



8^o *epePE*

encontro de
pesquisa educacional
em Pernambuco

Estado, Políticas e Programas Educacionais no Nordeste

Ana de Fátima P. de Sousa Abranches
Verônica Soares Fernandes

03



ESTADO, POLÍTICAS E **Programas Educacionais no Nordeste**

Organizadoras

Ana de Fátima P. de Sousa Abranches
Verônica Soares Fernandes

03



8º epePE

Parceiros

Universidade Federal de Pernambuco • Universidade Federal Rural de Pernambuco
Universidade de Pernambuco • Instituto Federal de Pernambuco
Universidade do Estado da Bahia • Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
Faculdade Frassinetti do Recife • Cátedra Unicap de Direitos Humanos •
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Realização

Diretoria de Pesquisas Sociais • Fundação Joaquim Nabuco.
Ministério da Educação • Governo Federal



Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E79 Estado, políticas e programas educacionais no Nordeste / organizadoras, Ana de Fátima P. de Sousa Abranches, Verônica Soares Fernandes. - Campina Grande: Realize Editora, 2022.

184 p.: il.

ISBN 978-65-86901-62-7

1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Programas educacionais.
I. Título. II. Abranches, Ana de Fátima P. de Sousa. III. Fernandes, Verônica Soares

21. ed. CDD 379.81

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



realizeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

Ana de Fátima P. de Sousa Abranches
Verônica Soares Fernandes

PARTE I

A POLÍTICA DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E A PARTICIPAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE OLINDA 12

Emanuelle Santana da Silva
Dalila Marina Oliveira Maia
Janete Maria Lins Azevedo

O USO DO “ESTADO DA ARTE” E A LINHA DE PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO - PPGE/UFPE 33

Sarah Maria Romualdo de Menezes
Ana Lúcia Felix dos Santos

SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DA PARAÍBA E NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PNLD 2021 54

Waschington Alves Guedes
Maria Helena Costa Carvalho de A. Lima
Luciana Siqueira Walter

ESTADO, TRIBUTAÇÃO, ACUMULAÇÃO DO CAPITAL E SEU IMPACTO NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO PAÍS 76

Paulo Rubem Santiago Ferreira

PARTE II

EDUCAÇÃO ESTÉTICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	99
Ana Cláudia Tabosa Mendes de Oliveira Edilene Rocha Guimarães	
PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA - EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICANTES VAZIOS E TRADUÇÕES NO EIXO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	120
Karla Wanessa Carvalho de Almeida	
ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	141
Danielle de Farias Tavares Ferreira	
PESQUISA NO ENSINO BÁSICO: UM ENSAIO ETNOGRÁFICO ACERCA DO PIBIC ENSINO MÉDIO ENTRE A FUNDAJ E A EREM CÂNDIDO DUARTE	160
José Ribeiro de Santana Neto Tatiane Oliveira de Carvalho Moura	
AUTORES/AS	181

APRESENTAÇÃO

O Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (Epepe) é um espaço de diálogo entre pesquisadores, docentes e estudantes no debate de grandes temas que mobilizam as pesquisas educacionais. Foi criado pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), por meio da Diretoria de Pesquisas Sociais (Dipes), em 2006, e, ao longo dos anos, vem se tornando uma referência de espaço de diálogo e compartilhamento de pesquisas no campo da educação.

Em sua VIII edição, completando 15 anos, o Epepe foi realizado no período de 23 a 25 de novembro de 2021, na modalidade remota em função da Pandemia de COVID-19, e contou com a parceria de programas de Pós-graduação da Fundaj, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), da Universidade de Pernambuco (UPE), do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), da Faculdade Frassinetti do Recife (Fafire), da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), além da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab) e da Cátedra Unicap de Direitos Humanos.

O VIII Epepe contou com quase 2 mil pessoas inscritas e com submissão de 520 trabalhos que foram avaliados por um comitê científico de 294 docentes. Os trabalhos foram inscritos em 21 eixos temáticos e dos 231 artigos completos aprovados, 41 foram indicados para compor quatro e-books.

A organização do e-book foi realizada a partir de uma construção coletiva, mediante o trabalho do Comitê Científico quando da seleção dos textos com destaques na qualidade teórica, empírica e inovadora na abordagem de temáticas em que a discussão sobre políticas, programas e projetos na área educacional formou o eixo central. Os textos deste volume foram organizados em duas partes.

Na Parte I deste volume, agregamos pesquisas que abordam a questão do Estado, financiamento, políticas, planejamentos e programas educacionais.

O artigo “A política de planejamento educacional e a participação docente: uma análise do município de Olinda”, de Emanuelle Santana da Silva, Dalila Marina Oliveira Maia e Janete Maria Lins Azevedo, discute o planejamento educacional, em particular a questão da participação dos docentes, utilizando uma metodologia de caráter qualitativo. A análise dos dados, realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, aponta para diferentes percepções por parte dos sujeitos, variando conforme a escola em que o sujeito atua. Para as autoras, tal diversidade de percepções, advinda da baixa participação dos sujeitos na construção do planejamento educacional, favorece práticas que se aproximam de uma gestão centralizada.

O artigo “O uso do ‘estado da arte’ e a linha de pesquisa em política educacional, planejamento e gestão da educação - PPGE/UFPE”, de Sarah Maria Romualdo de Menezes e Ana Lúcia Felix dos Santos, objetiva identificar como as pesquisas realizadas pela Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE (mestrado e doutorado), trabalham com o estado da arte das produções acadêmicas e científicas. Para tanto, realizaram um mapeamento da produção nos últimos dez anos, identificando que somente cerca de 13% dessas produções utilizaram tais estudos. Outro dado encontrado foi que os estudos de estado da arte não seguiram os critérios tradicionais para esse tipo de trabalho, sendo encontrados todos os critérios em somente 30% dos trabalhos. As autoras concluem que o presente estudo contém uma informação importante para os pesquisadores desta Linha de Pesquisa, apontando que o distanciamento dessa estratégia de estudo pode fragilizar as produções acadêmicas.

O artigo intitulado “Sociologia no currículo da Paraíba e nas coleções didáticas do PNLD 2021”, de Waschington Alves Guedes, Maria Helena Costa Carvalho de A. Lima e Luciana Siqueira Walter, busca avaliar os impactos das alterações da nova forma de elaboração do material didático sobre o ensino de Sociologia a partir do mapeamento dos objetos do conhecimento da Proposta Curricular do Ensino Médio na Paraíba presentes nos livros aprovados no PNLD 2021 para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os autores utilizam como metodologia um mapeamento das correspondências entre as coleções aprovadas para o Ensino de Ciências Humanas e os objetos do conhecimento prescritos para a disciplina na PCEM/PB. Concluem que os impactos da “desdisciplinarização” sobre o ensino de Sociologia

forçaram os professores de Sociologia a buscarem alternativas em relação ao livro didático, mesmo reconhecendo ser este uma ferramenta muito importante para a aprendizagem.

O artigo intitulado “Estado, tributação, acumulação do capital e seu impacto no financiamento da educação no país”, de Paulo Rubem Santiago Ferreira, objetiva analisar a atuação das diversas frações do capital nas áreas tributária e fiscal, em busca da acumulação junto ao Estado. Utilizando o método histórico-dialético, o estudo visa verificar se os resultados dessa atuação comprometem a capacidade de investimento do Estado para o bem-estar da sociedade. O autor conclui que a acumulação do capital vem alcançando resultados expressivos, comprometendo intensamente a capacidade de financiamento do Estado para a garantia do bem-estar da maioria da população no país. Desta forma, o financiamento da Educação fica limitado, agregado ao baixo crescimento econômico, elevado desemprego, concentração da renda e da riqueza e aumento da desigualdade e da fome.

Na Parte II deste volume, foram agrupadas temáticas mais centradas na Educação Básica, incluindo pesquisas com ênfase no Ensino Médio e na Educação Infantil.

O artigo “Educação estética nas práticas pedagógicas do Ensino Médio integrado”, de autoria de Ana Cláudia Tabosa Mendes de Oliveira e Edilene Rocha Guimarães, se propõe a identificar as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que favorecem a educação estética no Ensino Médio Integrado. O estudo parte de uma pesquisa documental e, na parte empírica, utiliza o questionário como ferramenta de pesquisa junto aos docentes do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado do IFPE – *Campus* Caruaru. O texto traz como resultados a percepção de que as concepções dos professores sobre educação estética ainda são incipientes e pouca interação com conteúdos relacionados à Arte, à Estética e à Cultura, e que precisam ser aprimoradas para que mais práticas pedagógicas interdisciplinares sejam desenvolvidas com as linguagens da Arte, contribuindo, assim, com a formação integral dos estudantes.

No artigo “Programa Criança Alfabetizada - Educação Infantil: significantes vazios e traduções no eixo de letramento e alfabetização”, a autora Karla Wanessa Carvalho de Almeida analisa os discursos que organizaram as formações continuadas oferecidas pelo PCA - Educação Infantil no primeiro semestre de 2021. A autora trabalha com

a perspectiva discursiva posta por Laclau e Mouffe (2015) e Myriam Southwell (2007, 2008), Ball, Braun, Maguire (2012) e Lendvai e Stubbs (2012). Apresenta como considerações, que se encontra em curso um processo de sedimentação dos discursos que fundamentam esse currículo, e que nesses procedimentos de traduções, há uma reafirmação da transversalidade de significados, fruto contextual e relacional de interpretações do educador.

No artigo “Estado da arte das pesquisas sobre as políticas de ações afirmativas na área de educação”, Danielle de Farias Tavares Ferreira apresenta a revisão da literatura produzida sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil, relacionadas ao campo educacional, a partir de alguns descritores como: ações afirmativas, políticas e educação. Considera, com base no foco da análise nas escolas técnicas da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, que ainda são poucos os trabalhos acadêmicos desenvolvidos sobre o tema na região Nordeste.

No artigo “Pesquisa no Ensino Básico: um ensaio etnográfico acerca do Pibic Ensino Médio entre a Fundaj e a Erem Cândido Duarte”, José Ribeiro de Santana Neto e Tatiane Oliveira de Carvalho Moura analisam uma experiência de iniciação científica oferecida por uma instituição de pesquisa a estudantes de Ensino Médio de uma escola pública. Com base na observação participante e no registro do caderno de campo foi verificadas interações e falas dos estudantes, que trazem a percepção da constante evolução na formação dos estudantes no decorrer da pesquisa empírica.

Os artigos aqui selecionados mostram a riqueza dos estudos e debates que marcaram esta edição do Epepe, espaço consolidado de expressão das pesquisas no campo educacional, com destaque para as políticas públicas e sua repercussão nas diversas práticas pedagógicas, abrindo a todos os interessados mais uma possibilidade de aprofundamento teórico e metodológico.

Ana de Fátima P. de Sousa Abranches
Verônica Soares Fernandes



PARTE I



A POLÍTICA DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E A PARTICIPAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE OLINDA

Emanuelle Santana da Silva
Dalila Marina Oliveira Maia
Janete Maria Lins Azevedo

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda o tema do planejamento educacional, sendo o planejamento e os planos educacionais entendidos como instrumentos da política educacional. Dessa perspectiva, consideramos necessário que os profissionais da Educação tenham conhecimento e entendimento dos planos para que as necessidades educacionais sejam atendidas. Essa lógica decorre da nossa compreensão de que, a partir do momento em que os atores sociais adquirem tais conhecimentos, suas posições nos momentos de elaboração, implementação e avaliação se darão de forma ativa, observando as possíveis lacunas e sugerindo novas possibilidades durante a efetivação dos mesmos, numa perspectiva de ações participativas. “Participar significa estar inserido nos processos sociais de forma efetiva e coletiva, opinando e decidindo sobre planejamento e execução” (FERREIRA, 1999 apud SANTOS *et al.*, 2013, p. 94).

O presente estudo, portanto, também se reporta ao processo de participação, sobretudo nos diferentes momentos em que ocorrem as deliberações. Entretanto, nossa compreensão de participação não se refere a uma participação passiva, na qual os sujeitos são apenas espectadores. Neste sentido, concordamos com Marques (2016, p. 95), ao refletir sobre a necessidade da ressignificação desse papel passivo, quando afirma:

As concepções de participação e democracia aqui expostas exigem uma ressignificação do papel da interlocução realizada por agentes sociais e políticos, de forma a (re)articular relações permeadas por interesses diversos, perspectivas conflitantes, valores antagônicos e projetos políticos sociais distintos, ocasionando uma nova forma de gerir o público e construindo, assim, um novo espaço público.

Considerando a importância do conhecimento dos planos educacionais para uma efetiva participação nos momentos de deliberação, observamos, como situação problemática, o possível desconhecimento dos profissionais da Educação acerca do planejamento e dos planos educacionais. Assim, buscamos investigar qual é a percepção que os sujeitos têm sobre o planejamento educacional, tendo em vista os processos de elaboração, implementação e monitoramento dos planos. Nos indagamos também se estão os sujeitos integrados ao processo de planejar no município.

Nosso objetivo principal consistiu em investigar o conhecimento dos docentes sobre a política de planejamento educacional, especificamente do Plano Municipal de Educação (PME), buscando, também, conhecer o modo de participação dos docentes na elaboração e implantação desse plano. A relevância em pesquisar a participação e, conseqüentemente, a atuação dos educadores nos momentos deliberativos, justifica-se tendo em vista que a ausência da participação nos referidos processos implica a fragilidade de práticas democráticas no seu desenvolvimento. Desse modo, consideramos, igualmente, a importância de os docentes serem portadores de um conhecimento sistematizado sobre planejamento e planos municipais de Educação como instrumento que permitam uma atuação qualificada no processo de tomada de decisão.

Na busca dos objetivos propostos, nossa opção foi por uma pesquisa de natureza qualitativa por meio da qual, de acordo com Guerra (2014, p. 11):

O cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda ações individuais, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.

Como campo de pesquisa, escolhemos a rede municipal de Olinda, que teve o seu Plano Municipal de Educação aprovado em 2015. Segundo dados do IBGE/CENSO de 2018, no que tange à Educação, o município de Olinda conta com a presença de 421 escolas, tendo um total de 70.497 alunos matriculados. As etapas e modalidades contempladas no sistema municipal são, respectivamente: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, havendo também instituições que ofertam Ensino Superior.

O município de Olinda cumpriu as exigências legais, da lei nº 13.005 de 2014, e instituiu, no ano de 2015, seu segundo Plano Municipal de Educação, regido pela lei de nº 5.940 de 2015, durante o mandato do então prefeito Renildo Calheiros. O documento conta com 19 metas e 264 estratégias, que detalham o planejamento visando atender às demandas educacionais específicas da municipalidade até o ano de 2025.

Para examinar o problema de interesse dessa pesquisa, coletamos dados por meio de entrevistas junto a professores e coordenadores de duas diferentes escolas do município. Para a escolha dos entrevistados, utilizamos dois critérios: o critério tempo de serviço na rede municipal, considerando a amostragem de professores e coordenadores que estejam inseridos em uma, ou mais etapas que envolvem a efetivação do PME, sendo estas: elaboração, implementação e monitoramento/avaliação. O segundo critério diz respeito à seleção de professores efetivos da rede municipal de Olinda, no exercício do magistério e que viessem atuando nos diferentes processos do plano que foi implementado no ano de 2015.

Coletamos dados por meio da aplicação de entrevista, onde na Escola 1 foram entrevistados quatro sujeitos, entre eles um coordenador e três docentes. Os entrevistados dessa instituição são por nós identificados como C1, P1, P2 e P3, para que guardemos o seu anonimato. Esses situavam-se entre 11 a 20 anos de atuação na rede municipal de Olinda, o que indicava uma expressiva experiência no exercício da função.

Já na segunda instituição, nomeada de Escola 2, os sujeitos entrevistados apresentam o tempo de atuação no município de 3 a 20 anos, estando na pesquisa identificados como P4, P5 e P6, totalizando três docentes entrevistados.

Como método de análise de dados, optamos por trabalhar com a técnica de análise de conteúdo, caracterizada por Bardin (2002, p. 38) como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Essa técnica serve para descobrir diferentes núcleos de sentidos que constituem o diálogo, o que contribuiu para o reagrupamento das categorias trabalhadas. Como técnica de coleta de dados, optamos pela entrevista semiestruturada. São os resultados dessas análises que apresentaremos neste trabalho.

POLÍTICA EDUCACIONAL E PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

O planejamento da Educação é um dos elementos da política educacional, estando essa última imersa nas ações das políticas públicas. Sendo as políticas públicas o conjunto de ações, atividades e programas desenvolvidos para o enfrentamento de um problema de caráter público, as políticas educacionais são “definidas como programas de ação governamental, informadas por valores e ideais que se dirigem aos públicos escolares e são implementadas pela administração e pelos profissionais da educação” (THOENIG, 2006 apud OLIVEIRA, 2011, p. 75).

Quando o assunto é a Educação nacional e o seu planejamento, temos um marco no que diz respeito à necessidade de se planejar na década de 1930. Nesse período, circulava na sociedade os ideais do conhecido Manifesto dos Pioneiros da Educação, no qual se propugnava para o país “uma educação republicana, de massa, laica, obrigatória e gratuita, pautada pelos princípios científicos e pelos valores democráticos” (AZEVEDO, 2014, p. 268). A política de planejamento educacional surge com a necessidade social de promover soluções para problemas que, de um modo geral, rodeavam a Educação em meados de 1900.

É também a partir do Manifesto dos Pioneiros que surgem as primeiras ideias de sistema de planejamento educacional no Brasil, assim como afirma Saviani (1999, p. 125):

Pela leitura global do “Manifesto” pode-se perceber que a ideia de plano de educação se aproxima, aí, da ideia de sistema educacional, isto é, a organização lógica, coerente

e eficaz do conjunto das atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada ou, mais especificamente, num determinado país.

O sistema de ensino idealizado pelos Pioneiros da Educação já visava a ação educacional de forma sistematizada, pois, para que tais ações aconteçam, faz-se necessário o uso do planejamento, logo, a elaboração de planos educacionais que atuem em regime de colaboração no interior de estados e municípios brasileiros, a fim de atender a demanda nacional. Mas, como sabemos, os rumos assumidos pela sociedade brasileira, em particular os rumos da política educacional, não contemplaram a adoção do planejamento educacional na perspectiva proposta pelos Pioneiros até o início dos anos 1960.

Como outro marco histórico do planejamento da educação brasileira, podemos citar o primeiro Plano Nacional de Educação (1962), que decorreu do que ficou estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, de 1961. Esse plano deveria ter vigorado durante 8 anos, porém não passou de 2 anos de vigência. Isso ocorreu em consequência do Golpe Militar de 1964, quando se instituíram novas orientações para a política educacional, com ênfase na direta ligação entre a economia e a Educação, privilegiando a aproximação entre o sistema de ensino e o sistema econômico.

