistematiza e sintetiza a relação que a escola mantém com o sistema educacional e, ao mesmo tempo, com o seu próprio projeto político-pedagógico e planos de ensino. O plano de unidade (ou plano de ensino) possui como função determinar os objetivos e as ações docentes que serão desenvolvidas no decorrer do ano letivo

ou em parte dele. Este documento, ao contrário do plano da escola, é mais minucioso, estruturado em unidades sequenciais que apresentam os procedimentos metodológicos, os conteúdos e os objetivos específicos.

O plano de aula é a estrutura que detalha o plano de ensino. Neste nível de plano, as unidades sequenciais são sistematizadas para se transformarem em ações didático-pedagógicas na sala de aula. A produção de um plano de aula deve seguir uma ordem lógica que estabelece o tempo a ser utilizado (variando conforme a dinâmica da aula e o nível de compreensão dos/as educandos/as), a preparação e desenvolvimento do conteúdo, seleção dos materiais didáticos, aplicação e avaliação.

Vasconcellos (2010) explicita que é necessário incorporar ao planejamento alternativas que se adequem a realidade educacional, uma vez que a aprendizagem significativa e uma formação cidadã dependem de uma abordagem crítica. Sendo assim, é preciso “superar tanto o planejamento espontâneo, ingênuo, não sistematizado, quanto o formal mas alienado, em direção ao consciente, crítico, intencional.” (VASCONCELLOS, 2010, p. 102).

Nos dias atuais, consolidar uma educação comprometida com a formação cidadã dos sujeitos constitui-se como um dos maiores desafios para educadores(as) que acreditam no poder de transformação e emancipação que a educação possui. Por formação cidadã, entendemos como aquela que permite pensar na formação de “seres mais” no sentido freireano, isto é, uma educação que permita superar as injustiças sociais, tomando como objeto de estudo a opressão vivenciada pelos sujeitos como condição necessária à libertação. Nesse sentido, se faz necessário apresentar discussões direcionadas à construção de programações curriculares que se aproximem da realidade dos indivíduos e não se resumam à definição de projetos preestabelecidos sem qualquer tipo de contextualização. (ASSUNÇÃO, SOLINO, GEHLEN, 2019)

Nesse sentido, esse estudo visa responder a seguinte questão de pesquisa: de que forma é possível construir uma programação curricular baseada em Temas Geradores num curso de formação inicial de professores(as) que leve em consideração a realidade dos(as) educandos(as) na seleção de conteúdos, tendo como referência a Teoria da Ação Dialógica freireana?

Cabe ressaltar que este trabalho foi fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica (IC) realizada pela autora desse estudo, durante o ciclo 2020-2021 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão, vinculado ao Projeto “Limites e Possibilidades da Perspectiva Freireana na Reestruturação de Currículos Escolares do Alto Sertão Alagoano”.

A partir de então, o presente trabalho foi organizado tendo como aproveitamento a pesquisa desenvolvida durante a IC, o qual tem como objetivo investigar as potencialidades e os desafios na construção de planejamentos curriculares pautados em Temas Geradores na formação inicial de pedagogas e pedagogos.

Parte-se do pressuposto de que um planejamento pedagógico fundamentado na perspectiva freireana, concebe a construção do conhecimento como umas das etapas mais relevantes do processo, construído a partir de uma dimensão pedagógica que contemple as relações interpessoais e a organização da coletividade. Além disso, uma construção coletiva do conhecimento necessita considerar também, aspectos administrativos e a relação que a escola possui com a comunidade e a sociedade de maneira geral.

Metodologicamente, a experiência que é objeto de análise desse estudo foi desenvolvida no ano de 2019 no âmbito da disciplina de Planejamento, Currículo e Avaliação (PCA) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão. Sendo assim, esse estudo foi organizado em cinco seções, a começar pela introdução, seguida da seção da fundamentação teórica a qual trata da função dos planejamentos escolares numa vertente emancipatória e a importância da Investigação Temática como ferramenta para construção de uma prática dialógica e democrática. Posteriormente o trabalho apresenta a seção dos encaminhamentos metodológicos do estudo, seguido da análise dos dados e considerações finais.

A RECONSTRUÇÃO DE PLANEJAMENTOS ESCOLARES EMANCIPATÓRIOS E O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA

A elaboração de uma proposta curricular centrada na formação cidadã dos sujeitos envolve a apreensão das dimensões social, política e cultural, a fim de assumir uma postura crítico-emancipatória que tenha como característica a capacidade de intervir na realidade dos(as) educandos(as) e promover ações humanizadoras.

Um projeto escolar com viés emancipatório compreende que um espaço escolar democrático e uma formação cidadã dependem de uma relação dialógica entre escola e sujeitos que a compõe, compreende que em um sentido político, a escola assume um compromisso com o tipo de cidadão que será formado e o ideal de sociedade a ser construído e, em um sentido pedagógico, a instituição compromete-se com a definição e a execução de ações educativas pautadas nos princípios da participação, responsabilidade, criatividade e pensamento crítico. (VEIGA, 1995)

Desta forma, a estruturação de projetos humanizados e participativos envolve a problematização das contradições sociais vividas pelos sujeitos e o dilema de luta pela libertação que acompanha as massas populares (FREIRE, 1987). Defender um projeto educativo humanizado significa se contrapor às injustiças sociais. A noção de construção de projetos democráticos decorre da necessidade de romper com as relações que normalizam a centralização de poder e, fazer da participação um princípio ativo da organização escolar, não mais visto como um princípio simbólico distante das ações educativas e do cotidiano da escola (VEIGA, 1995; GANDIN, 2001).

Visando a concretização de um ambiente escolar colaborativo, Gandin (2001) traz a ideia de Planejamento Participativo como uma ferramenta que viabiliza o mapeamento das necessidades da escola e a efetivação de suas intencionalidades através de conceitos, critérios e técnicas que possibilitarão a consolidação de um espaço escolar de fato participativo e com a capacidade de intervir na realidade social de seus(as) educandos(as), almejando então, uma sociedade mais justa.

Para Gandin (2001), o Planejamento Participativo é um meio que auxilia o trabalho pedagógico no que diz respeito ao alcance dos resultados esperados porque a participação nesse tipo de planejamento escolar “inclui distribuição de poder, inclui possibilidade de decidir na construção não apenas do “como” ou do “com que” fazer, mas também do “o que” e do “para que” fazer [...]” (2001, p. 88)

A busca por uma distribuição de poder e uma emancipação que é fruto do esforço e trabalho coletivo faz com que o Planejamento Participativo se alinhe ao que Freire (1987) define como a Teoria da Ação Dialógica, pois, para além da participação, um planejamento também necessita de etapas e estratégias. Os princípios que Freire (1987) discute em sua teoria são pertinentes no que concerne a construção de um planejamento dialógico, visto que as ideias são democraticamente discutidas, organizadas e executadas.