Mais à frente, já como consequência da Constituição de 1988, e fruto da luta dos profissionais da educação e de outros setores envolvidos com as bandeiras democráticas, em 2001, entra em vigor o Plano Nacional de Educação, o primeiro após a redemocratização nacional, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, sendo vigente até o ano de 2010. Esse PNE traz novos princípios para a Educação, como fortes elementos da democratização, já que foi criado no período democrático em que se propõe a ampliação de instâncias democráticas de caráter representativo e participativo (AZEVEDO, 2017).

Já em 2014, temos outro marco histórico, que foi a constituição do atual Plano Nacional de Educação. O documento final que está em vigência tramitou no Congresso durante 4 anos para ser aprovado. Com o atual plano, “a educação nacional passou a contar com novos marcos regulatórios que se voltam para a busca da educação pública de qualidade” (AZEVEDO, 2014, p. 272).

O atual Plano Nacional de Educação apresenta um caráter representativo, prescritivo e participativo, pelo menos ao nível da legislação. Esse caráter advém da Constituição de 1988, na qual se tem a ampliação dessa discussão no controle das políticas de planejamento da Educação. Diante de tal responsabilidade, a Lei nº 13.005/2014 institui que todos os entes federados devem elaborar seus próprios planos educacionais, tendo de seguir o documento base que é o PNE, e proporcionar uma elaboração democrática. A partir dessas orientações, é que são elaborados o Planos Estaduais de Educação (PEEs) e os Planos Municipais de Educação (PMEs), planos decenais que devem apresentar objetivos e metas em termos educacionais compondo, assim, um sistema de articulação junto com o PNE.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O PME

O atual Plano Nacional de Educação – PNE, que foi instituído pela lei nº 13.005/2014:

É um importante instrumento da política educacional, pois nele estão definidos as diretrizes, os objetivos e as metas para todos os níveis e modalidades de ensino; para a formação e a valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação, por um período de dez anos (SILVA, 2007, p. 10).

No contexto de um país federativo, o PNE foi elaborado em nível nacional a partir da União, envolvendo estados, municípios e o Distrito Federal, cada um com suas respectivas atribuições. Levando em conta essa característica, ficou determinado que cada ente federativo deveria, em regime de colaboração, elaborar seus respectivos planos de Educação conforme suas atribuições constitucionais. Entendemos por regime de colaboração o que diz Costa (2010, p. 113), “o regime de colaboração materializa-se, pelo menos na educação, na forma de ações complementares, supletivas, seguindo o princípio da subsidiariedade”. Ou seja, nessa conjuntura os diferentes entes possuem autonomia de forma que a estruturação da Educação seja organizada para atender às necessidades da União, bem como as dos Estados e Municípios, ou seja, de acordo com as responsabilidades dessas instâncias determinadas pela Constituição e pela LDB.

Considerando os planos como projetos políticos, é pertinente tratarmos de aspectos relevantes tais como: processo de elaboração, implementação e monitoramento/avaliação numa perspectiva democrática. Nesse sentido, é importante que o processo de elaboração dos planos, nas diferentes instâncias, considere a realidade local, a partir de um diagnóstico que evidencie os problemas educacionais existentes, o que possibilita planejar os meios de sua superação. Esse diagnóstico, portanto, faz-se importante, pois mostrará quais os “caminhos a serem trilhados” para que se possa chegar a um determinado objetivo. De forma geral, o plano deve conter as demandas da sociedade, já que será destinado para a mesma. Sendo assim, os planos serão a representação dos projetos educacionais em diferentes esferas: nacional, estadual, distrital e municipal.

No que diz respeito ao processo de elaboração e implementação dos planos, Perez (2010, p. 1181) afirma que:

Para alguns autores, a implementação refere-se a todo o processo iniciado com o estabelecimento da política até o seu impacto; para outros, a implementação não se confunde com o produto, sendo basicamente um processo com uma série de decisões e de ações postas pela autoridade legislativa central.

Ainda sobre a elaboração dos Planos Municipais de Educação, Neto *et al.* (2016, p. 59) afirmam que “A participação da sociedade civil na elaboração e no monitoramento dos planos governamentais vem sendo, cada vez mais, valorizada pelas políticas governamentais”. Tendo em vista o que foi disposto sobre a elaboração dos planos, é importante destacar que essa deve contar com a participação da sociedade civil, tendo a comunidade educacional (professores, coordenadores e gestores escolares) um papel de bastante relevância nesse processo.

Quando o nosso olhar se volta para os planos educacionais, consideramos, numa perspectiva democrática, o processo de sua elaboração e implementação como sendo práticas de participação política e social, o que pode permitir, por sua vez, a direta participação da sociedade na sua construção e acompanhamento e, portanto, da política pública.

Durante a vigência dos planos, um aspecto que não pode deixar de existir é o monitoramento e avaliação, práticas que precisam acontecer por meio de instrumentos de acompanhamento, como por exemplo,

os Fóruns e as Conferências de Educação. Vários são os motivos para que essas ações sejam consideradas essenciais, como, por exemplo, a necessidade do controle social e do conhecimento de como está se dando a execução do plano, bem como se as estratégias foram pensadas e estão sendo encaminhadas de forma eficaz para o alcance das metas.

Nos três processos acima citados, podemos perceber um aspecto em comum que é o da participação, pois, segundo Marques (2016, p. 92):

A prática da participação busca aprofundar e intensificar a democracia, quer reivindicando a legitimidade da democracia participativa, que pressionando as instituições democráticas representativas para torná-las mais inclusivas ou, ainda, buscando formas de complementaridade entre democracia participativa e representativa.

Logo, o que fica claro é que o processo, que vai da construção à avaliação dos planos, deve ser participativo, visando a ação e os diferentes pontos de vista, dentre eles de especialistas, ligados diretamente à Educação, como também a outros setores.

PARTICIPAÇÃO DOCENTE E OS PLANOS EDUCACIONAIS

Levando em consideração a discussão levantada no tópico anterior, é oportuno também refletirmos sobre como a participação docente pode ser estabelecida nesses, e em outros, processos.

É notável que, mesmo que os discursos e as práticas em torno da elaboração/implementação dos planos tenham avançado, ainda nos deparamos com práticas de gestão centralizada. Pensando no nosso objeto de pesquisa, pontuamos a necessidade de práticas democráticas que contemplem uma efetiva participação dos professores na tomada de decisão sobre a solução de problemas da Educação e da escola, o que inclui deliberações sobre o planejamento. A participação, como mostram vários estudos, pode nos garantir a quebra de um sistema de Educação autoritário e, portanto, permitir a presença de práticas democráticas. Porém, não estamos tratando de uma participação passiva, subordinada ou meramente instrumental. Estamos

tratando de uma participação no processo de decisão, que está longe de ser um processo que limita o sujeito a assistir ou contemplar as decisões que estão sendo tomadas (LIMA, 2000). Em última instância, os planos visam a qualidade e efetividade dos processos de escolarização, ao levarmos em conta que eles são instrumentos voltados para nortear esses processos em suas distintas dimensões. Sendo assim, na medida em que os professores atuam no “chão da escola” e, portanto, têm papel fundamental nos processos de escolarização, não é pertinente que se isolem ou sejam isolados do planejamento da Educação e da sua implementação.

Outro elemento que também faz com que a participação docente tenha sua importância nos processos deliberativos tem relação com a sua atuação política. Como destaca Lima (2000), o papel do educador não deve findar em sua atuação em classe, pois suas práticas perpassam os “muros das escolas”. Nesse sentido, o ato de “fazer educação é fazer política, deixa, portanto, de ser possível ser exclusivamente educador (a), ser só professor (a), apenas ensinar, não cuidando das implicações ou mesmo alienando as responsabilidades éticas, morais, profissionais, etc” (LIMA, 2000, p. 78). Logo, os educadores, como formadores de opinião, devem estar ligados aos processos decisórios a nível macro das políticas educacionais, voltando-se, também, os atores desses processos.

Para que a participação aconteça, faz-se necessário que se tenha o conhecimento do que está sendo implantado, assim como afirmam Moura e Cruz (2013, p. 10)

[...] para que tais políticas sejam implementadas de maneira que atendam às necessidades educacionais é preciso que a sociedade as conheça, reconheça sua importância, identifique os sujeitos responsáveis pela execução e pela fiscalização e acompanhe a efetivação das mesmas.

Ao destacarmos a importância da participação dos docentes em momentos decisórios, contribuindo, assim, nas decisões, impõe-se a questão da prática política e do domínio de conhecimentos técnicos e políticos, de modo a uma atuação competente na formulação do planejamento e na própria atuação política junto à escola e à comunidade.

Essa discussão sinaliza para a relevância do conhecimento e da participação docente no planejamento da Educação para a concretização

do avanço e/ou alcance dos objetivos da política educacional (em esfera macro e micro) e em conjunto com entes e entidades que formam a comunidade local.

POLÍTICA DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE OLINDA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

Aqui, é importante retomar alguns elementos do PME de Olinda que foi instituído no ano de 2015. Esse documento, que é o segundo Plano Municipal de Educação dessa cidade, conta com 19 metas e 264 estratégias, com propostas que visam atender às demandas educacionais do município. Tratando-se da participação em momentos deliberativos, o plano apresenta discurso pautado na efetivação da Gestão Democrática da Educação, o que está registrado em seu artigo 5º, e em sua meta 17, como pode ser visto:

Art. 5º O município de Olinda realizará, a cada dois anos, sua Conferência Municipal de Educação, em articulação e coordenação compartilhada com o Conselho Municipal de Educação e outros órgãos ou entidades congêneres, com o objetivo, dentre outros, de avaliar e monitorar a execução do Plano Municipal de educação, e sem prejuízo das atribuições conferidas ao Fórum Municipal de Educação.

Meta 17: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Foi com base no conhecimento deste PME que decidimos realizar nossa pesquisa em Olinda e formulamos entrevistas para buscar compreender como os professores entendem o PME e se há participação nos diferentes processos que o envolvem.

Buscando responder ao nosso questionamento sobre qual o conhecimento da política de planejamento educacional que os docentes possuem, identificamos que os sujeitos da Escola 1 apresentam discursos mais estruturados sobre o tema. Nesse sentido, conseguimos notar a presença de elementos que sugerem conhecimentos mais

efetivos do PME em suas falas, o que pode ser observado nos seguintes extratos:

É o documento essencial que irá nortear as ações do município no período de 10 anos em consonância com o Plano Nacional e o Plano Estadual. É o documento que norteia e embasa as ações na educação do município de Olinda. (C1)

É um documento importante que define os rumos das políticas educacionais tanto de escolas públicas como privadas, do infantil à pós-graduação, no município, para os próximos dez anos. [...] O Plano Municipal é baseado no Plano Nacional, para alcançar as metas nacionais, atendendo a necessidade do município. (P1)

É feito em nível nacional, Estadual e Municipal, analisa e reflete sobre os problemas do sistema educacional. Abrange várias temáticas como: educação Infantil, ensino fundamental, médio e superior, EJA, formação dos profissionais da área, de finanças da educação, gestão democrática e inclusão. (P3)

Os relatos evidenciam-nos um certo conhecimento que têm os entrevistados sobre as finalidades do PME e sobre o seu conteúdo. De fato, eles demonstraram saber o seu prazo de duração, o seu campo de vigência e a sua relação com as diferentes temáticas apresentadas no documento, assim como o que é específico de cada ente federativo e suas vinculações, sinalizando conhecimentos sobre o regime de colaboração, presente nos planos educacionais em vigência.

No entanto, foi possível encontrar concepções diferentes quando comparamos com os entrevistados da Escola 2, concepções mais frágeis do ponto de vista de um entendimento estruturado. Os sujeitos relatam que:

Eu já ouvi falar, assim como todo profissional de educação. Entre meus colegas de trabalho, a gente fala muito pouco sobre esse plano. (P4)

Conheço. Eu não tenho muito o que falar, eu só leio quando tenho formação. Ele é feito sobre a realidade de Olinda, e enxuga para realidade da escola. (P5)

Já peguei assim, não li todo, mas, até porque ele é de 2010. Tenho ele em casa, mas assim ler, ler na íntegra, não. (P6)

As falas desses sujeitos dão-nos indícios de pouco conhecimento sobre a finalidade dos planos, ou mesmo de um desconhecimento a respeito deles. Além disso, observamos distorções nas informações, o que nos faz questionar se essas se referem ao PME ou a outro documento da Educação. O que nos provocou tais questionamentos, entre outras coisas, foi o fato de entrevistados apresentarem elementos equivocados sobre o plano, como exemplifica a informação da data de sua elaboração. Nota-se que P6 traz um equívoco ao dizer que o PME atual foi sancionado em 2010, quando, de fato, o início da sua vigência data de 2015.

Consideramos a importância do conhecimento do PME, por mínimo que seja, como o encontrado entre nossos sujeitos pesquisados, em particular os pertencentes à Escola 1. Essa nossa afirmativa está levando em consideração que os planos municipais fazem parte da política de planejamento educacional, e que sua implementação pode se voltar para a equalização dos problemas referentes à educação.

Sobre a concepção a respeito da política de planejamento educacional, percebemos diferentes pontos de vista sobre o assunto. Os sujeitos da Escola 2, como pode ser visto a seguir, abordam-no de diversas maneiras:

O planejamento é de suma importância na escola; todas as atividades voltadas para área do ensino precisam que primeiro haja um planejamento. Planejamento é uma espécie de organização de conteúdos estabelecidos por séries. Geralmente estes conteúdos vêm pré-estabelecidos pela Secretaria de Educação, mas cada escola cuida em adaptar à sua realidade. (P4)

Planejamento é aquilo que a gente pode pensar, mas sabendo que ele pode ser mudado, de acordo com a infraestrutura da escola, com os equipamentos que estão disponíveis para a gente. [...] Tem o planejamento que vem da Secretaria de Educação, como se fosse, assim, uma grade curricular; pode-se dizer, assim, as competências que os alunos têm em cada faixa, seja ela na educação infantil, fundamental I. (P6)

É perceptível que esses entrevistados apresentam um conhecimento restrito sobre o planejamento, tomando-o apenas como planejamento escolar ou de ensino. Também se nota que entendem o

planejamento como algo posto por outra instância. Ademais, as falas indicam que não se percebem dentro do planejamento, seja educacional ou das atividades escolares. Ainda, na Escola 2, notamos que o sujeito P5 considerou o nível macro e micro do planejamento. No entanto, essa consideração também indica uma percepção limitada, como exemplificamos com o conteúdo da fala a seguir:

Ele tem duas linhas, que é o planejamento macro e o micro, no macro ele vai decidir como vai trabalhar português em todas as salas da escola, o micro é o meu planejamento, como eu vou trabalhar. O planejamento individual, pois vamos trabalhar a realidade de cada turma, não pode fugir da diretriz, mas tem que atuar com a realidade. (P5)

Nota-se que a compreensão de macro e micro apresentada pelo indivíduo também está vinculada ao ambiente da escola, pois ele apresenta como macro o planejamento geral de uma determinada área de ensino que é trabalhada em todas as salas da escola, apontando como micro o planejamento individual do professor que deve estar interligado ao planejamento macro. Sendo assim, o indivíduo foge do que lhe foi questionado, demonstrando um conhecimento restrito sobre a questão, indicando desconhecer o significado da relação entre a Educação e a política de planejamento educacional.

Consideramos importante os docentes estarem informados sobre o significado do planejamento e dos seus objetivos, de uma perspectiva democrática, visto que são eles que o concretizam no “chão da escola”, como antes comentado. Ou seja, a falta de um conhecimento mais estruturado sobre os planos de Educação certamente compromete suas práticas em sala de aula. É importante destacar, no entanto, que esses desconhecimentos podem ser indicativos do modo como a administração municipal, ou das próprias escolas, vem tomando as decisões, aparentemente de modo restrito e, portanto, sem ampla participação dos profissionais da Educação.

Apesar dessa suposição, outras percepções foram encontradas entre docentes da mesma rede municipal, como foi o caso dos entrevistados pertencentes à Escola 1. De fato, diferentemente dos entrevistados da Escola 2, os da Escola 1 demonstraram possuir uma concepção mais abrangente do planejamento, como vemos a seguir:

É a maneira que organizamos intenções e estratégias para o desenvolvimento pleno da educação. Procura nortear ações adequadas e adaptadas às necessidades específicas das escolas da rede. (C1)

São tomadas de decisões para desenvolver a educação tanto a nível federal como estadual e municipal, onde são definidas as metas, ações e estratégias em conjunto. (P1)

Uma forma de organizar e de se planejar levando em consideração todo âmbito educacional, onde serão estruturadas as ações. (P2)

Os extratos das falas dão-nos indícios de um conhecimento amplo, mais aprofundado, não se restringindo apenas à sala de aula. Verificamos a presença de elementos que demonstram conhecimentos sobre a finalidade da política de planejamento educacional nos seus dois diferentes níveis, o que é indicativo, também, de um conhecimento sobre a importância das decisões do nível macropolítico e como essas interferem no âmbito escolar, passando para o nível micropolítico, agregando as necessidades da rede. As causas das diferenças de percepções entre os docentes das duas escolas não constituíram diretamente interesse deste estudo, mas merecem ser investigadas, podendo, no caso da Escola 1, resultar do tipo de formação e engajamento ou de práticas vivenciadas na própria escola.

No geral, contudo, constatamos que a percepção apresentada pelos sujeitos, no que se refere ao planejamento educacional e ao conhecimento do PME, oscila entre diferentes níveis de aprofundamento. Um grupo apresenta um nível de conhecimento mais estruturado, revelando conceitos e estabelecendo relações entre os espaços micro e macro da destinação do planejamento. Por outra parte, outros revelaram um conhecimento bastante limitado sobre o assunto, conforme é possível ver nos extratos de fala analisados.

PARTICIPAÇÃO DOCENTE: ESTÃO OS SUJEITOS ATENTOS À QUESTÃO DA PARTICIPAÇÃO OU ESSES SÃO PROCESSOS SOBRE OS QUAIS POUCO REFLETEM?

O plano, em uma perspectiva de gestão democrática, trazendo como elemento a participação, requer um conjunto de procedimentos

que precisam ser considerados. É nessa perspectiva que pontos de reflexão sobre esse processo, bem como caminhos a serem trilhados, são necessários para que diferentes setores que compõem a Educação no município possam estar representados, participando efetivamente das decisões, no que inclui a participação docente.

Quando a análise se volta aos processos que estão ligados ao planejamento educacional, mais especificamente ao PME, esses devem ser concebidos a partir da participação democrática.

Tratando da concepção dos sujeitos referente aos processos que envolvem o PME, investigamos se eles estavam preocupados com essa questão, ou se pouco atentavam para os processos participativos. Respondendo ao nosso questionamento, percebemos que, de modo geral, os sujeitos não demonstram envolvimento simultâneo nos três processos.