Ao elaborar a Teoria da Ação Dialógica, Freire (1987) define os princípios da colaboração, união, organização e síntese cultural como elementos necessários para o estabelecimento do diálogo e da mobilização dos sujeitos. Em Pedagogia do Oprimido, a Teoria da Ação Dialógica é direcionada ao papel que as lideranças sociais exercem ou podem exercer para dialogar e mobilizar as massas oprimidas nas lutas sociais que reivindicam a transformação da realidade, mas, para discutirmos o objetivo desta pesquisa, a figura de liderança social será aqui representada pelo(a) professor(a) frente ao processo de planejamento curricular participativo.

Para Freire (1987), a *colaboração* é o encontro dos indivíduos no mundo para transformá-lo. Na colaboração o *eu* e o *tu* tornam-se o *nós*, em comunhão. Em uma relação dialógica, o(a) educador(a) compreende que a colaboração “não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função (...)” (FREIRE, 1987, p. 96). Portanto, não cabe ao(a) professor(a) “doar” emancipação ao(à) aluno(a).¹ A liberdade é resultado da comunicação e da problematização das situações conflituosas. Na ação dialógica, o(a) educador(a) não desvela o mundo ao(à) educando(a) e ao povo e, ainda que inicie esse processo de desmistificação, não possui o direito de dominá-los e manipulá-los.

Cada sujeito envolvido vai tomando posse da sua capacidade de desvelar o mundo sozinho. Uma práxis transformadora é construída por meio da adesão autêntica das massas oprimidas à luta pela libertação. A colaboração é articulada por sujeitos que, ao exercerem seu pensamento autônomo e crítico, organizam-se coletivamente e transformam o mundo.

Enquanto a teoria da ação antidialógica é caracterizada por um movimento contrário à mobilização de um povo, a ação dialógica busca a libertação na unidade popular. O(a) educador(a) que assume um compromisso com a luta pela transformação da realidade social “se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação.” (FREIRE, 1987, p. 99)

A *união* para a ação dialógica é fundamental para desestruturar uma cultura do silêncio arquitetada pela ideologia dominante que vê na divisão do povo a força mantenedora de sua existência. Se, para a ação antidialógica, a divisão é o elemento de conquista das massas populares, para a ação dialógica, a união dos oprimidos é o caminho para um novo mundo. Por isso, a superação das contradições parte da *ação cultural*, ou seja, é necessário levar em consideração as dimensões histórica e existencial dos sujeitos, analisando a posição a eles atribuída na estrutura social (FREIRE, 1987).

O sentido de unidade praticado na ação dialógica naturalmente constitui-se também como *organização* das massas dominadas. Essa organização torna-se mais forte à medida que une os sujeitos através do testemunho autêntico da palavra e da pronúncia de mundo que denuncia as situações desumanizantes.

Nas relações de dominação e opressão, a ação cultural configura-se como uma dicotomia que mantém o poder das elites dominantes ou age em prol da libertação dos

¹ Essa concepção de controle está atrelada ao sentido de transferência de conhecimento, condição que Freire define como educação bancária porque os saberes escolares são depositados no(a) aluno(a) sem que este(a) tem a possibilidade de participar ativamente e criticamente em seu processo educativo.

oprimidos (FREIRE, 1987). Para uma educação que se constitui como prática da liberdade, a segunda face da ação cultural distancia da escola a prática reprodutora da ideologia dominante.

Conhecer a realidade dos sujeitos e gerar questões norteadoras a partir desse conhecimento implica vivência de práticas pedagógicas mais dialéticas e menos impositivas. Não há possibilidade de construir uma aprendizagem significativa e crítico-transformadora com uma práxis que, ao tentar dialogar com o(a) educando(a), o(a) torna receptor(a), retirando-lhe o direito de ser igualmente sujeito da ação. Se assim for, a tentativa de comunicação torna-se uma *invasão cultural*.

A práxis dialógica se faz presente na convergência de diferentes visões de mundo, neste caso, da unidade que há entre um(a) professor(a) e seu(a) aluno(a) e também ao seu povo. A *síntese* enquanto ação cultural, unifica conhecimento popular e científico, “não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível aporte que uma dá à outra.” (FREIRE, 1987, p. 106).

Prosseguindo com as discussões relacionadas a formulação de uma educação que transforma e liberta, Freire (1987) também contribuiu ao elaborar a Investigação Temática, processo teórico-metodológico inicialmente formulado para a educação não formal de Jovens e Adultos e, posteriormente adaptado para a educação formal por meio das contribuições de teóricos como Delizoicov (1991), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), Silva (2004) e Sousa et al (2014).

A Investigação Temática consiste em um processo de busca por Temas Geradores, isto é, temas diretamente relacionados à realidade dos(as) educandos(as) e da comunidade local na qual a escola localiza-se. Um Tema Gerador pode estar envolvido ou inserido em uma situação-limite, ou seja, situação que representa uma contradição social vivida pelo sujeito. Essa situação constitui-se como um obstáculo que impede o desenvolvimento de uma percepção crítica sobre a contradição vivida, uma vez que o sujeito não percebe que está imerso em uma situação conflituosa. Por meio da legitimação de uma situação-limite, os Temas Geradores são obtidos e trabalhados em sala de aula a partir da construção interdisciplinar de uma programação curricular baseada no tema (FREIRE, 1987; DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011).

Tomando como parâmetro as etapas da Investigação Temática propostas inicialmente por Freire (1987) e posteriormente adaptadas por Delizoicov (1991), Sousa et al. (2014) fazem uma síntese, organizando-as da seguinte maneira:

- a) *Aproximações iniciais com a comunidade local e escolar*: levantamento de dados referentes ao contexto social no qual a(o) educando está inserido(a) e o contexto da escola;
- b) *Apresentações de possíveis situações-limites para a comunidade local*: análise e seleção das possíveis contradições sociais vividas pela comunidade;
- c) *Legitimação da hipótese*: através de diálogos com a comunidade, constata-se as contradições supostas na etapa anterior, permitindo então, a obtenção dos Temas Geradores;
- d) *Organização da Programação Curricular*: elaboração dos conteúdos programáticos e identificação dos conhecimentos disciplinares que subsidiem a compreensão e o desenvolvimento dos Temas Geradores em sala de aula.

A partir dessas etapas da Investigação Temática baseadas em Freire (1987) e adaptadas por Sousa et al (2014), Assunção, Solino e Gehlen (2019), é importante destacar alguns trabalhos que já realizam propostas curriculares pautadas em Temas Geradores, a exemplo de Gehlen e Silva (2016), Silva (2004), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011). No contexto alagoano, temos o trabalho de Souza (2023) que analisa os desafios e as possibilidades da pedagogia freireana na construção de práticas pedagógicas na Educação Infantil, Silva (no prelo) que discute o processo de elaboração de histórias em quadrinhos pautadas em Temas Geradores e suas potencialidades para a alfabetização científica e Silva (2023) que apresenta uma análise da construção de um Projeto Político Pedagógico realizado a partir de Temas Geradores no âmbito de uma escola municipal de Delmiro Gouveia-Al.

Para o desenvolvimento dessas propostas curriculares em sala de aula, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) apresentam a dinâmica dos Três Momentos Pedagógicos (3MP). Essa dinâmica pauta-se nos princípios freireanos, organizada em: a) problematização inicial – problematizam-se questões e/ou situações significativas presentes na realidade sociocultural dos estudantes a fim de aguçar a curiosidade e levar a necessidade de compreender mais a fundo o tema em questão; b) organização do conhecimento – organiza-se os saberes dos(as) estudantes a partir da análise de conceitos que tenham relações com a temática em questão; c) aplicação do conhecimento – retoma-se as problematizações iniciais para verificar se os(as) alunos(as) conseguem responder à luz dos conceitos. Além disso, propõe-se a ampliação das discussões por meio da aplicação dos conhecimentos apreendidos para além do contexto local.

CONTEXTO DO ESTUDO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, uma vez que há a intenção de compreender a percepção que as licenciandas apresentam sobre planejamento e como procedê-lo de maneira participativa, corroborando com o que Ludke e André (2013) definem como a captura dos significados que as pessoas atribuem à vida e as coisas. O estudo teve como contexto a disciplina de Planejamento, Currículo e Avaliação (PCA) do curso de Pedagogia da UFAL/Campus do Sertão, com carga horária total de 80 (oitenta horas). O período de abrangência dessa experiência ocorreu no segundo semestre letivo de 2018 com licenciandas do 5º período do curso de Pedagogia. A turma era composta por 27 licenciandas e 1 licenciando. O processo de investigação temática desenvolvido com os(as) licenciados(as) se deu num bairro próximo a universidade. Os dados deste estudo foram coletados no ano de 2019, a partir de portfólios produzidos por licenciandas ao longo da disciplina de Planejamento, Currículo e Avaliação (PCA) ministrada por uma docente do curso de Pedagogia.²

Na ocasião, a disciplina PCA foi organizada em dois momentos: i) Discussões sobre o planejamento da prática docente e suas relações com as dimensões epistemológicas e pedagógicas do planejamento curricular numa perspectiva emancipatória; ii) Análises sobre o papel da realidade sociocultural dos alunos(as) nos planejamentos didático-pedagógicos. O foco de discussão deste estudo concentrar-se-á na segunda parte trabalhada na disciplina, a qual utilizou de algumas etapas da Investigação Temática (FREIRE, 1987) para a elaboração do planejamento curricular:

1) Conhecendo a comunidade local: momento em que as licenciandas foram a campo obter informações a respeito do contexto no qual a escola encontra-se situada. Isso ocorreu a partir de registros de fotografias do entorno; conversas informais com moradores(as) locais, funcionários(as) da escola, comerciantes e liderança do bairro e pesquisas extraídas de reportagens em blogs e sites da região, conforme é possível observar na Figura 1 os recortes de informações extraídas durante essa etapa.

Figura 1: Situações significativas registradas pelas licenciandas

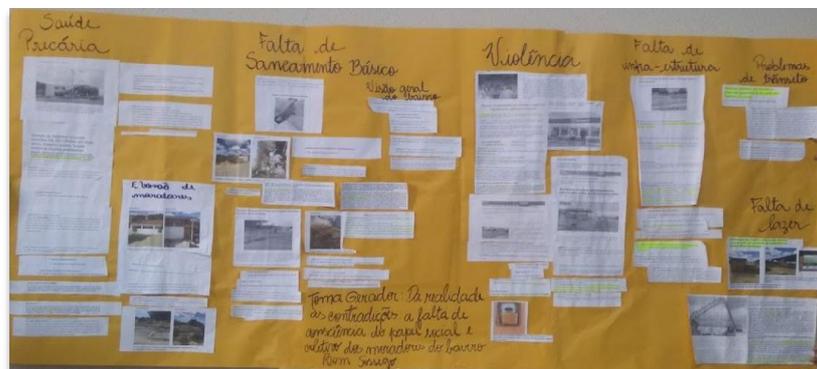
² Ressalta-se que este trabalho faz parte de um conjunto de atividades relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado: “Contribuições de Paulo Freire para a Educação em Ciências na Bahia e Alagoas”, Chamada MCTIC/CNPq Nº 28/2018, Processo: 423942/2018-2, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos: CAAE: 30004620.6.3002.5013.



Fonte: portfólios das licenciandas (2019).

2) Análise das informações e seleção do Tema Gerador: momento em que as licenciandas analisaram as situações significativas obtidas na etapa anterior. Com base nessas informações, a turma construiu um grande cartaz coletivo organizado por grupos temáticos, sintetizando problemas como: Saúde Precária – Falta de Lazer – Problemas de Trânsito – Violência – Falta de saneamento básico – Visão Geral do Bairro – Falta de infraestrutura. Por meio da análise desses grupos temáticos, as licenciandas juntamente a turma chegaram ao tema gerador: *“Da realidade às contradições sociais: a falta de consciência e do papel social dos moradores do bairro X”*. A construção do cartaz pode ser observada na Figura 2 abaixo:

Figura 2: Cartaz coletivo com grupos temáticos criados a partir das situações problemáticas identificadas pelas licenciandas



Fonte: portfólio das licenciandas (2019).