Sobre a participação em momentos deliberativos referentes ao PME, Marques (2016, p. 90) afirma que “A participação em processos decisórios é uma forma de ampliação do espaço público, permitindo o (re)direcionamento das políticas públicas para o atendimento dos interesses da maioria”. Nesse contexto, os sujeitos da Escola 1, em resposta às questões referentes à participação, afirmam que:

Extratos de entrevistas realizadas na Escola 1:

Particpei das reuniões e fóruns que foram realizados no período e acompanhando sua aplicação. (C1)

Começou nas escolas, reuniões com os professores que contribuíram com suas propostas, depois analisaram as metas e acompanharam sua aprovação. Os professores precisam participar, acompanhar e contribuir no que for necessário, pois também são responsáveis pelo cumprimento de algumas metas. (P1)

Particpei de alguns encontros sobre a construção do plano (poucas vezes) durante o tempo de serviço. Foram discussões em torno de sua construção. Durante algumas formações tivemos citações e conclusões. São inscitos representantes, (professores), para participar dos dias de debates e construção. (P2)

Extratos das entrevistas realizadas na Escola 2:

Eu não participei, também não conheço ninguém que deva ter participado dessa elaboração. Eu na verdade acredito que essa elaboração deva ser interna, entre membros da Secretaria de Educação, entre outras instâncias; nas escolas eu não vejo esses movimentos; eu sei sobre o cumprimento do plano, mas sobre a elaboração, não. (P4)

Aqui no município não; mas eu trabalho para o Estado e participei da elaboração do Estado. Quando eu cheguei no município, eles já tinham em mãos o plano nacional e estadual para poder planejar o municipal. (P5)

[...] não há essa conversa de elaboração, aqui em Olinda? Tem não! Participei não. Só agora, pronto, o ano passado teve a questão da BNCC, mas assim do plano municipal não. (P6)

Pode-se observar uma disparidade que envolve as duas escolas em que desenvolvemos a pesquisa, no que diz respeito à participação na elaboração do PME-Olinda. Como é possível verificar, os integrantes da Escola 1 afirmam ter participado da elaboração, o que não acontece com os participantes da Escola 2. É possível supor que a participação dos docentes da escola 1 nesse processo explique o maior conhecimento que demonstraram sobre o planejamento e seus objetivos, conforme discutido antes. No entanto, esse desencontro na participação nos faz questionar sobre como acontece essa etapa do processo em Olinda, levando em consideração que estamos tratando da não participação em momentos deliberativos em instituições públicas pertencentes à mesma rede de ensino de um mesmo município.

Outra questão levantada é o fato de os indivíduos não demonstrarem conhecimento, entendimento, sobre os demais processos que envolvem o PME. A implementação e o monitoramento não foram sequer mencionados nas falas dos sujeitos, o que nos evidencia a não participação nesses momentos.

Essa discussão leva-nos a refletir sobre a percepção de participação, bem como a importância da mesma, para os entrevistados, os quais expressaram que:

É muito importante. O professor é parte ativa para a prática do plano dentro do âmbito educacional. (P2)

É um momento de ouvir quem está mais próximo dos problemas da educação, estabelecer metas e possíveis soluções para os problemas. (P3)

Com certeza, porque a gente é que está aqui próximo da realidade, [...] lógico que precisamos da teoria, mas a teoria precisa andar de mãos dadas com a prática, e quem está na prática somos nós na sala de aula. Importância primordial do professor, porque é ele que vai dar o feedback do que foi alcançado, que aquilo não serve mais, que aquilo está ultrapassado, ele que está no chão da escola e pode levar mais próximo da teoria à prática; então o professor eu acho que é primordial. (P6)

Constatamos, nas falas, o reconhecimento da importância da participação, conforme dito pelos sujeitos de ambas as escolas. Porém, levando em consideração a nossa discussão pautada no que tange à atuação política do professor para além da sua atuação em sala de aula, é perceptível que os sujeitos entrevistados nem sempre validam sua participação política nos momentos deliberativos que envolvem o PME.

Ao contrário do que encontramos em nossa coleta, discutimos a participação docente nesses e em outros processos ressignificando o discurso de participação para além de uma participação passiva, colocando em pauta o que afirma Lourenço e Andrade (2017, p. 90):

O fortalecimento da participação sociopolítica nos espaços de poder decisório da educação [...] significa dizer que há expectativa de que o envolvimento dos partícipes transcenda o escrito protocolo formal da presença, atingindo-se, portanto, o nível de prática dialogal compromissada com a construção de decisões que serão assumidas em nome do coletivo.

Identificamos que em ambas as escolas analisadas a atuação política frente aos processos decisórios, dos quais os professores são elementos fundamentais, parece não se fazer presente, pelo menos, ao nível do que se relacionaria àquilo que é preconizado no Plano Municipal de Educação.

Sabendo que o processo de participação não se limita às ações de elaboração e implementação dos planos, verificamos uma outra questão que nos interessou na pesquisa, essa referente ao interesse da gestão em incentivar a participação dos professores. No entanto, os professores não dão respostas específicas sobre isso, revelando-nos

que esse movimento não acontece nas instituições. Ou seja, isso acaba por fragilizar ainda mais o processo de monitoramento e deliberação em relação ao PME, evidenciando uma lacuna nesse campo do processo.

Sendo assim, alguns relatos desta pesquisa revelaram certo desconhecimento do plano, o que, conseqüentemente, pode gerar a não participação nos diferentes processos que o cercam, pois levamos em consideração que, para que a participação aconteça, faz-se necessário que se tenha o conhecimento de todo o processo, bem como da política de planejamento educacional, que direciona a nível macro os documentos ligados às políticas públicas educacionais, tratando especificamente do PME.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados mostraram-nos avanços referentes à política de planejamento educacional, bem como das políticas públicas no que tange à Educação. Como um dos marcos dessa política, trouxemos a implementação do Plano Nacional de Educação, como também do Plano Estadual de Educação e do Plano Municipal de Educação.

Foi perceptível em nossas discussões que, mesmo apresentando avanços, as práticas que cercam esses planos, mais especificamente o PME, não parecem ter avançado muito no sentido da participação docente. Refletimos sobre um ponto importante desse plano que é a participação de diferentes sujeitos, inclusive dos docentes, em momentos deliberativos, ao tratarmos especificamente dos processos de elaboração, implementação e acompanhamento/avaliação do PME. Isso nos revela uma possível falha nas redes de ensino que compõem o município de Olinda, indicando-nos a possibilidade de o PME, bem como seus processos, serem deliberados por uma arena decisória restrita. Sendo assim, contando com a participação restrita dos docentes, tal como tratamos e discutimos ao longo deste estudo.

Ressaltamos a importância do conhecimento da política de planejamento educacional e do Plano Municipal de Educação, e afirmamos ser esse conhecimento necessário, para que, assim, os docentes possam ter uma participação qualificada nos processos que os envolvem.

Diante das análises, percebemos que dentro de uma mesma rede de ensino tanto sobre a política de planejamento, quanto sobre o PME, os sujeitos apresentam conhecimentos diferenciados. Constatamos, então, que dentro da rede de ensino de Olinda, o tratamento dado ao assunto varia de escola para escola. Isso se revela a partir das definições trazidas pelos sujeitos, as quais variam entre conceitos mais estruturados e conhecimentos mais restritos, o que certamente influencia na participação e atuação dos mesmos.

Ressaltamos que a iniciativa de participação nesses momentos é de grande valia por permitir que os docentes contemplem o que será destinado para a sala de aula. Porém, o processo participativo ao qual nos referimos não se limita apenas a assistir os momentos decisórios. Tratamos da participação enquanto ação política, em que os docentes possam contribuir como sujeitos atuantes, debatendo sobre as necessidades e finalidades do que está sendo planejado, contribuindo com dados reais, possibilitando a aproximação entre o documento e a prática.

Verificamos, diante dos diferentes posicionamentos, que nos eventos em que há participação e atuação nos momentos deliberativos, essas ainda ocorrem de forma assistemática. Consideramos isso por meio dos discursos que revelaram pouco conhecimento e pouca atuação dos docentes. Nas duas escolas pesquisadas, os sujeitos entrevistados mostram que o seu principal papel como docente se restringe à sala de aula, não havendo atuação política para além dos “muros da escola”.

Sendo uma pesquisa qualitativa, não temos a intenção de generalizar os resultados obtidos para toda a rede municipal de Olinda, pois se trata de um conhecimento específico sobre a realidade investigada, que não deixa de ser indicativa ou exemplificativa de situações encontradas no município, revelando-nos que dentro do mesmo município o tratamento dado à temática assume diferentes formas. Parece-nos que a variável tamanho da escola tem relação com um maior nível de participação dos professores no processo de planejamento. Os pertencentes à escola menor expressaram ter um maior compromisso com a participação, bem como um maior conhecimento do próprio planejamento como uma política educacional.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. Democracia, democratização e conselhos. *In*: LIMA, A. B. (org.). **CMEs no Brasil: qualidade social e política da Educação**. São Paulo: Alínea, 2017. v. 1, p. 35-45.

AZEVEDO, J. M. L. Plano Nacional de Educação e planejamento a questão da qualidade da Educação Básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8. n. 15, p. 265-280, jul./dez.2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

COSTA, A. C. O regime de colaboração entre União, estados e municípios no financiamento da Educação no Brasil. **RBPAE**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 105-121, jan./abr. 2010.

GUERRA, E. L. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Centro Universitário UNA, 2014.

IBGE. **Pesquisa municipal por amostra educacional e populacional: síntese de indicadores**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/olinda/panorama>. Acesso em: 26 set. 2018.

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a organização democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

LOURENÇO, S. A; ANDRADE, E. F. Mecanismos de escolha de gestores: implicações na gestão democrática da escola. *In*: ARRUDA, A. L. B. *et al.* (org.) **Gestão da Educação e a atuação do Conselho Escolar**: possibilidades e vivências de ações colegiadas. Recife: UFPE, 2017. p. 87-118.

MARQUES, L. R. Qualidade social da Educação Básica. *In*: AZEVEDO, J.; AGUIAR, M. (org.). **Participação e controle social**: contribuições ao

planejamento educacional. Camaragibe: Ccs Gráfica e Editora, 2016. cap. 4., v. 2.

MOURA, A. P. M.; CRUZ, R. E. A política do transporte escolar no Brasil. **Cadernos ANPAE**, Goiânia, v. 17, p. 1-13, 2013.

NETO, A. C. *et al.* Plano Municipal de Educação: elaboração, acompanhamento e avaliação no contexto do PAR. **RBPPE**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 47-67, jan./abr. 2016.

OLINDA. **Lei nº 5940/2015**, de 29 de julho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação do Município de Olinda para o decênio 2015-2024, e dá outras providências. Olinda: Câmara Municipal de Olinda, 2015.

OLIVEIRA, D. **Políticas públicas e Educação: regulação e conhecimento: as políticas públicas em Educação e a pesquisa acadêmica**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

PEREZ, J. R. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez. 2010.

SANTOS, A. L. F. *et al.* Política e gestão educacional de redes públicas. *In*: BOTLER, A. M. H. (org.). **Gestão democrática da escola e dos sistemas educacionais**. Recife: UFPE, 2013. cap. 4.

SAVIANI, D. Sistema de ensino e planos de Educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, [s. l.], ano 20, n. 69, dez. 1999.

SILVA, M. S. P. **O planejamento em Educação**. Brasília: Brasil. Ministério da Educação. Programa Escola de Gestores, 2007.

O USO DO “ESTADO DA ARTE” E A LINHA DE PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO - PPGE/UFPE¹

Sarah Maria Romualdo de Menezes
Ana Lúcia Felix dos Santos

1 INTRODUÇÃO

Os estudos do tipo “estado da arte” têm sido utilizados de diferentes maneiras nas pesquisas no campo da Educação. Por exemplo, muitas vezes o pesquisador opta por utilizar um estudo de revisão como o método da pesquisa, quando o objetivo principal do estudo é mapear o estado do conhecimento em determinada temática. Por outro lado, essa estratégia pode ser utilizada pelos pesquisadores como meio de aproximação com o campo da pesquisa. Às vezes, os resultados desses estudos transformam-se em capítulos de teses ou dissertações, outras vezes se constituem em elementos para problematizar o objeto de estudo, entre outras possibilidades.

Esse é um movimento que é possível de ser identificado nos estudos sobre a política educacional. Assim, a preocupação da pesquisa voltou-se para compreender melhor como esse movimento acontece no âmbito das pesquisas sobre a temática, possuindo como campo empírico os estudos desenvolvidos na Linha de Pesquisa em Política

1 Esta pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (PPGE-UFPE).

Essa Linha de Pesquisa tem uma tradição forte dentro do Programa citado, já que o PPGE no seu início possuía como área de concentração “planejamento educacional”. No entanto, o desenho e a descrição atual que a Linha tem hoje remontam a 1996, quando o programa passou a ser estruturado em linhas de pesquisa, conforme orientação da CAPES (AZEVEDO; SANTOS, 2009). A Linha de Pesquisa conta hoje com 14 pesquisadores, que orientam um grande grupo de estudantes, entre mestrandos e doutorandos.

Azevedo e Santos (2009), assim como Stremel (2016), indicam que tal Linha e seus pesquisadores têm contribuído significativamente com a produção na área, especialmente na região Nordeste do Brasil. Partindo do reconhecimento de suas contribuições com a produção na área, apontado pelas autoras, e ainda considerando a complexidade, importância e amplitude da Linha, entende-se a relevância de desenvolver esse estudo tomando essa Linha como campo empírico.

Como destaca Santos (2008), os estudos de estado da arte constituem-se como importantes alicerces para as pesquisas no campo educacional, além de possibilitarem aos pesquisadores uma visão detalhada acerca das produções de determinado campo de pesquisa, podendo contribuir significativamente para a produção de conhecimento na área, pois os resultados desses estudos propiciam dados importantes para os pesquisadores da área. No entanto, esses estudos nem sempre são utilizados com um único objetivo ou de forma correta, assim se compreende a relevância de analisar o seu uso nas pesquisas que são foco da Linha.

A partir desse contexto, este artigo busca analisar como os pesquisadores da Linha e os seus estudantes utilizam a estratégia de “estado da arte” no desenvolvimento dos seus estudos. Com quais objetivos? Há uma orientação metodológica padronizada?

2 METODOLOGIA

A pesquisa em questão, que possui natureza qualitativa, conforme Minayo (2016), foi desenvolvida em três etapas. A primeira, a revisão de literatura, teve como objetivo principal fortalecer o entendimento

teórico-metodológico, foi versada com base em autores como Noronha e Ferreira (2000), Azevedo e Aguiar (2001), Cury (2002), Romanowski e Ens (2006), Santos (2008), Azevedo e Santos (2009), Mainardes e Tello (2016), Stremel (2016), entre outros.

A segunda etapa realizada, o levantamento empírico, teve como objetivo a aproximação com o espaço empírico da pesquisa. Nesse contexto, realizou-se o mapeamento da Linha de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do PPGE/UFPE. Para tal, foi utilizado como recurso de busca o site do PPGE/UFPE², o site Attena³ que é o repositório digital da UFPE e o Currículo Lattes dos docentes da Linha⁴.

A última etapa, a análise de dados, realizada à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), ocorreu a partir dos subsídios levantados na primeira e na segunda fases do estudo. A análise em questão foi desenvolvida versada em autores como Brandão (1986), Noronha e Ferreira (2000), Ferreira (2002), Romanowski (2002), Romanowski e Ens (2006), Picheth (2007), Romanowski e Vosgerau (2014), com o objetivo de analisar a estruturação e o uso da estratégia de pesquisa “estado da arte” nas pesquisas produzidas no interior dessa Linha de Pesquisa.

3 POLÍTICA EDUCACIONAL COMO CAMPO DE ESTUDOS E PESQUISAS E AS PESQUISAS DO TIPO ESTADO DA ARTE

As políticas educacionais são aqui entendidas como medidas planejadas e/ou implementadas no âmbito educacional, a fim de intervir nos processos educacionais desenvolvidos e/ou atender às demandas do meio, assim como são norteadas por diferentes concepções e teorias. No Brasil, segundo Azevedo (2001, p. 19),

[...] a questão educacional emerge como um tema socialmente problematizado no bojo da própria estruturação do

2 Programa de Pós-graduação em Educação: <https://www.ufpe.br/ppgedu/>.

3 Attena - Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco: <https://attena.ufpe.br/>.

4 O levantamento de dados foi realizado até dezembro de 2020.

Estado-Nação. Articulando-se à singularidade do processo que forjou a emancipação política brasileira, essa questão será, desde logo, condicionada pelas marcas conservadoras inerentes a esse processo.

As políticas educacionais brasileiras começam a surgir de forma mais ampla à proporção que a Educação começa a se constituir como um setor. “A problemática educacional emerge com vigor em meio à efervescência que tomava conta do país a partir da Primeira Guerra Mundial” (AZEVEDO, 2001, p. 25), iniciam-se movimentos voltados para a busca da escolarização das massas, universalização do Ensino Primário e uma cobrança do poder tanto no estabelecimento de uma Política Nacional de Educação, quanto na perspectiva de proporcionar fundos para o setor.

A regulação nacional do setor teve início no bojo das transformações operadas no país a partir dos anos 30 suscitando o processo da industrialização brasileira. Estabeleceram-se, então, as normas que iriam determinar o funcionamento homogeneizado dos níveis de ensino e a formação dos agentes do sistema. (AZEVEDO, 2001, p. 31)

Nesse momento, começam a ser estabelecidas as diretrizes e normas que possibilitaram a regulação do Estado, no âmbito nacional, sobre o setor educacional (AZEVEDO, 2001). É oportuno lembrar que as políticas educacionais vão sendo norteadas e planejadas conforme os interesses e os movimentos políticos vivenciados pelo país, não as podendo desassociar do sistema econômico e social instaurado no mesmo. Dessa forma, os projetos e as prioridades do sistema educacional constituem-se e se modificam.

Esse processo lento e desordenado vivenciado pelo Sistema Educacional Brasileiro, que inclui momentos de avanços, retrocessos e de retomada de direitos, implica diretamente na forma como o Sistema Educacional Brasileiro se constitui, à proporção que “a política social, aí compreendida a educacional, é um complexo contraditório de condições históricas que implicam em um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa” (CURY, 2002, p. 152). Assim, surgem diversas demandas com relação a efetivação de uma universalização, inclusão e democratização do ensino.

Como afirma Cury (2002, p. 147):

As políticas da educação vêm se constituindo hoje em um terreno pródigo de iniciativas quer no campo dos suportes materiais, quer no campo de propostas institucionais, quer no setor propriamente pedagógico. Elas abrangem, pois, desde a sala de aula até os planos de educação de largo espectro.