3) Seleção do conteúdo programático e elaboração de planos de aulas: momento em que após a seleção do tema gerador, as licenciandas selecionaram conteúdos de diversas áreas para compor a planejamento curricular, assim como elaboraram, em equipe, planos de aulas com

foco no diálogo e na problematização freireana, presentes na dinâmica dos Três Momentos Pedagógicos. A organização dos conteúdos pode ser observada na Figura 3 abaixo:

Figura 3: programação curricular construída pelas licenciandas

Tema Gerador: Da realidade às contradições: a falta de consciência do papel social e coletivo dos moradores do bairro	
Língua Portuguesa	Leitura como prática de lazer Leitura de artigos/reportagens sobre o bairro Processo de interlocução de falas Nome do bairro/escola Produção textual Gêneros textuais (poemas, cartas, músicas) Interpretação do Tema Gerador Sinônimos e antônimos de alguns problemas vivenciados no bairro
Matemática	Quantidade de habitantes no bairro Formas geométricas a partir da sinalização de trânsito Medidas de comprimento (área, distância do bairro em relação ao centro da cidade) Investimento público (sistema monetário) Gráficos e tabelas sobre dados do bairro
Arte	Retrato do bairro Confecção de materiais recicláveis Construção de cartazes sobre conscientização Construção de maquetes sobre o bairro
Educação Física	Coletividade Dependência química e violência Qualidade de vida Importância dos esportes Quadras de esportes Lazer
Ciências	Lixo Substâncias tóxicas do lixo Doenças causadas pelo lixo Rio São Francisco como fonte de água para a cidade Preservação do Meio Ambiente Higiene Saneamento Básico Estação de Tratamento de Água e Esgoto Consequências da poluição ambiental
Geografia	Localização do bairro Noção de espaço Paisagem natural e modificada Zona rural e zona urbana Demarcação geográfica Conceito de evasão Normas de trânsito Pavimentação Saneamento básico nas diferentes regiões do país
História	História do Bairro Representes políticos e suas funções Identidade Direitos e Deveres do cidadão Cidadania

Fonte: portfólios das licenciandas (2019).

A partir de então, a proposta freireana de educação foi trabalhada na disciplina de PCA, com o intuito de proporcionar vivências aos licenciandos(as) sobre a construção de planejamentos curriculares críticos e participativos, tendo como ponto de partida a realidade concreta dos(as) alunos(as) da escola, com vistas a construir uma educação democrática, contextualizada e transformadora.

Os portfólios foram elaborados pelos(as) discentes como resultado das ações e atividades desenvolvidas ao longo da disciplina e neles constam seus relatos de experiências e descrição de aspectos relacionados ao processo de Investigação Temática, uma programação curricular e planos de aulas tendo como referência diferentes áreas de conhecimento. No contexto desse estudo, foram analisados apenas 4 (quatro) portfólios, tendo como critério de escolha aqueles que foram melhor avaliados pela docente da disciplina. Para cada portfólio foram escolhidos 4 licenciandas (autoras da escrita de cada portfólio) e, para preservar a

identidade das alunas, estas foram denominadas ao longo desse estudo da seguinte forma: L1, L2, L3 e L4.

As narrativas construídas nesses portfólios pelas licenciandas do curso de Pedagogia foram analisadas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes & Galiuzzi, 2011) - que compreende a unitarização, categorização e metatexto. O processo da Análise Textual Discursiva neste estudo foi organizado conforme Quadro 1:

Quadro 1: Relação dos dados da pesquisa com a Análise Textual Discursiva

Corpus de análise	Unitarização	Categorização	Metatexto
4 portfólios construídos por licenciandas do curso de Pedagogia durante as atividades da disciplina de Planejamento, Currículo e Avaliação no ano de 2019.	Recorte dos relatos e falas contidas nos portfólios.	Categorias emergentes: a) A escuta e o diálogo como princípios da colaboração na elaboração do planejamento; b) A união como fortalecimento do trabalho coletivo; c) A mobilização dos diferentes atores sociais como ato organizativo do planejamento; d) Síntese Cultural expressa nos planos de aulas baseados no Tema Gerador.	Produção textual analítica relacionando as categorias da Teoria da Ação Dialógica com as falas das licenciandas.

Fonte: a autora.

O corpus de análise é constituído pelo conjunto de documentos, textos e materiais selecionados para o desenvolvimento da pesquisa. Nessa fase, os recursos e informações devem ser rigorosamente selecionados e delimitados, visando o êxito dos resultados que a pesquisa se propõe a obter. (MORAES, 2003). Já a *unitarização* é condicionada pela desmontagem dos textos, com o intuito de construir unidades de sentido a partir das informações analisadas. A *categorização* compreende a etapa de comparação das unidades de sentido, promovendo uma junção daquelas que apresentam semelhanças. “Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias” (MORAES, 2003, p.197). As categorias podem ser previamente estabelecidas (categorias a priori) e/ou também podem surgir a partir da análise das unidades (categorias emergentes). Neste estudo, as unidades de sentido foram organizadas a partir de categorias emergentes, que surgiram ao longo da análise, tendo como referência a Teoria da Ação Dialógica de Freire (1987). E, por fim, o *metatexto* é o momento destinado à produção textual analítica sobre as unidades categorizadas. Há, nesse sentido, um esforço para explicitar as relações de semelhança e diferença entre elas, em um processo que parte da análise particular das categorias para a compreensão do todo.

ANÁLISE DA TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA NO PLANEJAMENTO CURRICULAR

a) A escuta e o diálogo como princípios da colaboração na elaboração do planejamento

Para a construção do planejamento curricular foi proposto como primeira atividade que as licenciandas realizassem um levantamento dos principais problemas vivenciados no bairro onde a escola encontra-se situada. O diálogo com os(as) moradores(as) locais, funcionários(as) da escola, comerciantes e representantes do bairro possibilitou conhecer as diferentes percepções que esses sujeitos apresentavam sobre a realidade, portanto, é possível afirmar que a dialogicidade é o fundamento-base para o fomento de experiências colaborativas na perspectiva freireana. É a partir dela que o(a) educador(a) reconhece a importância de seu papel ao tempo em que também compreende que o planejamento curricular participativo é um momento dedicado à partilha, a escuta das diferentes visões de mundo. O conhecimento não segue a direção de A para B, mas de A com B (FREIRE, 1987). Este entendimento fica bastante claro, quando L1 explica que a escolha do tema da proposta curricular se deu em razão de considerar a fala dos(as) moradores(as) sobre o bairro:

A escolha [do tema] partiu da visualização das contradições encontradas nas falas dos moradores em relação à qualidade do bairro. [...] O tema pensado abrange também a falta de consciência social e coletiva diante dos problemas que atingem o bairro, ou seja, o pensamento individualista e não crítico. Junto a isso, os moradores tendem a transferir toda a responsabilidade dos problemas presentes no bairro para o poder público (narrativa extraída do Portfólio de L1).

Outro aspecto interessante apontado pelas licenciandas se refere especialmente ao processo de análise das informações obtidas a partir do levantamento realizado na comunidade escolar. Elas ressaltaram que a colaboração da docente da disciplina, bem como dos(as) colegas foi fundamental para identificar e debater as principais situações significativas vivenciadas pela comunidade local, as quais resultaram na construção de um grande cartaz coletivo realizado pela turma e organizado por grupos temáticos, sintetizando problemas como: Saúde Precária – Falta de Lazer – Problemas de Trânsito – Violência – Falta de saneamento básico – Visão Geral do Bairro – Falta de infraestrutura.