Nesse contexto, é válido mencionar que o campo da política educacional é “fortemente influenciado pelas especificidades conferidas pela sua própria área temática: os condicionantes advindos da política educacional em execução e, portanto, decorrente da ação do Estado” (AZEVEDO, 1997 apud SANTOS, 2008, p. 116). Essa ação, efetivada em projetos e programas voltados para a área da Educação, “que se encarrega, em última instância, de fazer emergir múltiplos objetos em que se transmuda a sua temática e dos quais vão se ocupar os pesquisadores que para esse campo de pesquisa convergem” (AZEVEDO; AGUIAR, 2001, p. 50 apud SANTOS, 2008, p. 116-117).

Nessa perspectiva,

[...] podemos inferir que o campo da pesquisa em política educacional, assim como outros campos científicos, está marcado por escolhas, ordenações, seleções e demais atos que configuram a existência e as formas de organização de um campo de pesquisa e, direta ou indiretamente, trazem as marcas das relações de força e de poder próprias desse espaço (SANTOS, 2008, p. 116).

A preocupação com a temática da política educacional faz parte de um processo dialético de percepção da realidade social que pressupõe uma vinculação concreta entre o que se produz cientificamente e o que se produz nas práticas das políticas públicas, entendidas como ações do Estado. Esse é um movimento que se fortalece ano a ano no Brasil, conforme é possível observar na pesquisa realizada por Stremel (2016).

Um dado que revela a importância da política educacional como tema de pesquisa é a existência de linhas de pesquisa que envolvem o estudo dessa temática em grande parte dos programas de pós-graduação brasileiros. Stremel (2016) identificou, no ano de 2012, a existência de 93 linhas de pesquisa versando sobre a temática. Aliado

a isso, no campo das produções acadêmicas sobre política educacional, os estudos de Azevedo e Aguiar (2001), Azevedo e Santos (2009), Mainardes e Tello (2016), Stremel (2016) entre outros, revelam esse como um campo fértil e em consolidação para as pesquisas na área de Educação. Os estudos desses autores apresentam que a produção sobre política educacional tem uma maior expressão nos resultados das pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação, no cerne das linhas de pesquisa. Desse modo, ao olhar para o campo acadêmico da política educacional, reconhece-se a importância da realização de estudos do tipo estado da arte no campo em questão.

Segundo Brandão (1985 apud ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41), “um estado da arte pode constituir-se em levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos de análises de pesquisas, avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada”. Ou seja, são estudos que levantam, mapeiam e analisam as produções acadêmicas de um determinado campo de conhecimento.

Rocha (1999 apud ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41) destaca que esses estudos também podem:

[...] estabelecer relação com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área.

Soares e Maciel (1999 apud ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41) afirmam que as pesquisas de estado da arte também podem investigar e identificar os enfoques e as perspectivas adotadas nas produções de determinada área, assim como verificar indicativos para esclarecer e solucionar problemáticas. Ou seja, nessa tipologia de pesquisa, é realizado um estudo das produções de “determinada área [...] fornecendo o estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada” (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191 apud ROMANOWSKI; VOSGERAU, 2014, p. 171).

Assim, essa estratégia de pesquisa pode ser utilizada pelos pesquisadores como meio de aproximação com o campo de pesquisa, a

revisão e/ou caracterização das produções de uma determinada área, o aprofundamento do conhecimento acerca de um campo, entre outros. Em função disso, entende-se a imprescindibilidade dessa tipologia de pesquisa para as mais diversas áreas de conhecimento. Pois, em suas possibilidades de usos, pode propiciar ao pesquisador uma visão ampla e/ou uma categorização do que já foi produzido na área, permitindo aos pesquisadores uma melhor percepção das produções, além dos dados sobre a sua evolução, as características e os enfoques, tornando possível verificar as lacunas existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Em concordância com Romanowski e Ens (2006), Santos (2008) destaca que os estudos de estado da arte se constituem como importantes alicerces para a análise e evolução da pesquisa no campo educacional, assim como no campo das pesquisas da área de política educacional. Nesse campo do conhecimento, essa tipologia de pesquisa não apenas se faz presente, mas também se constitui como um “indício revelador da relevância que o tema vem ganhando na área científica” (SANTOS, 2008, p. 114). Em outras palavras, por meio desses estudos, é possível identificar o destaque que a temática da política educacional vem recebendo no meio acadêmico.

Logo, pode-se afirmar que o estado da arte é um tipo de estudo necessário para o campo da educação, especificamente para a área da política educacional, enquanto uma área que está em constante movimento e produção. Assim, esse estudo voltou-se para a produção do conhecimento da Linha de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, a partir do entendimento que essa possui uma tradição nos estudos com a temática da política educacional e já possui uma trajetória que a identifica como uma Linha de Pesquisa consolidada.

4 O MAPEAMENTO DA LINHA DE PESQUISA POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO (PPGE-UFPE)

A Linha de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação é uma das mais antigas e consolidadas do PPGE-UFPE. A Linha possui uma forte tradição no programa, ao passo que no início do PPGE a sua área de concentração era o “planejamento educacional”,

assim agrupando em seu cerne, desde o início do Programa, estudos que privilegiavam a temática da política educacional.

Conforme a sua ementa, a Linha de Pesquisa “compreende estudos que buscam apreender a atuação do Estado e das distintas esferas governamentais no setor da educação e suas repercussões no planejamento e na gestão dos diferentes níveis dos sistemas de ensino e nas formas de manifestação em planos, programas e projetos” (PPGE/UFPE - <https://www.ufpe.br/ppgedu>). Em adendo, é válido ressaltar que essa Linha

[...] aborda as questões de formulação, implementação e gestão da política educacional nas distintas esferas governamentais, buscando apreender a atuação do Estado e de outros atores no planejamento e gestão dos diferentes níveis dos sistemas de ensino e nas formas de manifestação em planos, programas e projetos. São temas de interesse as repercussões da reforma do Estado na regulação da Educação, os processos de descentralização e de privatização, a atuação de setores da sociedade civil na gestão das políticas, a gestão escolar e a avaliação de programas e projetos específicos (BRASIL, 2006, p. 4 apud SANTOS, 2008, p. 133).

No levantamento de dados realizado, contabilizou-se que a Linha atualmente é composta por quatorze pesquisadores. E, utilizando informações destacadas do Currículo Lattes desses docentes-pesquisadores como base de pesquisa, realizou-se o levantamento quantitativo de todas as orientações e produções realizadas no interior da Linha de Pesquisa nos últimos 10 anos, como apresenta o quadro a seguir:

Quadro 1 - Quantitativo de produções e orientações da linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação (2011 a 2020)

TIPOLOGIA	ANDAMENTO	CONCLUÍDAS	TOTAL
Dissertações	33	78	111
Teses	48	42	90
Iniciação Científica	14	103	117
Trabalho de Conclusão de Curso	3	127	130
Orientações de outra natureza	1	41	42
Supervisão de pós-doutorado	2	4	6

TIPOLOGIA	ANDAMENTO	CONCLUÍDAS	TOTAL
Projetos de pesquisa	22	31	53
Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização	0	77	77
Total	123	503	626

Fonte: Elaboração do autor⁵ (2021).

Com base nos dados acima levantados, é possível dizer que essa Linha de Pesquisa é um campo de produção acadêmica ativo e fértil. Esse que, como ilustra o quadro, vem contribuindo significativamente com as produções na área da Educação, especificamente no campo temático da política educacional. A produção da Linha abrange a orientação de teses, dissertações, iniciação científica, TCCs, dentre outros, o que revela que seus pesquisadores se voltam para o trabalho de orientação não apenas na pós-graduação, mas também com alunos de graduação.

É importante destacar, também, que os projetos de pesquisa muitas vezes envolvem mais de um pesquisador da Linha, o que revela a busca de um trabalho coletivo. Esse trabalho coletivo é relevante para o fortalecimento dos estudos na área, já que possibilita maior interação entre os pesquisadores da Linha, como destaca Santos (2008).

Considerando o objetivo principal do presente artigo e visando uma melhor caracterização da Linha, realizou-se o levantamento quantitativo anual das dissertações e teses concluídas nos últimos dez anos, como indica o quadro a seguir:

Quadro 2 - Quantitativo de dissertações e teses da linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação (2011 a 2020)

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL DAS PRODUÇÕES
2011	6	4	10
2012	6	3	9
2013	11	2	13
2014	7	1	8
2015	10	7	17
2016	11	4	15

5 O levantamento de dados foi realizado até dezembro de 2020.

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL DAS PRODUÇÕES
2017	13	8	21
2018	4	8	12
2019	8	4	12
2020	2	1	3
Total	78	42	120

Fonte: Elaboração do autor (2021).

O corpus de dados levantado indica que não há uma estabilidade na quantidade de trabalhos produzidos durante o recorte temporal estabelecido. É possível verificar um quantitativo maior de produções no ano de 2017, em que se totalizam 21 (vinte e uma) produções, subsequentemente o ano de 2015 aparece em segundo lugar com a totalidade de 17 (dezessete) produções.

Conforme a leitura dos resumos, também foi possível constatar que as dissertações e teses investigadas contemplam uma gama de temáticas variadas. Sobre as dissertações, os temas que mais aparecem são: Gestão Escolar e Educacional; Políticas e Programas Educacionais; Políticas para Educação Superior; Educação Profissional. Com relação às teses, os temas mais incidentes são: política educacional, responsabilidade e qualidade da educação; programas e projetos educacionais; planejamento e a gestão educacional e escolar.

Os dados acima destacados, que revelam o desenho e a organização geral da Linha de Pesquisa estudada, possibilitaram um maior conhecimento do campo empírico da pesquisa. Com esse panorama, organizou-se a análise sobre os usos da estratégia do tipo estado da arte pelos estudantes pesquisadores (mestrandos e doutorandos) no interior dessa Linha.

5 A ESTRATÉGIA DOS ESTUDOS DO TIPO ESTADO DA ARTE NA LINHA DE PESQUISA POLÍTICA EDUCACIONAL, PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO (PPGE-UFPE)

O objetivo geral deste artigo é identificar e analisar os usos do estado da arte nas produções da Linha de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação-PPGE/UFPE. Diante do quadro de levantamento, que aponta para uma grande produção

na Linha (dissertações e teses), e do tempo de pesquisa, foi necessário estabelecer um recorte quantitativo de produções a serem analisadas.

Inicialmente, a proposta consistiu em analisar um quantitativo de 20 produções, sendo dez teses e dez dissertações, que comporiam o corpus final de análise. Nesse cenário, os critérios iniciais estabelecidos foram: realizar a análise de dez teses e dez dissertações entre as concluídas nos últimos 10 anos e considerar o parâmetro de escolher aleatoriamente uma tese e uma dissertação para cada ano, utilizando o descritor “estado da arte” para a pesquisa.

No entanto, por meio do levantamento das produções que afirmam desenvolver essa estratégia em sua pesquisa, contabilizaram-se três teses, sendo duas do mesmo ano, e 13 dissertações, sendo que algumas são do mesmo ano, conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro 3 - Quantitativo de produções que realizam a estratégia estado da arte na linha de pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação (2011-2020)

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
2011	1	0	1
2012	0	0	0
2013	0	0	0
2014	0	0	0
2015	4	1	5
2016	1	0	1
2017	2	0	2
2018	1	2	3
2019	3	0	3
2020	1	0	1
Total	13	3	16

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Então, optou-se por analisar as três teses e sete das 13 dissertações, utilizando o critério inicial de escolher uma produção por ano e considerando o tempo de pesquisa. Pois, ao iniciar a análise, foi possível constatar que essa realizada de forma detalhada demandaria um tempo maior de pesquisa. Desse modo, a análise foi construída considerando o quantitativo de dez produções.

Nesse ponto, faz-se importante ressaltar que a realização do estado da arte por parte dos pesquisadores da Linha não aparece tanto nas pesquisas quanto na suposição inicial. Uma vez que, de acordo com o levantamento, das 120 produções (teses e dissertações) concluídas na Linha, no período de 2011 a 2020, apenas 16 afirmam realizar um estado da arte em seus estudos.

Os trabalhos foram analisados de acordo com o que a literatura indica como um “estado da arte”, com o intuito de identificar se esses estudos se caracterizam de fato como essa metodologia e/ou se apresentam alguns dos elementos que a compõem. Nessa etapa, utilizou-se como base de análise autores como Brandão (1986), Noronha e Ferreira (2000), Ferreira (2002), Romanowski (2002), Romanowski e Ens (2006), Picheth (2007) e Romanowski e Vosgerau (2014). Os estudos desses autores apontam que, em um estudo do tipo estado da arte, deve-se realizar o procedimento de delimitar um campo de pesquisa, a temática, a periodização, a base de dados, os descritores, os critérios de escolha do material, assim como realizar o levantamento das produções, as sínteses, a análise das produções e apresentar os resultados da pesquisa.

No que tange à delimitação do campo/área de pesquisa e da temática, todos os trabalhos analisados apresentaram esses dados. A exemplo, pode-se mencionar o trecho em que Oliveira (2015, p. 21) explicita que o seu “estudo tem interesse em problematizar questões referentes às juventudes”, explicitando que essa temática escolhida é constantemente desconsiderada pelas políticas e pelos pensadores da área. Também, pode-se citar o trabalho de Silva (2018b), que aborda a temática de política de avaliação educacional.

Conforme Picheth (2007), como o volume de produção levantado em um estado da arte pode possuir um grande quantitativo, além da definição do campo e do tema pesquisado, é usual que o pesquisador estabeleça o período de pesquisa. Em consonância, é possível mencionar Ferreira (2002), que aponta para a periodização do levantamento em um estado da arte como um elemento intrínseco a essa tipologia de pesquisa.

Nesse contexto, cabe frisar que das dez produções analisadas, seis autores demarcam a periodização da pesquisa. Dessas, três realizaram o levantamento considerando um tempo igual ou superior a 10 anos, como no trabalho de Silva (2018a), em que é estabelecido um recorte

temporal do período de 2000 a 2016, e três realizaram a pesquisa considerando um tempo inferior a 10 anos, como identificado no trecho em que Nascimento (2019, p. 27) afirma que o estado da arte realizado em sua pesquisa compreendeu “o período entre 2012 e 2017”. Com base nos dados levantados, observou-se que o número de trabalhos que apresenta a periodização é superior a metade das pesquisas investigadas, todavia se entende enquanto um número abaixo do esperado dada a relevância desse elemento para a estrutura e qualidade desse tipo de pesquisa.

Para os estudos do tipo estado da arte, um fator bastante importante é o critério que os autores utilizam para determinar a inclusão ou exclusão dos materiais para estudo (FERREIRA, 2002). O que se pode ver nos trabalhos aqui em análise é que os critérios de inclusão variaram um pouco, abrangendo: o tema, o formato do texto (tese, dissertação, artigo, comunicações em anais de eventos, catálogo de teses), a temporalidade, a classificação dos periódicos, anais de eventos importantes, a localização do material em base de dados (*Scielo*, Biblioteca Digital da UFPE etc.).

Nesse ponto, destaca-se um dos trabalhos analisados que utiliza o termo “critérios”, fazendo isso de forma bastante estruturada, pois no trecho em que o autor explicita que adotou como “critérios” está assim exposto: “área Geográfica: Pernambuco/Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); tempo considerado: 1972 a 1985; atividade Humana: Gestão do Ensino Superior; pessoas envolvidas: ex-alunos e ex-coordenadora do curso de Educação física do Estado de Pernambuco” (SILVA, 2017, p. 16). No entanto, é possível subentender nas demais pesquisas esse elemento de forma implícita, como na pesquisa de Cabral (2015, p. 19), em que é ressaltada a escolha de “trabalhos cuja temática também possui algumas similitudes com a nossa”.

Nesse aspecto, na maioria dos trabalhos que foram analisados, foi possível observar combinações de critérios de inclusão: tema, formato de texto e temporalidade. Sendo o maior destaque o uso da temática enquanto critério de escolha, visto que em todos os trabalhos, mesmo nos que não evidenciam diretamente, é possível identificar o seu uso como parâmetro. Outro critério que surge como destaque é a temporalidade, visto que dos dez trabalhos analisados, seis deles colocaram uma delimitação temporal.

O uso de descritores, entendido por Romanowski (2002) enquanto um elemento essencial para direcionar as buscas na construção de um estado da arte, também foi um recurso encontrado nos trabalhos, mas numa quantidade menor em relação ao grupo total. Apenas dois trabalhos utilizaram especificamente o termo 'descritores' para informar como chegaram a selecionar o material de pesquisa e um trabalho, o de Santos (2020), apresenta o termo "palavras-chave" ao afirmar que utilizou os descritores "REUNI", "Ensino Superior", "Educação Superior" e "trabalho docente" para direcionar as buscas realizadas.

Todavia, mesmo sem a evidência clara, no que tange os outros sete trabalhos, é possível identificar que a temática foi o foco principal para escolha das produções. Como exemplo, é possível apresentar o trecho em que um pesquisador afirma que: "De um total de 30 trabalhos analisados sobre o tema, selecionamos 12 por suas temáticas se aproximarem mais do nosso objeto" (MUNIZ, 2016, p. 21).

A escolha de uma (ou mais) base de dados constitui um elemento importante dessa tipologia de pesquisa, pois delimita onde foi pesquisado e aponta o perímetro que foi considerado para a realização daquele estado da arte. Durante a leitura dos trabalhos, foi identificado que das dez pesquisas analisadas, oito delas apresentaram a fonte da literatura pesquisada. E que, dessas oito, seis delas privilegiam mais de um banco de dados, como no trabalho de Cabral (2015, p. 19), quando se destaca que a revisão de literatura foi realizada "a partir de algumas fontes de pesquisa, tais como os sites do *Scielo*, BDTD/NACIONAL, Periódicos da CAPES, BDTD/UFPE, Repositório Institucional da UFPE." Embora seja um número significativo, faz-se necessário voltar o olhar para a existência de uma falta dessa informação dentro de duas dissertações, pois isso fragiliza a pesquisa desenvolvida e os dados apresentados, à medida que não fica claro como foi estruturado o estado da arte realizado.

Aliado a discussão sobre a(s) base(s) de dados, outro elemento interessante para destacar é a busca dos pesquisadores por trabalhos publicados em anais de eventos nacionais, com destaque para os eventos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), ambos por sua importância para a área de Educação. Além disso, o repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca

Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), dois bancos de dados igualmente conceituados e reconhecidos, também aparecem como destaques na escolha dos pesquisadores ao determinarem a escolha da sua fonte de pesquisa. Estabelecendo, assim, o grupo de bancos de dados que mais são mencionados nos trabalhos analisados.