“[...] quando digo havíamos planejado, não me refiro apenas a nós, discentes, mas também a professora [...] que teve um olhar cuidadoso em cada etapa [...] orientando, tirando nossas dúvidas, direcionando nossa prática, mediando a relação entre nós e o conhecimento e, acima de tudo, ampliando nosso olhar, mostrando que de fato é possível cumprir com um planejamento que corresponde ao que se espera do papel social da escola.” (narrativa extraída do Portfólio de L3).

L2 reitera a relação construída e descrita anteriormente por L3, quando afirma que:

“Foi muito prazeroso aprender de forma democrática onde todos os estudantes da turma debatiam para se chegar às finalidades propostas. E antes de tudo, o diálogo sério e ao mesmo tempo descontraído com a professora favoreceu todas as atividades realizadas.” (narrativa extraída do portfólio de L2).

A partir de então, conforme destacou L2, foi possível “*chegar às finalidades propostas*” com a seleção do Tema Gerador, elemento este fundamental para a construção de um planejamento curricular democrático, o qual seja: “*Da realidade às contradições: a falta de consciência do papel social e coletivo dos moradores do bairro X*”, conforme é possível constatar na narrativa anteriormente apresentada por L1 ao mencionar que a escolha do tema se deu em razão de considerar a fala dos(as) moradores(as) sobre o bairro.

Nota-se que além da presença do princípio da colaboração a partir do exercício da escuta do outro e com o outro, os registros de L3 e L2 explicitam a importância de experiências desse tipo na formação inicial de professores(as), pois tratando-se de um planejamento crítico e participativo baseado na realidade dos(as) educandos(as), não basta apenas abordá-lo de maneira conceitual, é necessário destacar e demonstrar a importância desse tipo de planejamento através de experiências concretas.

b) A união como fortalecimento do trabalho coletivo

Além da construção compartilhada e a aprendizagem democrática, os relatos das licenciandas revelam a presença de um princípio que é primordial para o desenvolvimento de um planejamento curricular participativo: o trabalho coletivo, ou seja, a união. Na Investigação Temática, o trabalho coletivo é fundamental para a tomada de decisões que estejam ligadas às contradições sociais, às suas conversões em problematizações e o trabalho que será desenvolvido em sala de aula. Portanto, a união de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo é essencial para um planejamento inspirado nos princípios freireanos. É possível constatar a concepção de união no recorte de um trecho do portfólio de L3 quando revela que:

“O grande diferencial deste trabalho foi trabalharmos todos juntos. [...] sair da minha zona de conforto, poder dialogar com as demais integrantes da turma foi essencial neste trabalho que, de fato, realizado em equipe fez total diferença. Acho que assim como o ato de planejar com base na realidade, este foi o único momento da graduação em que trabalhamos juntos. Todos juntos!” (narrativa extraída do Portfólio de L3).

A partir dos relatos das licenciandas, também é possível perceber que as suas percepções a respeito de um planejamento alinhado à perspectiva freireana vai além do ato de planejar com base na realidade dos(as) educandos(as). A noção de um planejamento curricular participativo conduzido pela Investigação Temática parte da necessidade de transformar a realidade social e,

neste sentido, o trabalho desenvolvido em sala de aula é o início do que Freire (1987) conceitua como o desvelamento ou desmistificação de mundo. É o início de um “despertar” da consciência crítica. Todavia, aquilo que chamamos de transformação social somente é possível quando a consciência crítica individual se integra à unidade popular e a consequente organização dos sujeitos.

Se, para as licenciandas, a união foi essencial para a seleção e organização das informações relativas às situações significativas vivenciadas pela comunidade, para os(as) moradores(as), essa noção de união ou coletividade parece ter se apresentado como um aspecto limitante, conforme análise realizada por L1 sobre as falas de moradores(as) locais, quando diz que: *“muitos dos moradores acreditam que tendo suas necessidades atendidas, não precisam se importar com mais nada, nem ninguém”*.

Um outro limite que possivelmente esteja relacionado à falta de participação dos(as) moradores(as), é a timidez e até mesmo o receio em colaborar com as licenciandas e ter algum tipo de consequência. L2 pondera que os(as) moradores(as) *“pareciam demonstrar um certo receio em relatar os problemas do bairro, talvez com medo de se comprometer”*. L3 também destaca que os(as) moradores(as) *“pareciam estar desconfiados e preocupados com o que iam dizer, como se, posteriormente, aquelas informações fossem ser usadas contra eles”*.

Tais registros denotam que, apesar de todo o esforço das licenciandas para promoverem uma experiência dialógica e participativa, é possível visualizar a presença do medo na vida dos(as) moradores(as), visto que o receio de falar sobre os possíveis problemas parte da possibilidade desse(a) morador(a) ser coagido(a) de alguma forma. Essa condição limita a pronúncia de mundo dos sujeitos e consequentemente enfraquece o sentido da união na coletividade. (FREIRE, 1987).

c) A mobilização dos diferentes atores sociais como ato organizativo do planejamento

Se somos seres sociais que vivemos em uma determinada estrutura social, a intervenção deve necessariamente ocorrer nesta estrutura. Por isso, quando se fala em organizar para transformar, o esforço não se resume à relação professor-aluno, pois é preciso mobilizar os mais diversos segmentos sociais (escola, comunidade, entidades governamentais, movimentos sociais, organizações não governamentais). Esta necessidade torna-se nítida quando L3 faz a seguinte afirmação:

“Reafirmo a importância de que cada vez mais, [...] docentes, secretários de educação, gestores e até mesmo os pais conheçam e percebam o quão significativo o planejamento é para a escola e para a educação dos alunos e, ainda mais, o quanto este planejamento é rico quando parte da realidade concreta desses alunos. Planejar

assim é um fator que muito contribui para o alcance de um dos principais objetivos da educação: transformar a realidade.” (narrativa extraída do Portfólio de L3).

O excerto de L1 corrobora com a necessidade descrita por L3 da seguinte maneira:

“[...] posso recomendar esse tipo de planejamento pensado na realidade dos alunos aos gestores, professores e secretarias da educação. [...] não consigo enxergar uma escola fazendo o uso desse tipo de planejamento onde haja apenas benefícios para o aluno, pois ganham os professores, a escola e a comunidade.” (narrativa extraída do Portfólio de L1).

L1 reconhece os benefícios de um planejamento desenvolvido de maneira integrada “*mesmo não aplicando os planos de aula produzidos em nenhuma escola ou sala*”. O limite em questão, é justificado pela pouca carga horária ofertada na disciplina que promoveu a experiência de investigação e planejamento orientado por um Tema Gerador.

Além de impactar o planejamento, uma vez que a participação se torna limitada e a captura de situações conflituosas é reduzida, o individualismo presente nas falas dos(as) moradores(as) também acarreta na permanência dos problemas no bairro, já que sem a união e mobilização da comunidade, a realidade tem poucas chances de ser transformada. A forma como as licenciandas descrevem os relatos da experiência vivida evidencia que as mesmas compreendem que a busca por Temas Geradores tem como objetivo maior levar a escola para além de seus muros com a intenção de estabelecer uma relação dialógica com o(a) educando(a) e o povo, uma vez que não é uma instituição social isolada no espaço e tempo.

d) Síntese Cultural expressa nos planos de aulas baseados no Tema Gerador

A compreensão demonstrada pelas licenciandas a respeito do Tema Gerador torna-se mais concreta no processo de sintetização das contradições, isto é, da conversão dos aspectos de uma realidade problemática em conteúdos programáticos desenvolvidos em sala de aula. Os planos de aulas foram elaborados com base na dinâmica dos Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011). No quadro 2 a seguir, será apresentado alguns dos planos de aula formulados a partir do tema gerador selecionado com base nas contradições sociais vivenciadas pelos moradores do bairro X:

Quadro 2: Planos de aula desenvolvidos pelas licenciandas a partir do tema gerador

Tema Gerador: Da realidade às contradições: a falta de consciência do papel social e coletivo do moradores do bairro X				
Licenciandas	Área/ano	Problematização Inicial	Organização do Conhecimento	Aplicação do Conhecimento
L1	Ciências – 4º ano (situação-problema: descarte indevido de lixo no bairro)	Você considera seu bairro limpo? No seu bairro tem lixos nas ruas? O que você faz para manter seu bairro limpo? No seu bairro tem coleta de lixo? Você sabe o que é coleta seletiva? Seu bairro tem? Atividade: identificação de ambientes sujos ou limpos a partir de imagens comparativas.	Exposição de vídeo sobre coleta seletiva. Passeio no bairro: observação e investigação do destino que é dado ao lixo produzido pelos moradores; coleta de materiais recicláveis encontrados.	Utilização de uma lixeira de coleta seletiva para separar os materiais encontrados no bairro. Confecção de maquete sobre a realidade do bairro no que diz respeito ao tratamento do lixo.
L2	Geografia – 5º ano (situação-problema: acidentes de trânsito no bairro)	O que vocês acham sobre a duplicação da pista? Antes da duplicação, como era o trânsito no bairro? Vocês conhecem as placas de trânsito? Há placas de trânsito no bairro? Atividade: identificação das sinalizações de trânsito a partir de imagens.	Passeio no bairro: identificação das sinalizações e exposição dos achados Pesquisa sobre sinais de trânsito. Quais são as placas presentes no bairro e quais deveriam ter. Reflexão sobre vídeo animado sobre educação no trânsito.	Retomada das questões iniciais. Confecção de placas e exposição para toda a escola.
L3	História – 4º ano (situação-problema: descaso do poder público)	Vocês sabem quem é o prefeito da cidade? Sabem qual a função do prefeito? Vocês acham que ele pode melhorar o nosso bairro? Como? Por que é importante que todos escolham bem os políticos que irão nos representar?	Exposição de vídeo sinalizando a função de um prefeito e fotos contendo os problemas identificados no bairro.	Retomada das questões iniciais. Construção coletiva e exposição de um cartaz com todos os conhecimentos adquiridos na aula.
L4	Ciências – 6º ano (situação-problema: falta de saneamento básico)	Alguém já ouviu falar em saneamento básico? E o que significa qualidade de vida? Qual a relação entre esses dois termos? Qual a visão que vocês têm de um ambiente com e sem saneamento básico? Na concepção de vocês, o bairro Bom Sossego tem saneamento básico?	Leitura coletiva sobre o conceito de saneamento básico e estabelecimento de uma relação entre conceito e realidade do bairro no tocante ao tema. Atividade: discussão dos seguintes questionamentos a partir da leitura: Quais hábitos de higiene você considera importante para o seu bairro? Cite alguns prejuízos causados à população pela falta de saneamento básico.	Retomada da questão problematizadora “Qual a visão que vocês têm de um ambiente com e sem saneamento básico?” Elaboração e socialização de desenhos que representam espaços com ou sem saneamento básico.

Fonte: portfólios das licenciandas (2019).

Ao definir o descarte indevido de lixo no bairro como uma situação-problema norteadora do plano de aula, L1 articula a abordagem do conteúdo à contradição evidenciada nas falas dos(as) moradores(as) que, neste caso, explicitam uma visão conformista diante do lixo espalhado pelo bairro e, sobretudo, a transferência de responsabilidade por parte dos(as) moradores(as) ao acreditarem que cabe somente ao poder público zelar pela limpeza do local. A problematização inicial construída por L1 contribui para desmistificar o “*pensamento individualista e não crítico*” dos(as) moradores(as), como a própria licencianda define.

Enquanto movimento de reflexão e intervenção na realidade, o plano de aula produzido por L1, desde a apresentação das questões problematizadoras até a aplicação do conhecimento, possui a intenção de despertar nos(as) educandos(as) a consciência de um pensamento crítico e coletivo. Na situação em destaque, esse pensamento crítico-coletivo se faz necessário para compreender que preservar o meio ambiente e manter as vias públicas limpas também é um dever atribuído aos(às) moradores(as). A intenção de L1 é evidenciada na seguinte colocação:

“[...] na hora de pensar nesses conteúdos, pensei neles não apenas como aspectos a serem estudados em sala, mas sim como um momento de analisar o pertencimento do seu papel social, enquanto morador, e sua criticidade diante dos problemas presentes naquele lugar que ele faz parte, em seu bairro.” (narrativa extraída do Portfólio de L1).

Prosseguindo com as discussões dos planos de aula, a situação-problema abordada por L2 novamente retoma as contradições identificadas no momento da Investigação Temática e, dessa vez, relaciona ao problema dos acidentes de trânsito relatados pelos(as) moradores(as) e pelo levantamento de informações no noticiário local. Através das informações e relatos, constatou-se que tais acidentes são motivados pela pavimentação deteriorada das ruas, falta de iluminação, sinalização e redutores de velocidade.

L2 traz em sua problematização inicial, questões relacionadas à uma obra de mobilidade urbana que atravessa o perímetro do bairro e, também é próxima à escola situada no local. Percebe-se a relação que L2 faz entre a situação-problema e as possíveis contribuições dessa obra para a resolução ou amenização do problema. Ao questionar os(as) educandos(as) sobre o conhecimento das placas de trânsito, a presença delas no bairro e a opinião sobre a duplicação da pista, L2 tem como objetivo fazer os(as) alunos(as) refletirem sobre uma realidade problemática que faz parte da rotina da comunidade.