No que corresponde ao levantamento das produções, todos os autores realizaram o procedimento, entretanto quatro dos dez trabalhos analisados não apresentaram o quantitativo das produções e/ou o formato dos textos utilizados na construção do estado da arte. Dos seis trabalhos que mencionam esse dado, dois apresentam o número de trabalhos revisados superior a dez e inferior a 20, um superior a 20 e inferior a 50, como ilustra o exemplo a seguir, em que Gomes (2018, p. 30) evidencia que em sua busca para o desenvolvimento do estudo “foram localizadas 5 teses e 35 dissertações, que tinham como objeto de estudo o ProEMI”. Os outros três trabalhos apresentam uma revisão superior a 50 pesquisas analisadas.

Apesar de poucos trabalhos não informarem a quantidade de material analisado, é necessário voltar a atenção para a falta desse detalhamento em algumas das produções. Porque considerando o estado da arte enquanto um tipo de estudo que possui como objetivo realizar levantamentos do conhecimento produzido em determinada área (BRANDÃO, 1986 apud ROMANOWSKI; ENS, 2006), entende-se a importância da apresentação dessas informações para a estruturação da pesquisa. Ao passo que, o leitor e/ou pesquisador precisa saber o panorama quantitativo, isto é, o quão amplamente ou minimamente aquilo está sendo abordado, dessa forma a inexistência desses dados tende a debilitar a qualidade da pesquisa.

Também é relevante frisar que, por meio da análise, ficou perceptível que todos os pesquisadores utilizaram essa tipologia de pesquisa como uma parte de seu estudo. Em outras palavras, os estados da arte integram as pesquisas da Linha ocupando um capítulo ou fragmento das produções investigadas, mas a sua realização não era o enfoque principal dos estudos. Aliado a isso, é válido mencionar que dos dez estudos analisados, apenas três apresentam todos os elementos (campo de pesquisa, temática, periodização, base de dados, descritores, critérios, levantamento das produções, sínteses, análise das produções e os resultados) que constituem um estado da arte, sendo possível

constatar que não há uma homogeneidade metodológica na construção dos estados da arte.

Por fim, faz-se necessário destacar as sínteses, as análises e os resultados que são elementos fundamentais em um estudo do tipo estado da arte. Esses elementos foram identificados em todos os trabalhos aqui analisados. Por exemplo, Santos (2020, p. 31) apresenta um quadro detalhado das sínteses e análises das produções, como no trecho onde indica que “através de uma análise marxista, o autor defende que existiu precarização do trabalho docente. Apontando uma valorização do produtivismo e quantitativo do que qualitativo”.

Em adendo, de acordo com as análises e os resultados apresentados na literatura revisada, ficou evidente que, em alusão a Noronha e Ferreira (2000 apud ROMANOWSKI; VOSGERAU, 2014), é possível afirmar que nessas pesquisas se evidenciam as ênfases, à proporção que a maioria dos pesquisadores da linha buscam investigar os enfoques e as tendências do conhecimento produzido na área. Por exemplo, quando em um dos trabalhos analisados o autor (SILVA, 2018a, p. 26) apresenta como resultado que os estudos analisados em sua maioria se preocuparam com “a questão da participação dos sujeitos no processo de elaboração”, enquanto outros estudos “procuraram ver o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação dos planos e mostraram que isso não está acontecendo”.

Assim, é realizada a apresentação dos enfoques identificados nas produções da área investigada. E, assim como, no trecho exemplificado, também foi possível constatar que os outros autores também analisam e apresentam os enfoques e as tendências das produções desenvolvidas em suas respectivas temáticas/áreas de pesquisa. Também, pode-se mencionar o trabalho de Muniz (2016, p. 23), em que o autor apresenta como resultado a compreensão de que as constatações que resultaram dos estudos analisados “apontam para a necessidade de compreendermos melhor a realidade dos jovens que passam pelo Projovem Urbano”.

Desse modo, pode-se conceber que os pesquisadores da Linha também utilizam essa estratégia como forma de aprofundar o conhecimento sobre um tema ou uma área, assim como se aproximar do campo de pesquisa. À medida que aparecem justificativas para a escolha da estratégia aliadas ao entendimento de que o estado da

arte “serve fundamentalmente para situar o pesquisador, dando-lhe um panorama geral da área” (ALVEZ-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 181 apud SILVA, 2018a, p. 19).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapeamento e levantamento das produções da Linha de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (PPGE-UFPE) propiciou informações importantes para a caracterização da Linha e análise das produções. Com base no tratamento dos dados, a realização dos estudos do tipo estado da arte durante as suas pesquisas integra 13,3% das teses e dissertações concluídas nos últimos 10 anos. É possível concluir que as pesquisas do tipo estado da arte não foram amplamente utilizadas pelos pesquisadores da Linha durante os estudos desenvolvidos nos últimos 10 anos.

Com relação aos elementos constituintes dessa tipologia de pesquisa, enquanto a apresentação da delimitação do campo de pesquisa, da temática, dos critérios, assim como a socialização das sínteses, análises e resultados é unanimidade entre os pesquisadores, alguns dos dados que compõem os estudos do tipo estado da arte nem sempre são apresentados nas produções que realizam essa estratégia, como: a periodização, a definição da base de dados, a apresentação do quantitativo do levantamento e os descritores.

Por exemplo, a periodização aparece em 60% das pesquisas analisadas, sendo que metade dessas utilizou a marca temporal igual ou superior a 10 anos e a outra metade inferior a 10 anos. Por sua vez, a definição da base de dados utilizada é mencionada em 80% dos trabalhos e a análise dos dados aponta para a escolha do uso de bancos de dados reconhecidos e consolidados por parte dos pesquisadores.

Com relação ao quantitativo de produções levantadas, 60% das pesquisas apresentam esses dados, sendo possível destacar a realização de um levantamento superior a 50 pesquisas. Em contrapartida, o uso do termo “descritores” ou “palavras-chave” para o levantamento das produções não são elementos plenamente utilizados pelos pesquisados, visto que são evidenciados explicitamente em apenas 30% dos trabalhos analisados. Contudo, no que tange a essa questão, mesmo

sem dados concretos nos que não evidenciam diretamente os descritores, é possível inferir por meio da leitura que a temática aparece como o maior descritor escolhido.

Com relação aos usos do estado da arte, constatou-se que essa estratégia de pesquisa foi utilizada nas produções da Linha como meio de conhecer a temática estudada, compreender o campo de pesquisa e/ou identificar os enfoques das produções na área pelos pesquisadores, não se estabelecendo como o objetivo principal das pesquisas desenvolvidas no período investigado.

Também é válido destacar que apenas 30% dos trabalhos apresentam todos os elementos que constituem um estado da arte. Assim, foi possível constatar um distanciamento entre a literatura produzida sobre a tipologia de pesquisa e a constituição dos estados da arte no interior da Linha de Pesquisa, o que aponta para a inexistência do uso de um padrão metodológico quando do uso dessa estratégia. Esse dado constitui uma informação relevante, não apenas sobre as produções atuais, mas para as futuras produções da Linha, pois se compreende que esse distanciamento pode fragilizar os resultados das pesquisas desenvolvidas.

Além disso, faz-se importante destacar a relevância do uso da estratégia do tipo estado da arte nas pesquisas analisadas. Pois, por meio da análise dos resultados dessas produções, foi possível concluir que as informações adquiridas pelos estados da arte construídos proporcionaram aos pesquisadores da Linha dados e conclusões importantes para as pesquisas desenvolvidas, bem como para a área de pesquisa em política educacional.

7 REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L.; AGUIAR, M. A. S. A produção do conhecimento sobre política educacional no Brasil: um olhar a partir da Anped. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 12, n. 77, p. 49-70, dez. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Wcd8Kv98FVH_H6TzLTrvWDmd/?lang=pt. Acesso em: 30 set. 2020.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. *In*: FERREIRA, Naura Syria;

AGUIAR, Márcia Angela da Silva (org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.17-42.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CABRAL, Carla Cristina de Moura. **Os cenários de continuidade presentes na política de gestão escolar na rede estadual de Pernambuco**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

CURY, Carlos Jamil. Políticas da Educação: um convite ao tema. *In*: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovani (org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/es/a/vPsychSBW4xJT48FfrdCtqfp/>. Acesso em: 10 set. 2020.

GOMES, Maria das Graças Correia. **Expressões concretas do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) nas escolas públicas estaduais da Mata Sul de Pernambuco**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no campo da Política Educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 24, n. 75, p. 1-17, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331>. Acesso em: 25 set. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MUNIZ, Iremar José. **Política de formação integrada para a juventude**: um estudo sobre as repercussões do ProJovem urbano (2008-2013).

2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

NASCIMENTO, Thamyrys Fernanda Cândido de Lima. **Ensino Médio integral ou integrado e a gestão por resultados:** entre a mercadorização do ensino e a Educação pública de qualidade. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

OLIVEIRA, Mariana Lins de. **Políticas de juventude, governo da vida e Educação:** uma aproximação às ações de re(x)istência de jovens moradores das periferias na Paraíba. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

PICHETH, F. M. **Pearte:** um ambiente colaborativo para a formação do pesquisador que atua no Ensino Superior por meio da participação em pesquisas do tipo estado da arte. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006>. Acesso em: 17 set. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/376975948/VOSGERAU-ROMANOWSKI-2014-pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. **A pós-graduação em Educação e o tratamento do tema política educacional: uma análise da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em Educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9gS5G9MG-JfFn9C6fwMtx7vp/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2020.

SANTOS, Yego Viana Amorim de Almeida. **Trabalho docente no contexto da expansão da Educação Superior: o caso do programa REUNI na Universidade Federal de Pernambuco.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA, Alex Vieira da. **O plano municipal de Educação e sua repercussão em escolas públicas de Recife e Olinda.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018a.

SILVA, Ciclene Alves da. **Qualidade da Educação Básica e IDEB: entre o dito e o feito no município de Mossoró/RN.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018b.

SILVA, Tamires Oliveira da. **Memória da gestão do Ensino Superior: visitando o curso de Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco (1972 a 1985).** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DA PARAÍBA E NAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PNLD 2021

Waschington Alves Guedes
Maria Helena Costa Carvalho de A. Lima
Luciana Siqueira Walter

1 INTRODUÇÃO

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é uma política pública de garantia de material didático selecionado por meio de edital para todas as escolas do sistema público de ensino no Brasil. O edital de 2021, para o Ensino Médio, apresenta mudanças significativas em relação ao edital anterior, de 2018, em adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento responsável pela adequação das escolas à Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), modificando a estrutura da última etapa do Ensino Básico. As mudanças chegaram por meio da Medida Provisória nº 746, de 2016, consolidada com pequenas modificações pela lei 13.415/2017.

O edital PNLD 2021 apresenta mudanças significativas em relação aos anteriores, dentre elas a divisão da escolha em cinco objetos com diferentes funções e materiais didáticos, incluindo livros para formação de professores e gestores e os livros e material digital para a implementação de carga horária à distância. Neste artigo, interessamos o Objeto 2: Obras Didáticas por Áreas do Conhecimento e Obras Didáticas Específicas destinadas aos estudantes e professores do Ensino Médio. A partir da aprovação e elaboração do Guia do PNLD, os

professores de cada escola passam a escolher uma única coleção para cada do conhecimento, formada por 6 volumes organizados por temáticas sem delimitação disciplinar. Desde a aprovação da lei 13.415/17 e a publicação da BNCC, começou o movimento de alteração dos currículos estaduais em todo país, de forma a garantir o previsto em lei com a padronização do currículo. Foi nesse contexto que o Conselho Estadual de Educação da Paraíba aprovou a versão atual da Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba (PCEM/PB).

Neste artigo, avaliamos os impactos dessas alterações para o ensino de Sociologia a partir do mapeamento dos objetos do conhecimento da PCEM/PB presentes nos livros aprovados no PNLD 2021 para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A instabilidade da Sociologia no Ensino Básico é uma temática que já foi amplamente debatida e, para não nos atermos desnecessariamente na história da disciplina, pontuamos aqui nossa concordância com o argumento de Moraes (2011), de que nossa compreensão do que vem ocorrendo nas políticas curriculares é desviada quando nos prendemos ao argumento politicamente eficaz, mas factualmente enganoso que atribui inclusão e exclusão da Sociologia a períodos democráticos e autoritários, respectivamente⁶.

A Sociologia foi rebaixada à disciplina optativa na escola básica em 1942 e, depois disso, continuou com o mesmo status tanto na primeira elaboração da LDB (no período democrático de 1961), quanto na LDB de 1996. Conforme Moraes (2011), a atribuição das entradas e saídas da Sociologia no currículo aos períodos autoritários é decorrente de

6 As propostas de oferta obrigatória da Sociologia foram apresentadas muitas vezes com o sentido conservador de uma educação moral, como foi o caso da reforma educacional de Benjamin Constant, no final do século XIX ou da sua efetiva inclusão no currículo dos cursos normais (de formação de professores) na década de 1920, nos quais a disciplina figurava como indício de cientificidade, modernidade e redenção cívica (MEUCCI, 2000; MORAES, 2011; SARANDY, 2004). Ademais, sua inclusão e manutenção ocorreu em vários governos claramente autoritários, como o de Arthur Bernardes (com a Reforma Rocha Vaz, em 1925) e o período ditatorial da Era Vargas. A Sociologia foi obrigatória entre 1930 e 1942 e tornou-se optativa, com a Reforma Capanema, justamente quando o regime de Vargas chegava ao fim (MORAES, 2011).

um recurso retórico utilizado nesse período recente, quando o retorno da disciplina para o currículo da escola básica passou a ser defendido como parte do necessário processo de Educação para a cidadania e a democracia. Todavia, apesar de definir a Educação para a cidadania como um dos objetivos do Ensino Médio, a LDB estabeleceu não a obrigatoriedade das disciplinas, e sim a prescrição genérica de que deveria ocorrer o “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

Embora concordemos fortemente com o papel da Sociologia para que alcancemos os auspícios de uma escola que forme sujeitos para tomar parte em uma sociedade democrática, reconhecemos a fragilidade do status da disciplina não decorre simplesmente de inclinações autoritárias de um ou outro presidente ou grupo de pressão. Assim, para resistir à tendência atual que mais uma vez encaminha para o enfraquecimento da Sociologia no currículo da escola básica, é preciso identificar em que se fundamentam essas medidas, com especial atenção para os debates curriculares das últimas décadas.

Em 2001, o Congresso Nacional aprovava o PL 3178/1997, o que tornaria a Sociologia e a Filosofia obrigatórias no Ensino Médio, mas o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou a lei, sob a justificativa de que implicaria muito custo para os estados da federação e de que não havia profissionais habilitados para assumir tal demanda. Apenas em 2008, ocorreu a aprovação e sanção da lei 11.684, estabelecendo as duas disciplinas como parte do currículo obrigatório dos três anos do Ensino Médio e, menos de dez anos depois, tal prescrição já foi revogada com a Reforma do Ensino Médio, no governo de Michel Temer.

Moraes (2011) chama atenção para o fato de que, a despeito da justificativa oferecida à época, o veto de FHC veio na esteira da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998) e dos pareceres 15/98 e 03/98 do Conselho Nacional de Educação. Naqueles documentos, ficara estabelecido que os conhecimentos de Filosofia e Sociologia seriam abordados de forma interdisciplinar, revelando um movimento rumo à “desdisciplinarização” da última etapa do ensino básico. De fato, esse argumento foi apresentado pelo ministro da Educação e pelo secretário da pasta ao contestar o projeto da obrigatoriedade.

Trata-se de uma tendência presente na chamada Pedagogia das Competências, que rompe com a concepção pedagogicamente dominante de currículo disciplinarmente organizado e centrado nos conhecimentos a serem construídos e estabelece a organização curricular por competências e habilidades, a serem desenvolvidas. Em sua origem, na Pedagogia dos Objetivos, a proposta apontava tão somente para uma valorização da capacidade de aplicar conhecimentos e habilidades a novos objetos e situações, em contraposição ao simples ato de decorar informações (BLOOM *et al.*, 1972). Embora o conceito de competência em Educação seja polissêmico e não implique necessariamente em redução ou apagamento das fronteiras disciplinares, a corrente pedagógica desenvolveu-se nessa direção, especialmente devido ao fato de atrelar-se a uma perspectiva limitada de educação, estruturando um questionamento a tudo que esteja no currículo escolar e não seja passível de aplicação direta e/ou conversão vocacional. (SACRISTÁN, 2011).

O enfraquecimento dos saberes disciplinares no currículo, aponta Moraes (2011), caminha lado a lado com as fórmulas de flexibilização e desregulamentação afinadas ao processo de globalização econômica. Nesse sentido, cabe destacar, com Sacristán (2011), que as medidas ensejadas por tal corrente remontam aos governos neoliberais de Ronald Regan (EUA), Margaret Thatcher e John Major (Inglaterra), cujas reformas educacionais foram implementadas sob a justificativa hoje tomada como pressuposto: seria preciso melhorar os resultados obtidos em testes padronizados, especialmente em leitura e matemática, promovendo um foco nas aprendizagens básicas: ler, escrever e contar.

No estabelecimento dessas diretrizes nos mais diversos países, tem sido central a ação de organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (THIESEN, 2016; LAVAL, 2019). A partir de relatórios, auditorias, avaliações externas, esses agentes privados ganham força no financiamento e acompanhamento de políticas públicas de Educação a nível global.

Entre os relatórios elaborados para a UNESCO, destacamos dois, cuja linguagem foi incorporada nos documentos curriculares

brasileiros, ainda que as questões pedagógicas não sejam efetivamente discutidas. O primeiro, organizado por Delors e colaboradores em 1996, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”; o segundo, assinado por Edgar Morin em 1999, intitulado “Os sete saberes necessários à educação do futuro”. Foi no relatório da equipe de Delors que ficaram estabelecidos os quatro princípios até hoje presentes como pilares das reformas de adequação da Educação “para o século XXI”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. O relatório parte da intenção de enfrentar a inadequação entre a oferta e a demanda de emprego, com um sistema de ensino mais flexível e diversificado, capaz de antecipar-se aos avanços tecnológicos e às transformações do mercado de trabalho (DELORS *et al.*, 2010). De acordo com o texto, diante da crescente massificação do acesso à Educação, surge um “congestionamento dos programas”, devido à “rápida progressão do número de alunos”, tendo como resultado a dupla frustração de jovens que terminam a Educação Secundária sem perspectiva de emprego e com o que caracterizam como uma “obsessão de ingressar no Ensino Superior como a única saída possível”. A saída não elitista, afirmam Delors e colaboradores, seria diversificar as opções, de modo a promover a “valorização de todos os talentos” e “diversificar os percursos individuais”.