Assim como L1, L2 pratica uma ação que é fundamental para o desenvolvimento do Tema Gerador em sala de aula: a participação ativa dos(as) alunos(as) no processo de construção do conhecimento. No momento da organização do conhecimento, L1 e L2 utilizam

o passeio no bairro como uma estratégia para explorar a natureza investigativa dos(as) educandos(as) e estimular a formulação de suas próprias percepções a respeito da realidade investigada.

A partir do conceito de planejamento participativo e problematizador baseado na síntese cultural, a ação de L1 e L2 distancia-se daquilo que Freire (1987) denomina como *invasão cultural*, pois não há intenção de depositar um conteúdo descontextualizado no(a) educando(a). Os planos de aula de ambas as licenciandas seguem o caminho da construção conjunta. A importância da síntese no momento de planejar é reafirmada quando Freire nos diz que:

Enquanto, na invasão cultural, os atores, que nem sequer necessitam de, pessoalmente, ir ao mundo invadido, sua ação é mediatizada cada vez mais pelos instrumentos tecnológicos – são sempre atores que se superpõem, com sua ação, aos espectadores, seus objetos – na síntese cultural, os atores se integram com os homens do povo, atores, também, da ação que ambos exercem sobre o mundo. (1987, p. 105)

Nos registros de L2, também é possível perceber que a licencianda compreende a importância de um planejamento interligado à realidade:

“No decorrer da disciplina (PCA), ficou claro para mim, que o planejamento escolar feito com base na realidade, deve seguir as tendências dialéticas, onde a partir da identificação dos problemas locais, é que se deve organizar os conteúdos a serem discutidos em sala e a organização do currículo, para que se possibilite a compreensão do que está acontecendo e para que haja uma busca de possíveis soluções ou intervenções para resolver ou diminuir tais problemas.” (narrativa extraída do Portfólio de L2).

O trecho acima revela ainda dois aspectos notáveis: a prática de tendências dialéticas e a busca de possíveis soluções ou intervenções. Novamente, o conceito de síntese aparece, mas, dessa vez, somado à um outro elemento imprescindível: a ação cultural. Ação, porque todo movimento dialético pressupõe a necessidade de intervir na realidade e, cultural, porque esta intervenção ocorre no momento histórico analisado ou na realidade investigada. (FREIRE, 1987)

Se, para L1, a problematização tem como foco a *“falta de consciência dos moradores da sua função social e coletiva”* dos(as) moradores(as) relacionando-se com uma noção de cidadania que envolve deveres, para L3, esta função social é expandida e também interfere naquilo que é dever do poder público e direito de um povo. Os planos de aula de L1 e L3 formam um elo simbolizado pela relação *“cidadania: entre direitos e deveres”*.

A situação-problema selecionada por L3 resulta de todos os problemas motivados pelo descaso do poder público observados pelas licenciandas e descritos pelos(as) moradores(as) ao

longo da Investigação Temática. As falas significativas dos(as) moradores(as), comerciantes locais e representantes da comunidade investigada, bem como os dados coletados em sites jornalísticos da região detalham problemas como a falta de iluminação, obras inacabadas, ruas esburacadas, postos de saúde sem atendimento médico, entre outras questões.

L3 toma como base a função do prefeito porque os(as) habitantes demonstram insatisfação com a gestão municipal. O intuito da licencianda parece não se caracterizar como levantamento de uma discussão político-partidária, pois a intenção de sua problematização vai no sentido de promover um debate sobre a importância da ação dos órgãos públicos no que diz respeito a efetivação dos direitos assegurados bem como a participação e reivindicação social da comunidade. Com base na teoria da ação dialógica, L3 denota o pressuposto de que as contradições da existencialidade humana não são condições petrificadas, pois elas não são, estão sendo. (FREIRE, 1987)

L3 demonstra compreender a relevância de planejamentos construídos a partir das etapas de Investigação Temática e síntese cultural ao destacar em seu portfólio:

“Elaborar planos de aula, portanto, deixou de ser apenas uma seleção e organização de conteúdos que se adequam, em maior ou menor grau, à realidade dos alunos aos quais o planejamento se destina, e passou a seguir o ‘caminho’ oposto. Mudar a rota dos fatos no momento de planejar faz toda diferença na aprendizagem dos alunos, visto que para que eles aprendam de forma significativa e prazerosa, os conhecimentos [...] devem estar em constante diálogo com a realidade concreta dos mesmos.” (narrativa extraída do Portfólio de L3).

O relato de L3 corrobora com a perspectiva de um planejamento que entrelaça o contexto sociocultural dos(as) alunos(as) aos conteúdos programáticos, por isso mesmo, síntese. Se um Tema Gerador emerge da base do povo, este não pode ser “estudado, analisado, investigado, como objeto passivo dos investigadores, o que é próprio da ação antidialógica.” (FREIRE, 1987, p. 105)

Para introduzir o contexto da situação-problema escolhida, L4 busca ativar o conhecimento prévio dos(as) alunos(as), afinal, para problematizar a falta de saneamento básico no bairro, seria necessário diagnosticar o nível de conhecimento dos(as) discentes a respeito do tema e, a partir daí, relacioná-lo com a realidade do bairro.

L4 estabelece uma relação entre saneamento básico e qualidade de vida porque a ausência de saneamento interfere diretamente nas questões de saúde pública. Logo, os locais com esgoto à céu aberto na localidade configuram-se como foco de proliferação de microrganismos causadores de doenças, colocando em risco a saúde dos(as) habitantes daquela comunidade. Ao desenvolver o plano de aula com a noção de espaço com ou sem saneamento

básico, L4 instiga a criticidade dos educandos(as) para que percebam a realidade sanitária do bairro onde moram.

Por fim, com esse estudo foi possível perceber que as licenciandas reconheceram a relevância de construir planejamentos pautados na dialogicidade e criticidade e pontuam a necessidade do trabalho coletivo e colaborativo a partir da escuta do e com o outro. Também explicitaram a importância do envolvimento de professores(as), gestores(as), secretários(as) municipais e toda comunidade escolar na organização de planejamentos dessa natureza e a pertinência do uso de Temas Geradores no desenvolvimento de conteúdos problematizadores, visando a construção de uma aprendizagem significativa, bem como a capacidade de intervir na realidade dos(as) alunos(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a importância do planejamento escolar é um exercício necessário no que diz respeito a ressignificação da prática docente. Defender a construção de práticas menos engessadas e projetos escolares contextualizados que não são meramente elaborados para cumprir com determinações que regula o funcionamento da escola implica não somente na qualidade do processo formativo do(a) aluno(a), mas também no próprio trabalho do(a) professor(a), que enxerga sentido em suas práticas, uma vez que os conteúdos dialogam com a realidade do(a) educando(a), permitindo-lhe aprender a partir das vivências de seu cotidiano e dos elementos sócio-históricos que o(a) constitui enquanto sujeito no mundo.

A análise dos dados deste estudo permitiu a identificação de alguns limites, a começar pela baixa carga horária ofertada para a disciplina de Planejamento, Currículo e Avaliação (PCA), condição que impossibilitou a realização de algumas etapas da Investigação Temática no processo de estruturação da programação curricular, tais como a rede temática e o ciclo temático. O pouco tempo para realização das atividades também não permitiu que as licenciandas tivessem contato com os(as) professores(as) da escola da localidade investigada, impedindo a participação dessas pessoas no processo construtivo da programação curricular, dos planos de aula e sua respectiva implementação em sala de aula.

Essa limitação abre espaço para questionamentos acerca das possibilidades geradas a partir de uma possível participação dos(as) professores(as). Que tipo de visão esses(as) professores(as) teriam sobre as informações coletadas pelas licenciandas? Como os(as) professores(as) contribuiriam no processo investigativo-temático? Quais seriam os resultados obtidos se os planos de aula fossem implementados?

Embora tenha apresentado os limites acima citados, os relatos das licenciandas apresentaram potencialidades significativas quanto à formulação de práticas pedagógicas e planejamentos curriculares ligados à realidade dos(as) educandos(as). Em todos os portfólios é possível perceber que de fato as licenciandas compreendem a necessidade de uma escuta sensível e crítica no processo educativo (SOLINO et al., 2021). O diferencial da experiência aqui analisada está na iniciativa de promover uma atividade desse tipo na formação inicial de professores(as), permitindo que os(as) licenciandos(as) da turma que desenvolveu a atividade visualizassem na prática o que é planejar e por que planejar de maneira dialógica, buscando encontrar respostas para questões, conforme lembrou uma das licenciandas (L2): *“Educar para quê? A favor de quem? Contra quem? Que tipo de homem e de sociedade eu quero formar!”*.

A proposição de um processo formativo com essas características em uma disciplina que aborda noções de Planejamento, Currículo e Avaliação merece destaque, porque na maioria das experiências relacionadas à essas áreas nos cursos de licenciaturas, os(as) discentes têm contato com princípios tão essenciais à docência apenas no plano teórico, como destaca L3: *“a atividade prática, na disciplina de Planejamento, currículo e avaliação (PCA), [...] fez com que eu pudesse perceber de perto como o planejamento, sobre o qual tanto li durante estes cinco períodos de graduação, de fato ocorre”*. Portanto, é válido afirmar que a perspectiva freireana, no contexto da formação inicial, em muito contribui para a formação de educadores(as) cada vez mais críticos(as) e humanizados(as).

As licenciandas defendem em seus registros a necessidade de uma relação estreita entre escola, aluno(a) e comunidade e, embora não tenham citado explicitamente ou percebido em suas falas, as discentes igualmente revelam a necessidade de um estreitamento da relação universidade, escola e povo, tendo em vista que tratando-se de uma educação humanizada e dialógica, também é preciso refletir sobre o tipo de docente que a universidade entrega à sociedade, pois, assim como a escola, a universidade não deve fechar-se em seus muros, mantendo-se alheia à realidade que a circunda.

O destaque dado ao conceito de universidade para além dos muros, abre espaço para a defesa de três eixos essenciais à sua existência: ensino, pesquisa e extensão, visto que sem a coexistência desses pilares, não há como falar em qualidade formativa e produção do conhecimento. Este estudo, que é fruto de um projeto de pesquisa, exemplifica a importância de formar professores(as) pesquisadores(as), pois, ao pesquisar, o(a) professor(a) reinventa e ressignifica suas práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, J. L.; GEHLEN, S.T; SOLINO A. P. 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>. Acesso em: 04 jul. 2023.

DELIZOICOV, D. **Conhecimento, tensões e transições**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 1991. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/75757/82794.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2023.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

GANDIN, D. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 81-95, Jan/Jun, 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/gandin.pdf>. Acesso em 02 jul. 2023.

GEHLEN, Simoni Tormohlen; SILVA, R. M. Investigação Temática na formação de professores de Ciências em Pau Brasil-BA: compreensões acerca de um tema gerador. **Ensaio**. Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 147-169, mai. - ago., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/MsrmGqM9Yr538zHzs5hn3tx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor)

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2023.

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

PERNAMBUCO, M. M. C. A. Significações e realidade: conhecimento. In: PONTUSCHKA, N. N. (org.). **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001. cap. 1, p. 67-92.

SANTOS, C. M. D.; FERRI, L. M. C. G.; MACEDO, M. E. C. M. D. O planejamento participativo da escola como prática inovadora. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, n. 41, 11, p. 175 – 187, jan/fev/abr, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/2098/1936>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. 485f. 2004. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22098>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SILVA, A. J. S. **As potencialidades das histórias em quadrinhos na perspectiva freireana para a promoção da alfabetização científica**. 119f. (no prelo). Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores, Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Arapiraca, (no prelo).

SILVA, Tayla Maria da. **Temas geradores e a construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola municipal de Delmiro Gouveia**. (no prelo). 60f. Monografia (Pedagogia) - Universidade Federal de Alagoas. Delmiro Gouveia, (no prelo).

SOLINO, A. P.; SOUSA, P. S. de; SILVA, R. M. da; GEHLEN, S. T. O Tema Gerador na Formação de Pedagogas do Alto Sertão Alagoano: da Escuta Sensível ao Planejamento de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, p. 1 – 30, jan/dez, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/33324/28253>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SOUSA, P.S.; BASTOS, A.P. S.; FIGUEIREDO, P. S.; GEHLEN, S. T. Investigação Temática no Contexto do Ensino de Ciências: Relações entre a Abordagem Temática Freireana e a Práxis Curricular via Tema Gerador. **Alexandria - Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 7, p. 155-177, nov., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/38222/29123>. Acesso em 21 ago. 2023.

SOUZA, I. L. S. F. **Brincar como prática de liberdade**: a humanização freireana permeando as infâncias. 2023. 235f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores, Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Arapiraca, 2023. Disponível em: <https://ud10.arapiraca.ufal.br/repositorio/publicacoes/4785>. Acesso em: 19 ago. 2023.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 20ª ed. São Paulo: Liberdade Editora, 2010. – (Cadernos Pedagógicos do Liberdade; v. 1)

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.