Assim, a proposta é uma reforma da Educação Secundária que estabeleça um sistema com diversas possibilidades de trajetória individual, inclusive de universidades que ofertem opções de qualificação após o ingresso no mercado de trabalho. O conceito de Educação ao longo da vida é então indicado como possibilidade constante de aprimoramento da formação, com um estreitamento das pontes entre escola e trabalho (DELORS *et al.*, 2010). No Ensino Médio, isso significaria escolher entre uma preparação para o Ensino Superior ou para uma formação profissional adequada à entrada imediata no mercado de trabalho. Esse é justamente o sentido da reforma que criou nosso “Novo ensino Médio”: defrontados com desemprego estrutural, aumento da pobreza e sucateamento do sistema de proteção social, os jovens são convidados a optar “livremente” por uma formação secundária que os encaminhe diretamente para o mercado de trabalho, ainda que isso signifique uma inclusão precária, incerta e com poucas perspectivas de

crescimento futuro⁷. E, se o objetivo é o ingresso rápido no mercado de trabalho, a formação geral de caráter propedêutico é apresentada como responsável pelo desinteresse dos jovens pela Educação, que precisam ver na escola um caminho para a realização de seus “projetos de vida”.

No estado da Paraíba, desde 2016, a implementação do modelo de educação integral ocorreu sob a orientação e monitoramento do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), grupo ligado às entidades privadas “Todos pela Educação” e “Fundação Lemann”, aos quais somam-se a diversos outros grupos do chamado terceiro setor, responsáveis pelo empresariamento da Educação (FREITAS, 2018). Ainda em 2004, a UNESCO vai indicar a inclusão de um novo pilar para a educação do século XXI “aprender a empreender” solidificando as recomendações de educação para o empreendedorismo por meio do Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (UNESCO, 2004). No Ensino Médio técnico integral da Paraíba, vemos a introdução de disciplinas empreendedoras nos três anos do Ensino Médio integral técnico (Empresa Pedagógica, Inovação Social e Científica e Intervenção Comunitária) e uma disciplina no Ensino Médio regular e integral (Colabore e Inove) (PARAÍBA, 2020).

Já no relatório de Morin (2003), o ataque à disciplinarização do saber ganha mais espaço e assume o tom de uma discussão filosófica sobre o conhecimento complexo que, embora interessante, é dificilmente manejável do ponto de vista prático. O resultado é que sua incorporação acaba se dando apenas como uma forma de legitimar o ataque às disciplinas cuja alternativa apresentada, ao invés de complexificar a relação com o saber, simplifica e empobrece o currículo escolar. Quanto ao papel docente em uma sociedade tecnológica, Morin (2003) parte de uma fantasia de que as informações estão acessíveis a um clique de distância e que, portanto, não cabe mais à escola apresentar informações, mas tão somente auxiliar os estudantes em sua própria busca, ou, para usar os termos de Delors e colaboradores (2010), no “aprender a aprender”.

7 Sobre a ilusão da livre escolha e a responsabilização individual promovida com a adoção do currículo flexível, ver Dardot e Laval (2016) e Laval (2019).

Mesmo que se desconsidere as desigualdades de acesso às tecnologias e o analfabetismo digital e midiático escancarado pela profusão de notícias falsas na internet, ainda assim a proposta é questionável, pois tira dos profissionais da Educação o papel de selecionar conteúdos relevantes a serem apresentados aos estudantes a partir dos princípios que guiam seu trabalho e do conhecimento especializado que possuem.

Diante das repetições recorrentes dos jargões “aprender a aprender”, “autonomia”, “protagonismo”, “projeto de vida”, “conhecimento complexo” e afins, é cabível que se faça uma reflexão sobre o que se deseja alcançar com o ensino de Sociologia na escola básica e que práticas (pesquisa, escrita, expressão oral, análise, argumentação) e conteúdos (temas, conceitos e teorias) são indispensáveis para construir tais resultados. Ademais, é cabível destacar que nem todos os objetivos educacionais precisam ser quantificáveis e nem todos são passíveis de avaliação no curto prazo.

Tais reflexões são especialmente importantes quando se considera que o “Novo Ensino Médio” e a BNCC são justificados como ajuste ao cenário internacional, sem que se faça segue a exposição das bases pedagógicas de tais mudanças. O que está na base dessas reformas, desde a década de 1990, é uma perspectiva pragmática de escola como mera preparação para o trabalho. É assim que, ao analisar as DCNEM de 1998, os PCNEM e as DCN para a Educação Profissional técnica de nível médio, Silva e Scheibe (2017, p. 23) percebem que tais documentos:

[...] afirmavam, reiteradamente, que a lógica de organização curricular com base nas clássicas disciplinas não mais atendiam às exigências do mundo produtivo.

A proposta de organização curricular baseada na definição de competências configurava uma perspectiva pragmática e reducionista do papel da escola, sobretudo da última etapa da educação básica. A aproximação da formação básica a requisitos exclusivamente determinados pela economia é emblemática desse pragmatismo.

Em uma breve interrupção nesse processo, a volta da Sociologia e da Filosofia para o currículo como matérias obrigatórias ocorreu

justamente no período em que os questionamentos à Pedagogia das Competências alcançaram maioria nas instâncias definidoras das políticas curriculares. De acordo com Silva e Scheibe (2017), essa inflexão é perceptível na criação do Ensino Médio Integrado (decreto 5.154/2004) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio então formuladas (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012). A resolução de 2012, além de romper com o currículo por competências, reafirmava a obrigatoriedade de disciplinas e, no artigo 8º, estabelecia que:

§ 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (BRASIL, 2012).

Em 2016, porém, tais diretrizes foram radicalmente rompidas com a Reforma do Ensino Médio, implementada pela MP 746, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017. Em seguida, foi lançada a terceira e definitiva versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, com um currículo por áreas de conhecimento, e não mais por disciplinas, não havendo mais sequer a definição de habilidades a serem desenvolvidas a partir de cada disciplina (BRASIL, 2017b).

Conforme indicam Silva e Boutin (2018), a intenção de reaproximar o Ensino Médio de uma preparação para o mercado de trabalho já se anunciava desde a proposta de reforma debatida no governo Dilma, com o Projeto de Lei 6.840/2013, da autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG). Cabe destacar, porém, que o texto em questão reafirmava a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia e limitava ao terceiro ano do Ensino Médio a escolha de itinerários formativos específicos. De qualquer maneira, já estava evidenciado o fortalecimento da missão de profissionalizar, com um ensino mais técnico que propedêutico, estimulado a partir da assessoria de segmentos sociais ligados ao setor privado, entre os quais o Instituto Alfa e Beto, o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade e o Movimento Todos Pela Educação e o Educa! (FREITAS, 2012; SILVA; BOUTIN, 2008, p. 526).

Tanto no final dos anos 1990 quanto na última reforma do Ensino Médio, o que predominou nos debates não foi tanto uma desvalorização da Filosofia e da Sociologia, e sim um questionamento mais amplo à disciplinarização do currículo e à formação geral não vocacional, traduzida na proposta de trabalhar seus conhecimentos de forma transversal (com temas que perpassam diferentes disciplinas e/ou áreas de conhecimento, sem a necessidade de ensinar as disciplinas em si).

Esses apontamentos, ainda que breves, são importantes para que se perceba que, com o corrente aprofundamento dessa lógica curricular, o que está em jogo não é o ensino ou não da Sociologia, mas os saberes disciplinares como um todo. Com a BNCC, as disciplinas são substituídas pelo ensino por área de conhecimento, a ser ministrado por professores generalistas, que já podem ser formados por área de acordo com a Base Nacional Curricular de formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2019). Queremos destacar, então, que a edição 2021 do edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para o Ensino Médio é apenas a ponta de um processo mais amplo. A análise aqui proposta, portanto, tem um duplo caráter de “avaliação do estrago” e de contribuição para a elaboração de estratégias por parte dos docentes, dado que tomamos como meta a identificação dos conteúdos disciplinares da Sociologia nas 14 coleções aprovadas no edital.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao final do período de avaliação do material inscrito pelas Ed.s para concorrer ao Objeto 2 do edital PNLD 2021, foram aprovadas 15 das coleções inscritas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Seguindo as orientações do edital, todos os volumes são temáticos e as disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia estão diluídas ao longo do texto.

Para avaliar o impacto dessa nova forma de elaboração do material didático sobre o ensino de Sociologia, realizamos neste artigo um mapeamento da correspondência entre os conteúdos curriculares prescritos na PCEM/PB e aqueles presentes nas 14 coleções aprovadas⁸.

8 Apesar de nos atermos ao documento da PB, os resultados aqui obtidos podem ser facilmente utilizados por docentes de outros estados, dado que há uma considerável regularidade nessas propostas para a Sociologia.

Por tratar-se de um material extenso, formado por 84 volumes de 160 páginas cada, optamos por uma análise de conteúdo quantitativa (BAUER, 2010). Os resultados apresentados neste artigo são resultado de uma reformulação do método adotado em uma análise preliminar, realizada coletivamente por vários docentes de ciências humanas do EM paraibano, reunidos a partir do Projeto de extensão “Curricular: lugar de currículo é na escola” entre julho e agosto de 2021⁹.

Na experiência inicial, elaboramos um quadro com a listagem dos objetos e objetivos do conhecimento definidos para cada uma das séries do Ensino Médio nas quatro disciplinas da área. Em seguida, realizamos uma checagem a partir da leitura dos sumários e contabilizamos os resultados. Embora tenha sido importante para conhecermos a lógica de organização das coleções e identificarmos suas principais lacunas, a etapa posterior, de leitura de alguns capítulos, revelou que a checagem pelos sumários levava a muitas falhas na checagem. Portanto, para a realização deste artigo, retomamos o quadro de análise, mas, dessa vez, folheamos e lemos os títulos, subtítulos, boxes e pequenos extratos de cada um dos capítulos de cada um dos volumes das 14 coleções. Além de uma conferência mais segura, decidimos também identificar onde encontramos cada uma das correspondências, de forma que os resultados encontrados possam ser submetidos a checagens posteriores e também para que sirvam como apoio a professores de Sociologia que busquem material para suas atividades a partir de 2022.

Embora não concordemos com a definição de currículo obrigatório sequencial, que engessa o trabalho docente e limita as possibilidades criativas de seleção, ordenamento e construção de propostas autorais, organizamos os resultados, por uma questão de clareza, seguindo a sequência definida pela PCEM/PB.

4 A PROPOSTA CURRICULAR DA PARAÍBA E AS COLEÇÕES DIDÁTICAS DO PNLD2021

Como reflexo da adequação à Reforma do Ensino Médio, já é possível perceber que a diretriz presente nos documentos curriculares da

9 O projeto Curricular (CDSA/UFCG) é coordenado pelas coautoras deste artigo e o professor que assina o trabalho foi o protagonista de todas as etapas da análise na disciplina de Sociologia.

Paraíba caminha para a diluição das disciplinas nas áreas de conhecimento além da aproximação com o discurso e práticas dos modelos de gestão empresarial nos processos pedagógicos.

Até o presente momento, conforme pode ser percebido na PCEM/PB, o estado tem mantido as disciplinas na proposta curricular, com definição de conteúdos obrigatórios para os três anos do Ensino Médio na base comum. Entretanto, uma perda já pode ser percebida na base diversificada, pois, na definição dos itinerários formativos, a Sociologia e a Filosofia estão ausentes do itinerário integrado (que reúne as três áreas) e, no caso do itinerário de Ciências Humanas, as quatro disciplinas serão substituídas pelo componente “Diversidade Humana (Diversidades, Direitos e Culturas)”. Vale dizer que, nos demais itinerários, as disciplinas específicas foram mantidas.

Assim, é possível perceber de antemão que, na Paraíba, os impactos da “desdisciplinarização” foram mais fortes sobre as Ciências Humanas, particularmente sobre a Sociologia e a Filosofia. Além da perda de espaço pelos componentes, é cabível destacar que, ao serem transversalizadas, a tendência de desaparecimento dessas duas disciplinas é particularmente forte. Isso acontece porque, além de não terem tido o tempo de ser consolidadas no currículo (estabelecendo um certo conjunto de conteúdos e práticas consensuadas e reconhecidas pelos demais professores), essas disciplinas são comumente ministradas por profissionais sem formação específica.

4.1 Correspondências para o 1º ano do Ensino Médio

A proposta curricular do Estado da Paraíba apresenta para a 1ª Série do Ensino Médio seis objetos do conhecimento. A primeira observação importante acerca da correspondência entre o currículo estadual e todas as coleções didáticas, diz respeito a essa série. Quando comparados os quadros das três séries, é notório o esvaziamento de correlações entre os objetos do conhecimento previsto no currículo da Paraíba para esta série e as coleções apresentadas no PNLD 2021.

Podemos exemplificar a partir da constatação de que nenhuma coleção apresentou em seus volumes a “Contextualização do surgimento da Sociologia”, enquanto objeto do conhecimento previsto na proposta curricular da Paraíba. Como também não identificamos em nosso quadro nenhuma correspondência aos objetos do conhecimento

da 1ª Série do Ensino Médio na coleção Prisma (Ed. FTD) e Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Ed. Palavras).

A coleção Contexto e Ação (Ed. Scipione) apresentou seis correspondências em seus volumes, figurando como o material com o maior número de conteúdos previstos para esta série. As outras coleções variaram de zero a quatro correspondências, como podemos observar nas figuras abaixo:

Figura 1 - Correspondências entre Proposta Curricular estadual de Sociologia para o 1º ano e as coleções do PNLD 2021. Paraíba, 2021

OBJETO DO CONHECIMENTO: INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA	
CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE - VOL.: TERRITÓRIOS, PAISAGENS E RELAÇÕES SOCIAIS; CAP. 4; TEMA 4 - VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE*; CAP. 1 HUMANITAS, ED. SARAIVA - VOL.: TEMPO E ESPAÇO; CAP. 2	IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA - VOL.: INDIVÍDUO, SOCIEDADE E CULTURA; CAP. 2 - MULTIVERSOS, ED. FTD - VOL.: ÉTICA, CULTURA E DIREITOS; UNID. 1; CAP. 1
OBJETO DO CONHECIMENTO: CONTEXTUALIZAÇÃO DO SURGIMENTO DA SOCIOLOGIA	
NENHUMA CORRESPONDÊNCIA	
OBJETO DO CONHECIMENTO: A CIÊNCIA DA SOCIEDADE COMO BÚSSOLA PARA O NOVO MUNDO	
CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE - VOL.: TERRITÓRIOS, PAISAGENS E RELAÇÕES SOCIAIS; CAP. 1 - VOL.: SOCIEDADE E NATUREZA; CAP. 3 DIÁLOGO, ED. MODERNA - VOL.: SER HUMANO, CULTURA E SOCIEDADE; UNID. 1; CAP. 3 MODERNA PLUS, ED. MODERNA - VOL.: SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA; CAP. 2 CONEXÕES, ED. MODERNA - VOL.: CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE; PARTE II; UNID. -A ESTRUTURA DA SOCIEDADE CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL - VOL.: SOCIEDADE E VIDA SOCIAL; UNID. 1; - VOL.: SOCIEDADE E VIDA SOCIAL; UNID. 2	CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE - VOL.: TERRITÓRIOS, PAISAGENS E RELAÇÕES SOCIAIS; CAP. 1 - VOL.: SOCIEDADE E NATUREZA; CAP. 3 DIÁLOGO, ED. MODERNA - VOL.: SER HUMANO, CULTURA E SOCIEDADE; UNID. 1; CAP. 3 MODERNA PLUS, ED. MODERNA - VOL.: SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA; CAP. 2 CONEXÕES, ED. MODERNA - VOL.: CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE; PARTE II; UNID. -A ESTRUTURA DA SOCIEDADE CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL - VOL.: SOCIEDADE E VIDA SOCIAL; UNID. 1; - VOL.: SOCIEDADE E VIDA SOCIAL; UNID. 2
OBJETO DO CONHECIMENTO: O INDIVÍDUO COMO SER SOCIAL	
MODERNA PLUS, ED. MODERNA - VOL.: SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA; CAP. 2 MÓDULOS, ED. AJS - VOL.: INDIVÍDUO, NATUREZA E SOCIEDADE; CAP. 2	MULTIVERSOS, ED. FTD - VOL.: ÉTICA, CULTURA E DIREITOS; UNID. 1; CAP. 1 - VOL.: POPULAÇÕES, TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS; UNID. 2; CAP. 4
OBJETO DO CONHECIMENTO: INTRODUÇÃO AOS CONCEITOS DE INDIVÍDUO, SOCIEDADE E CULTURA	
CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE - VOL.: TERRITÓRIOS, PAISAGENS E RELAÇÕES SOCIAIS; CAP. 1 - VOL.: SOCIEDADE E NATUREZA; CAP. 3 DIÁLOGO, ED. MODERNA - VOL.: SER HUMANO, CULTURA E SOCIEDADE; UNID. 1; CAP. 3 MODERNA PLUS, ED. MODERNA - VOL.: SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA; CAP. 2 CONEXÕES, ED. MODERNA - VOL.: CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE; PARTE II; UNID. -A ESTRUTURA DA SOCIEDADE CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL - VOL.: SOCIEDADE E VIDA SOCIAL; UNID. 1; - VOL.: SOCIEDADE E VIDA SOCIAL; UNID. 2	DIÁLOGOS, ED. ÁTICA - VOL.: CONVÍVIO DEMOCRÁTICO; UNID. 1; CAP. 2 UNID. 2; CAP. 4 MÓDULOS, ED. AJS - VOL.: INDIVÍDUO, NATUREZA E SOCIEDADE; CAP. 2 SER PROTAGONISTA, ED. SM - VOL.: SOCIEDADE E CULTURA; UNID. 1; CAP. 2 MULTIVERSOS, ED. FTD - VOL.: ÉTICA, CULTURA E DIREITOS; UNID. 1; CAP. 1 - VOL.: POPULAÇÕES, TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS; UNID. 2; CAP. 4
OBJETO DO CONHECIMENTO: O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO INSTITUIÇÕES SOCIAIS	
DIÁLOGO, ED. MODERNA - VOL.: SER HUMANO, CULTURA E SOCIEDADE; UNID. 1; CAP. 3 MODERNA PLUS, ED. MODERNA - VOL.: SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA; CAP. 2	IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA - VOL.: INDIVÍDUO, SOCIEDADE E CULTURA; CAP. 2 SER PROTAGONISTA, ED. SM - VOL.: SOCIEDADE E CULTURA; UNID. 1; CAP. 2

Fonte: Elaboração do autor (2021).

A supressão de conteúdos do 1º ano do Ensino Médio não é acidental. Considerando-se a intenção expressa de “desdisciplinarizar” o currículo, convertendo Sociologia e Filosofia em conteúdos transversais, torna-se inócuo fazer a apresentação dessas disciplinas, sua história, seus autores clássicos e suas especificidades quanto à produção de conhecimento. Quando a Sociologia figurava como disciplina obrigatória, as Ciências Sociais eram apresentadas aos estudantes, com suas características, seus objetivos, suas ferramentas conceituais e teóricas. Com variações, os livros traziam capítulos iniciais em que tradicionalmente eram abordados: a contextualização histórica do surgimento das Ciências Sociais; a apresentação das propostas científicas de Auguste Comte, Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber; os debates clássicos sobre as características da sociedade moderna; a reflexão sobre as relações entre indivíduo e sociedade e os conceitos de socialização e sociabilidade.

Com a mudança trazida pela Reforma do Ensino Médio, tudo isso foi reduzido a um capítulo, ao qual corresponde o conteúdo do currículo paraibano “A ciência da sociedade como bússola para o novo mundo”. Das 14 coleções analisadas, 11 trouxeram abordagens sociológicas nesse sentido. As coleções Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Ed. Palavras), Prisma (FTD) e Conexão Mundo (Ed. do Brasil) não apresentaram em seus volumes correspondências.

O segundo objeto do conhecimento com mais correspondências identificado foi “Introdução aos conceitos de Indivíduo, Sociedade e Cultura”, presente em nove coleções, com variação de um a dois capítulos referentes a esse conteúdo. As coleções Humanitas (Saraiva), Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Ed. Palavras), Prisma (FTD), Identidade em Ação (Moderna) e Interação Humanas (Ed. do Brasil) não apresentaram nenhuma correspondência em seus volumes.

Retomando a questão inicial, a partir do exposto acima, consideramos que a ausência dos objetos do conhecimento referentes ao currículo de Sociologia na 1ª Série do Ensino Médio, independentemente de estarem previstos ou não na proposta curricular da Paraíba, será um problema importante a ser enfrentado pelos professores deste componente curricular.

4.2 Correspondências para o 2º ano do Ensino Médio

Na 2ª Série, a PCEM/PB apresenta o maior número de objetos para a Sociologia (oito no total), todos cobertos por pelo menos algumas das 14 coleções. Apesar disso, identificamos uma variação no número de correlações entre as coleções, entre as quais a Diálogos (Ed. Ática) destacou-se, apresentando seis correspondências em seus volumes, figurando como o material com o maior número de conteúdos previstos para esta série. As outras coleções variaram de três a cinco correspondências, como podemos observar nas figuras 2 e 3.

Figura 2 - Correspondências entre Proposta Curricular estadual de Sociologia para o 2º ano e as coleções do PNLD 2021 (parte 1). Paraíba, 2021

OBJETO DO CONHECIMENTO: DIREITOS HUMANOS	
CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE -VOL. GRANDES TRANSFORMAÇÕES; CAP. 2 -VOL. DESIGUALDADE E PODER; CAP. 3	CONEXÕES, ED. MODERNA -VOL. ÉTICA E CIDADANIA; PARTE I; UNID. 2
HUMANITAS, ED. SARAIVA -VOL. TEMPO E ESPAÇO; CAP. 3 -VOL. POLÍTICA E MUNDO DO TRABALHO; CAP. 6 -VOL. SOCIEDADE, CULTURA E POLÍTICA; CAP. 5 -VOL. DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS; CAP. 1	CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL -VOL. POLÍTICA E CIDADANIA; UNID. 3
PALAVRAS DE CHSA, ED. PALAVRAS -VOL. MUNDO EM REDE: DEMOCRACIA, CIDADANIA E DIREITOS; UNID. 3; CAP. 1 E CAP. 2	IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA -VOL. ÉTICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS; CAP. 2 E CAP. 7
MODERNA PLUS, ED. MODERNA -VOL. CONFLITO E ESPECIALIDADE; CAP. 5 -VOL. GLOBALIZAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E CIDADANIA; CAP. 5	SER PROTAGONISTA, ED. SM -VOL. POLÍTICA E RELAÇÕES DE PODER; UNID. 1; CAP. 3
PRISMA, ED. FTD -VOL. POLÍTICA E ÉTICA EM AÇÃO: CIDADANIA E DEMOCRACIA; UNID. 2; CAP. 4 -VOL. BRASIL DA DIVERSIDADE: SOCIEDADE DE DIREITOS; UNID. 1; CAP. 2	INTERAÇÃO HUMANAS, ED. DO BRASIL -VOL. O BRASIL E O MUNDO NA ATUALIDADE; UNID. 3 - PERCURSO 5 E PERCURSO 6
	MULTIVERSOS, ED. FTD -VOL. ÉTICA, CULTURA E DIREITOS; UNID. 2; CAP. 4
OBJETO DO CONHECIMENTO: CULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL	
DIÁLOGO, ED. MODERNA -VOL. SER HUMANO, CULTURA E SOCIEDADE; UNID. 1; CAP. 3; UNID. 4; CAP. 15 -VOL. AMÉRICA: POVOS, TERRITÓRIOS E DOMINAÇÃO COLONIAL; UNID. 1; CAP. 4	IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA -VOL. DINÂMICAS E FLUXOS; CAP. 7 -VOL. INDIVÍDUO, SOCIEDADE E CULTURA; CAP. 3
MODERNA PLUS, ED. MODERNA -VOL. SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA; CAP. 1; CAP. 3 E CAP. 4	MODULOS, ED. AJS -VOL. CULTURA E DIFERENÇA; CAP. 1; CAP. 2
PRISMA, ED. FTD -VOL. BRASIL DA DIVERSIDADE: SOCIEDADE DE DIREITOS; UNID. 4; CAP. 7	SER PROTAGONISTA, ED. SM -VOL. TERRITÓRIO E FRONTEIRA; UNID. 1; CAP. 2 -VOL. SOCIEDADE E CULTURA; UNID. 2; CAP. 4; CAP. 5
CONEXÕES, ED. MODERNA -VOL. CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE; PARTE II; UNID. 2	INTERAÇÃO HUMANAS, ED. DO BRASIL -VOL. A FORMAÇÃO DAS SOCIEDADES E DAS CIVILIZAÇÕES NO BRASIL E NO MUNDO; UNID. 2; PERCURSO 3
CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL -VOL. SOCIEDADE E VIDA SOCIAL; UNID. 2	MULTIVERSOS, ED. FTD -VOL. POPULAÇÕES, TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS; UNID. 1; CAP. 1 -VOL. GLOBALIZAÇÃO, TEMPO E ESPAÇO; UNID. 1; CAP. 2
DIÁLOGOS, ED. ÁTICA -VOL. COMPREENDER O MUNDO; UNID. 1; CAP. 1; CAP. 2 -VOL. CONSCIÊNCIA AMBIENTAL; UNID. 1; CAP. 2 -VOL. CONVÍVIO DEMOCRÁTICO; UNID. 1; CAP. 2; UNID. 2; CAP. 4	
OBJETO DO CONHECIMENTO: OS MOVIMENTOS SOCIAIS E OS MOVIMENTOS CONTEMPORÂNEOS	
CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE -VOL. CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA; CAP. 6	MODERNA PLUS, ED. MODERNA -VOL. GLOBALIZAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E CIDADANIA; CAP. 5
PALAVRAS DE CHSA, ED. PALAVRAS -VOL. MUNDO EM REDE: DEMOCRACIA, CIDADANIA E DIREITOS; UNID. 4; CAP. 1; CAP. 2	IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA -VOL. POLÍTICA E TERRITÓRIO; CAP. 7
DIÁLOGO, ED. MODERNA -VOL. LUTAS SOCIAIS: REFLEXÕES SOBRE A EXISTÊNCIA; UNID. 3; CAP. 9; CAP. 11; CAP. 12	MODERNA PLUS, ED. MODERNA -VOL. GLOBALIZAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E CIDADANIA; CAP. 5
	IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA -VOL. POLÍTICA E TERRITÓRIO; CAP. 7
OBJETO DO CONHECIMENTO: RELAÇÕES DE GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE	
HUMANITAS, ED. SARAIVA -VOL. TEMPO E ESPAÇO; CAP. 3	IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA -VOL. TRABALHO E TECNOLOGIA; CAP. 7
PALAVRAS DE CHSA, ED. PALAVRAS -VOL. BRASIL DIVERSO: POVOS E PAISAGENS; UNID. 3; CAP. 1; TEMA: IGUALDADE DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS	MÓDULOS, ED. AJS -VOL. ÉTICA, POLÍTICA E TRABALHO; CAP. 3
PRISMA, ED. FTD -VOL. BRASIL DA DIVERSIDADE: SOCIEDADE DE DIREITOS; UNID. 2; CAP. 4	SER PROTAGONISTA, ED. SM -VOL. CIDADANIA E ÉTICA; UNID. 2; CAP. 5
DIÁLOGOS, ED. ÁTICA -VOL. MUNDO EM MOVIMENTO; UNID. 1; CAP. 2 -VOL. CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA; UNID. 1; CAP. 2	INTERAÇÃO HUMANAS, ED. DO BRASIL -VOL. O TRABALHO E A TRANSFORMAÇÃO DA VIDA HUMANA; UNID. 2; PERCURSO 3
	MULTIVERSOS, ED. FTD -VOL. ÉTICA, CULTURA E DIREITOS; UNID. 1; CAP. 3

Fonte: Elaboração do autor (2021).

Figura 3 - Correspondências entre Proposta Curricular estadual de Sociologia para o 2º ano e as coleções do PNLD 2021 (parte 2). Paraíba, 2021

<p>OBJETO DO CONHECIMENTO: TRABALHO, SOCIEDADE E OS CLÁSSICOS DA SOCIOLOGIA</p> <p>CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE -VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE; CAP. 1 -VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE; CAP. 2</p> <p>HUMANITAS, ED. SARAIVA -VOL.: TERRITÓRIOS, TERRITORIALIDADES E FRONTEIRAS; CAP. 4 E CAP. 2</p> <p>PALAVRAS DE CHISA, ED. PALAVRAS -VOL.: O MUNDO EM QUE VIVEMOS: ORIGENS, TRABALHO E ADIÇÃO DA LIBERDADE; UNID. 2; CAP. 1 E CAP. 2</p> <p>DIÁLOGO, ED. MODERNA -VOL.: TRABALHO, TECNOLOGIA E NATUREZA; UNID. 3; CAP. 9 -VOL.: TRABALHO, TECNOLOGIA E NATUREZA; UNID. 3; CAP. 10</p> <p>MODERNA PLUS, ED. MODERNA -VOL.: TRABALHO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA; CAP. 2</p> <p>PRISMA, ED. FTD -VOL.: MUNDO DO TRABALHO: INDIVÍDUO E SOCIEDADE; UNID. 1; CAP. 2 -VOL.: MUNDO DO TRABALHO: INDIVÍDUO E SOCIEDADE; UNID. 3; CAP. 5; CAP. 6</p> <p>CONEXÕES, ED. MODERNA -VOL.: TRABALHO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL; PARTE I; UNID. 1 -VOL.: TRABALHO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL; PARTE II; UNID. 3 E UNID. 4</p> <p>MULTIVERSOS, ED. FTD -VOL.: TRABALHO, TECNOLOGIA E DESIGUALDADE; UNID. 1; CAP. 1</p>		<p>CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASILE -VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE; UNID. 1 -VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE; UNID. 4</p> <p>DIÁLOGOS, ED. ÁTICA -VOL.: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO; UNID. 1; CAP. 1 -VOL.: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO; UNID. 2; CAP. 4 -VOL.: CONVÍVIO DEMOCRÁTICO; UNID. 1; CAP. 1 -VOL.: CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA; UNID. 2; CAP. 3</p> <p>IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA -VOL.: TRABALHO E TECNOLOGIA; CAP. 1 -VOL.: TRABALHO E TECNOLOGIA; CAP. 4</p> <p>MÓDULOS, ED. AJS -VOL.: OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DAS CIDADES; CAP. 3</p> <p>SER PROTAGONISTA, ED. SM -VOL.: ECONOMIA E TRABALHO; UNID. 3; CAP. 7; CAP. 8</p> <p>INTERAÇÃO HUMANAS, ED. DO BRASIL -VOL.: A FORMAÇÃO DAS SOCIEDADES E DAS CIVILIZAÇÕES NO BRASIL E NO MUNDO; UNID. POR QUE TRABALHAMOS? PERCURSO 5</p>
<p>OBJETO DO CONHECIMENTO: A ESTRUTURA E ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL</p> <p>CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE -VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE; CAP. 3 -VOL.: CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA; CAP. 4</p> <p>HUMANITAS, ED. SARAIVA -VOL.: POLÍTICA E MUNDO DO TRABALHO; CAP. 4</p> <p>DIÁLOGO, ED. MODERNA -VOL.: TRABALHO, TECNOLOGIA E NATUREZA; UNID. 3; CAP. 9 E CAP. 10</p> <p>IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA -VOL.: ÉTICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS; CAP. 5</p>		<p>CONEXÕES, ED. MODERNA -VOL.: CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE; PARTE II; UNID. -A ESTRUTURA DA SOCIEDADE</p> <p>CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL -VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE; UNID. 3</p> <p>DIÁLOGOS, ED. ÁTICA -VOL.: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO; UNID. 1; CAP. 1 E CAP. 2 -VOL.: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO; UNID. 2; CAP. 4 -VOL.: CONVÍVIO DEMOCRÁTICO; UNID. 1; CAP. 1 -VOL.: CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA; UNID. 2; CAP. 3</p>
<p>OBJETO DO CONHECIMENTO: A SOCIEDADE CAPITALISTA E AS CLASSES SOCIAIS</p> <p>CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE -VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE; CAP. 4 -VOL.: TERRITÓRIOS, PARÁMETROS E RELAÇÕES SOCIAIS; CAP. 3 -VOL.: DESIGUALDADE E PODER; CAP. 4 -VOL.: DESIGUALDADE E PODER; CAP. 6; TEMA 3</p> <p>HUMANITAS, ED. SARAIVA -VOL.: POLÍTICA E MUNDO DO TRABALHO; CAP. 3 -VOL.: DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS; CAP. 6</p> <p>PALAVRAS DE CHISA, ED. PALAVRAS -VOL.: MUNDO CONTEMPORÂNEO: TENSÕES, CONFLITOS E COOPERAÇÃO; UNID. 1; CAP. 1</p>		<p>DIÁLOGO, ED. MODERNA -VOL.: TRABALHO, TECNOLOGIA E NATUREZA; UNID. 3; CAP. 9 E CAP. 10</p> <p>CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL -VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE; UNID. 3 -VOL.: POLÍTICA E CIDADANIA; UNID. 2</p> <p>DIÁLOGOS, ED. ÁTICA -VOL.: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO; UNID. 1; CAP. 1 E CAP. 2; E UNID. 2; CAP. 4 -VOL.: CONVÍVIO DEMOCRÁTICO; UNID. 1; CAP. 1 -VOL.: CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA; UNID. 2; CAP. 3</p>
<p>OBJETO DO CONHECIMENTO: AS DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL</p> <p>CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE -VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE; CAP. 4 -VOL.: TERRITÓRIOS, PARÁMETROS E RELAÇÕES SOCIAIS; CAP. 3 -VOL.: DESIGUALDADE E PODER; CAP. 4 -VOL.: DESIGUALDADE E PODER; CAP. 6; TEMA 3</p> <p>HUMANITAS, ED. SARAIVA -VOL.: POLÍTICA E MUNDO DO TRABALHO; CAP. 3 -VOL.: DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS; CAP. 6</p> <p>DIÁLOGO, ED. MODERNA -VOL.: LUTAS SOCIAIS E REFLEXÕES SOBRE A EXISTÊNCIA; UNID. 1; CAP. 3 -VOL.: AMÉRICA: POVOS, TERRITÓRIOS E DOMINAÇÃO COLONIAL; UNID. 4; CAP. 16</p> <p>MODERNA PLUS, ED. MODERNA -VOL.: TRABALHO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA; CAP. 2 -VOL.: CONFLITO E DESIGUALDADE; CAP. 3 -VOL.: CONFLITO E DESIGUALDADE; CAP. 6</p> <p>PRISMA, ED. FTD -VOL.: MUNDO DO TRABALHO: INDIVÍDUO E SOCIEDADE; UNID. 1; CAP. 3 -VOL.: BRASIL DA DIVERSIDADE: SOCIEDADE DE DIREITOS; UNID. 3; CAP. 5 E CAP. 6</p> <p>CONEXÕES, ED. MODERNA -VOL.: CIÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE; PARTE II; UNID. 3 -VOL.: POPULAÇÃO, TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS; PARTE I; UNID. 2 -VOL.: ÉTICA E CIDADANIA; PARTE II; UNID. 4</p>		<p>CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL -VOL.: SOCIEDADE E VIDA SOCIAL; UNID. 4 -VOL.: TRABALHO E SOCIEDADE; UNID. 3</p> <p>DIÁLOGOS, ED. ÁTICA -VOL.: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO; UNID. 1; CAP. 1; CAP. 2 E UNID. 2; CAP. 4 -VOL.: CONVÍVIO DEMOCRÁTICO; UNID. 1; CAP. 1 -VOL.: CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA; UNID. 2; CAP. 3</p> <p>IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA -VOL.: ÉTICA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS; CAP. 5 -VOL.: TRABALHO E TECNOLOGIA; CAP. 7</p> <p>MÓDULOS, ED. AJS -VOL.: OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DAS CIDADES; CAP. 5</p> <p>SER PROTAGONISTA, ED. SM -VOL.: CIDADANIA E ÉTICA; UNID. 2; CAP. 4 -VOL.: SOCIEDADE E CULTURA; UNID. 3; CAP. 8</p> <p>MULTIVERSOS, ED. FTD -VOL.: POLÍTICA, CONFLITOS E CIDADANIA; UNID. 2; CAP. 6 -VOL.: POLÍTICA, CONFLITOS E CIDADANIA; UNID. 2; CAP. 4</p>

Fonte: Elaboração do autor (2021)

O objeto do conhecimento para o qual identificamos mais correspondências foi “Trabalho, Sociedade e os Clássicos da Sociologia”, abordado em todas as 14 coleções aprovadas no PNLD 2021. Sobre esse tema, a coleção Diálogos (Ed. Ática) apresentou 5 capítulos em 3 volumes. Identificamos também que essa coleção de uma maneira mais explícita buscou relacionar essa temática com outros objetos dos conhecimentos, por exemplo “Estrutura e Estratificação Social”, “Sociedade Capitalista e as Classes Sociais”, “As Desigualdades Sociais no Brasil” etc.

Foi possível perceber também uma expressiva correspondência do objeto “As desigualdades sociais no Brasil”, contemplado em 12 das 14 coleções. Por fim, também foram recorrentes os objetos “Cultura e Diversidade Cultural” e “Direitos Humanos”, ambos presentes em 11 coleções. As coleções Diálogo (Ed. Moderna) e Diálogos (Ed. Ática) em seus livros dedicaram três capítulos a cada um deles e a coleção Humanitas (Ed. Saraiva) apresentou quatro capítulos ao tema Direitos Humanos (em quatro volumes diferentes).

Contraditoriamente, o objeto “Movimento Sociais e os Movimentos Sociais Contemporâneos” foi o menos representado entre aqueles previstos para o 2º ano. Contemplado em apenas cinco das 14 coleções, esse tema seria um desdobramento importante das problematizações sobre desigualdades e direitos humanos. Na contramão dessa lacuna, a coleção Diálogo (Ed. Moderna) apresentou três capítulos voltados para esse objeto no volume “Lutas sociais, reflexões sobre a existência”. Também foi sub-representado o objeto “Sociedade Capitalista e as Classes Sociais”, presente em apenas seis coleções, sendo a Diálogos (Ed. Ática) a coleção que o abordou em um quantitativo maior de capítulos (cinco no total, distribuídos em três volumes diferentes).

Sobre a distribuição dos conteúdos de Sociologia para o 2º ano ao longo dos volumes, foi possível perceber, a partir da análise aqui realizada, que a coleção Diálogos (Ed. Ática) é a única em que conteúdos do 2º ano foram encontrados nos seis volumes. Seis coleções distribuíram os objetos ao longo de cinco volumes, sendo que a coleção completa é composta por seis volumes. São elas: Humanitas (Ed. Saraiva), Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Ed. Palavras), Conexões (Moderna), Ser Protagonista (Ed. SM) e Multiversos (Ed. FTD).

Já as coleções Contexto e Ação (Scipione), Diálogos (Ed. Moderna) e Moderna Plus (Ed. Moderna) apresentaram quatro volumes nos quais houve correspondências com objetos do conhecimento de Sociologia previsto na proposta curricular da Paraíba. Por fim, as coleções Prisma (Ed. FTD), Conexões Mundo (Ed. do Brasil), Módulos (Ed. AJS) e Interação Humanas (Ed. do Brasil) tiveram correspondências em apenas metade dos seis volumes.

4.3 Correspondências para o 3º ano do Ensino Médio

A proposta curricular do estado da Paraíba apresenta cinco objetos do conhecimento de Sociologia para a 3ª Série do Ensino Médio, todos representados em pelo menos algumas coleções, conforme pode ser conferido na figura 4:

Figura 4 - Correspondências entre Proposta Curricular estadual de Sociologia para o 3º ano e as coleções do PNLD 2021. Paraíba, 2021

<p>OBJETO DO CONHECIMENTO: ESTADO, PODER E POLÍTICA</p> <p>CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE -VOL.: DESIGUALDADE E PODER; CAP. 1</p> <p>PALAVRAS DE CISA, ED. PALAVRAS -VOL.: MUNDO EM FÊRE: DEMOCRACIA, CIDADANIA E DIREITOS; UNID. 2; CAP. 2 -VOL.: ESTADO, POLÍTICA E MEIO AMBIENTE: DISCUSSÕES NECESSÁRIAS; UNID. 1; CAP. 1</p> <p>DIÁLOGO, ED. MODERNA -VOL.: RELAÇÕES DE PODER, TERRITÓRIO, ESTADO E PODER; UNID. 1; CAP. 1; CAP. 2; CAP. 3 E UNID. 2; CAP. 5; CAP. 6; CAP. 8 -VOL.: RELAÇÕES DE PODER: TERRITÓRIO, ESTADO E PODER; UNID. 4; CAP. 13; CAP. 14</p> <p>MODERNA PLUS, ED. MODERNA -VOL.: PODER E POLÍTICA; CAP. 2</p> <p>PRISMA, ED. FTD -VOL.: ÉTICA E CIDADANIA EM AÇÃO: CIDADANIA E DEMOCRACIA; UNID. 1; CAP. 2; UNID. 3; CAP. 5; CAP. 6 E UNID. 4; CAP. 7</p> <p>CONEXÕES, ED. MODERNA -VOL.: POPULAÇÃO, TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS; PARTE I; UNID. 1; PARTE II; UNID. 3 -VOL.: ÉTICA E CIDADANIA; PARTE II; UNID. 3 -VOL.: ESTADO, PODER E DEMOCRACIA; PARTE I; UNID. 2; PARTE II; UNID. 3; UNID. 4</p> <p>CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL -VOL.: LIBERDADE E VIDA SOCIAL; UNID. 3 -VOL.: FRONTEIRAS FÍSICAS E CULTURAIS; UNID. 1 -VOL.: ÉTICA E CIDADANIA; UNID. 1</p> <p>DIÁLOGOS, ED. ÁTICA -VOL.: MUNDO EM MOVIMENTO; UNID. 2; CAP. 2 -VOL.: COMPREENDER O MUNDO; UNID. 2; CAP. 4</p> <p>IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA -VOL.: POLÍTICA E TERRITÓRIO; CAP. 5 -VOL.: POLÍTICA E TERRITÓRIO; CAP. 7</p> <p>MÓDULOS, ED. AFS -VOL.: RELAÇÕES DE PODER E CONFLITO; CAPÍTULO 1 -VOL.: ÉTICA, POLÍTICA E TRABALHO; CAP. 4</p> <p>SER PROTAGONISTA, ED. SM -VOL.: POLÍTICA E RELAÇÕES DE PODER; UNID. 1; CAP. 2; CAP. 3 E UNID. 2; CAP. 5 UNID. 3; CAP. 8 -VOL.: SOCIEDADE E CULTURA; UNID. 1; CAP. 3</p> <p>INTERAÇÃO HUMANAS, ED. DO BRASIL -VOL.: A FORMAÇÃO DAS SOCIEDADES E DAS CIVILIZAÇÕES NO BRASIL E NO MUNDO; UNID. 3; PERCURSO 3</p> <p>MULTIVERSOS, ED. FTD -VOL.: GLOBALIZAÇÃO, TEMPO E ESPAÇO; UNID. 1; CAP. 3</p>	
<p>OBJETO DO CONHECIMENTO: DEMOCRACIA E REPRESENTAÇÃO POLÍTICA NO BRASIL</p> <p>CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE -VOL.: CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA; CAP. 2</p> <p>DIÁLOGO, ED. MODERNA -VOL.: SER HUMANO, CULTURA E SOCIEDADE; UNID. 4; CAP. 15; CAP. 16</p> <p>MODERNA PLUS, ED. MODERNA -VOL.: SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA; CAP. 1 -VOL.: SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA; CAP. 2</p> <p>CONEXÕES, ED. MODERNA -VOL.: SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE; PARTE II; UNID. 4</p> <p>CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL -VOL.: SOCIEDADE E NATUREZA; UNID. 3</p> <p>DIÁLOGOS, ED. ÁTICA -VOL.: CONSCIÊNCIA AMBIENTAL; UNID. 1; CAP. 2</p> <p>IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA -VOL.: DINÂMICAS E FLUXOS; CAP. 6 -VOL.: TRANSFORMAÇÕES DA NATUREZA E IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS; CAP. 5</p> <p>MÓDULOS, ED. AFS -VOL.: CULTURA E DIFERENÇA; CAP. 1</p> <p>SER PROTAGONISTA, ED. SM -VOL.: SOCIEDADE E CULTURA; UNID. 2; CAP. 6</p> <p>MULTIVERSOS, ED. FTD -VOL.: SOCIEDADE, NATUREZA E SUSTENTABILIDADE; UNID. 1; CAP. 1</p>	
<p>OBJETO DO CONHECIMENTO: IDEOLOGIA E INDÚSTRIA CULTURAL</p> <p>CONTEXTO E AÇÃO, ED. SCIPIONE -VOL.: CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA; CAP. 2</p> <p>DIÁLOGO, ED. MODERNA -VOL.: SER HUMANO, CULTURA E SOCIEDADE; UNID. 4; CAP. 15; CAP. 16</p> <p>MODERNA PLUS, ED. MODERNA -VOL.: SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA; CAP. 1 -VOL.: SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA; CAP. 2</p> <p>CONEXÕES, ED. MODERNA -VOL.: SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE; PARTE II; UNID. 4</p> <p>CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL -VOL.: SOCIEDADE E NATUREZA; UNID. 3</p> <p>DIÁLOGOS, ED. ÁTICA -VOL.: CONSCIÊNCIA AMBIENTAL; UNID. 1; CAP. 2</p> <p>IDENTIDADE EM AÇÃO, ED. MODERNA -VOL.: DINÂMICAS E FLUXOS; CAP. 6 -VOL.: TRANSFORMAÇÕES DA NATUREZA E IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS; CAP. 5</p> <p>MÓDULOS, ED. AFS -VOL.: CULTURA E DIFERENÇA; CAP. 1</p> <p>SER PROTAGONISTA, ED. SM -VOL.: SOCIEDADE E CULTURA; UNID. 2; CAP. 6</p> <p>MULTIVERSOS, ED. FTD -VOL.: SOCIEDADE, NATUREZA E SUSTENTABILIDADE; UNID. 1; CAP. 1</p>	
<p>OBJETO DO CONHECIMENTO: SOCIOLOGIA E RELIGIÃO</p> <p>HUMANITAS, ED. SARAIVA -VOL.: INDIVÍDUO, SOCIEDADE E NATUREZA; CAP. 1 -VOL.: TEMPO E ESPAÇO; CAP. 1</p> <p>INTERAÇÃO HUMANAS, ED. DO BRASIL -VOL.: A FORMAÇÃO DAS SOCIEDADES E DAS CIVILIZAÇÕES NO BRASIL E NO MUNDO; UNID. 2; PERCURSO 3</p> <p>DIÁLOGO, ED. MODERNA -VOL.: SER HUMANO, CULTURA E SOCIEDADE; UNID. 1; CAP. 4 -VOL.: AMÉRICA: POVOS, TERRITÓRIOS E DOMINAÇÃO COLONIAL; UNID. 5; CAP. 12</p>	
<p>OBJETO DO CONHECIMENTO: JUVENTUDES NA CONTEMPORANEIDADE</p> <p>HUMANITAS, ED. SARAIVA -VOL.: TERRITÓRIOS, TERRITORIALIDADES E FRONTEIRAS; CAP. 6 -VOL.: ESPAÇOS DA JUVENTUDE NO MUNDO CONTEMPORÂNEO</p> <p>PRISMA, ED. FTD -VOL.: MUNDO DO TRABALHO: INDIVÍDUO E SOCIEDADE; UNID. 1 -VOL.: VAMOS FALAR DE TRABALHO; CAP. 1 - MENINAS ESCOLAS -VOL.: BRASIL DA DIVERSIDADE: SOCIEDADE DE DIREITOS; UNID. 2 - JOVENS E MULHERES NO BRASIL; CAP. 3 - SER JOVEM NO BRASIL -VOL.: ESPAÇO EM TRANSFORMAÇÃO: DESIGUALDADE E CONFLITO; UNID. 1 - UMA CIDADE PARA TODOS; CAP. 1 - VIVÊNCIAS URBANAS</p> <p>CONEXÕES, ED. MODERNA -VOL.: TRABALHO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL; PARTE I; UNID. 1 -VOL.: TRABALHO E PRODUTO DO VIDA</p> <p>CONEXÃO MUNDO, ED. DO BRASIL -VOL.: FRONTEIRAS FÍSICAS E CULTURAIS; UNID. 4 - OUTROS MODELOS DE TERRITÓRIO</p> <p>DIÁLOGOS, ED. ÁTICA -VOL.: CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA; UNID. 1; CAP. 2 - DESAFIOS PARA CONSTRUÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL NO BRASIL -VOL.: CONVÍVIO DEMOCRÁTICO; UNID. 2; CAP. 4 - SOCIEDADES E VIOLÊNCIA</p> <p>INTERAÇÃO HUMANAS, ED. DO BRASIL -VOL.: SOCIEDADE BRASILEIRA: CONFLITOS E TENSÕES E A JUVENTUDE; UNID. 3 - UM MUNDO MELHOR E POSSÍVEL; PERCURSO 6 - VIOLÊNCIA: JUVENTUDE E SOCIEDADE BRASILEIRA</p> <p>MULTIVERSOS, ED. FTD -VOL.: TRABALHO, TECNOLOGIA E DESIGUALDADE; UNID. 1 - MUNDO DO TRABALHO; CAP. 1 - OS JOVENS E O MUNDO DO TRABALHO -VOL.: POPULAÇÕES, TERRITÓRIOS E FRONTEIRAS; UNID. 1 - TEMPO, TERRITÓRIO E CULTURA; CAP. 1 - O ENCONTRO COM A DIFERENÇA</p>	

Fonte: Elaboração do autor (2021)

O objeto do conhecimento para o qual foram encontradas mais correspondências com o currículo estadual da 3ª Série do Ensino Médio foi “Estado, Poder e Política”, presente em 13 das 14 coleções. Apenas

a coleção Humanitas (Ed. Saraiva) não fez nenhuma correspondência a esse objeto do conhecimento. Enquanto isso, a coleção Diálogo (Ed. Moderna) apresentou correspondência com esse objeto do conhecimento em oito capítulos, distribuídos em três volumes diferentes. Esse foi o caso de objeto com maior número de abordagens em uma mesma coleção, considerando as três séries do Ensino Médio.

Bem representado esteve também o objeto “Democracia e Representação Política no Brasil”, encontrado em dez coleções. Não verificamos correspondências nas coleções Diálogos (Ed. Ática), Módulos (Ed. AJS), Interação Humanas (Ed. do Brasil) e Multiversos (Ed. FTD). Por outro lado, a coleção Ser Protagonista (Ed. SM) foi a que apresentou mais correspondências, abordando o tema em cinco capítulos, distribuídos em dois volumes distintos.

Também se verificou que dez coleções fizeram correspondências com o objeto do conhecimento “Ideologia e Indústria Cultural” em seus volumes, variando entre um e dois capítulos a ele dedicados. As coleções que não fizeram correspondência com tal objeto foram Humanitas (Ed. Saraiva), Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Ed. Palavras), Prisma (FTD) e Interação Humanas (Ed. do Brasil).

Com relação ao objeto “Juventude e contemporaneidade”, identificamos sua presença em apenas sete coleções, com destaque para a Prisma (Ed. FTD), com três correspondências, em três volumes diferentes. As coleções Contexto de Ação (Ed. Scipione), Palavras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Ed. Palavras), Diálogo (Ed. Moderna), Moderna Plus (Ed. Moderna), Identidade em Ação (Ed. Moderna), Módulos (Ed. AJS) e Ser Protagonista (Ed. SM) não abordaram o tema.

Ainda menos representado, esteve o objeto do conhecimento “Religião e Sociedade”. Apenas três coleções apresentaram discussões sobre o tema: Humanitas (Ed. Saraiva) e Diálogo (Ed. Moderna), com dois capítulos distribuídos em dois volumes e a coleção Interação Humanas (Ed. do Brasil), com um capítulo e um percurso a ele dedicado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de que não deva ser confundido com o currículo propriamente dito, o livro didático continua sendo uma ferramenta ainda muito importante para o ensino e a aprendizagem. Neste artigo, avaliamos os

impactos da “desdisciplinarização” sobre o ensino de Sociologia a partir de um mapeamento das correspondências entre as coleções aprovadas para o ensino de Ciências Humanas e os objetos do conhecimento prescritos para a disciplina na PCEM/PB. Foram identificadas diversas lacunas no material, com destaque para os conteúdos referentes ao 1º ano.

Diante dessas ausências, independentemente da coleção adotada, é perceptível que os professores de Sociologia precisarão recorrer com frequência a alternativas ao livro didático e que a leitura por parte dos estudantes tende a ser prejudicada pela dispersão de material, especialmente nas escolas em que há mais dificuldades de impressão de material. Dessa forma, os professores de Sociologia terão que buscar outras referências e possibilidades para suprir essas ausências detectadas aqui. Isso por si só não é um problema irremediável, existem outras fontes de conhecimento para além do livro didático que o professor pode buscar para trabalhar o objeto do conhecimento que não esteja presente na coleção selecionada pelos professores do estado da Paraíba¹⁰.

Essa busca por alternativas, entretanto, tem limitações que ficaram especialmente evidentes com a pandemia da COVID-19, pois, durante o ensino remoto, estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica só tiveram acesso a atividades impressas, devido à precariedade de acesso à internet e ferramentas tecnológicas. Nesse contexto, o livro didático tornou-se ainda mais imprescindível para a aprendizagem desses estudantes, sendo a fonte de informação mais segura e acessível para responder às atividades propostas pelos professores. Sendo assim, apesar de todas as possibilidades relacionadas ao uso de tecnologias, internet ou outras “estações de aprendizagem”, o livro didático continua sendo uma fonte de conhecimento muito segura e que chega a todos os estudantes de forma equânime.

Mesmo com a volta gradativa dos estudantes para a escola por meio do ensino híbrido, as limitações para o uso de material alternativo

10 Na contramão do princípio da autonomia das escolas e dos docentes, o estado da Paraíba definiu que, após a indicação da escolha por cada escola, a coleção com maior número de escolha será compulsoriamente adotada por toda a rede. Trata-se de uma decisão antidemocrática que tornará ainda mais difícil o trabalho com o novo material didático por parte dos docentes.

continuarão presentes, dada a diversidade de condições das escolas quanto a internet de qualidade, laboratório e bibliotecas. Outro aspecto a considerar é que, mesmo quando está garantido o acesso à informação via internet, é preciso que haja um trabalho de educação digital e midiática para contrapor-se à desinformação gerada pela consulta de fontes não confiáveis.

Com este artigo, esperamos ter contribuído para o trabalho dos professores que lidarão com tais coleções a partir de 2022, mas queremos destacar que essa foi apenas uma etapa no processo de avaliação desse material, pois a quantidade de correspondências está longe de ser o único critério para a avaliação da qualidade de material didático. Conforme constatado na segunda etapa da análise (a ser desenvolvida em publicação posterior), algumas coleções com grande número de conteúdos contemplados possuem graves problemas de qualidade do texto, correção das informações apresentadas e fragilidade teórico-conceituais. Sendo assim, a quantificação aqui apresentada é apenas um indicador, não devendo ser tomado como suficiente para uma avaliação desse material.

REFERÊNCIAS

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. São Paulo: Vozes, 2010.

BLOOM, B. S. *et al.* **Taxonomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Tradução F. M. Sant'Anna. Rio de Janeiro: Globo, 1972.

BRASIL. Inep. **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília, DF, 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e

de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, 2017. 576 p.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de M. Echalar. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 1996.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos.** 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - UNICAMP, Campinas, 2000.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, p. 359-382, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução C. E. F. da Silva e J. Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

PARAÍBA. SEECT-PB. **Proposta Curricular do Ensino Médio da Paraíba.** 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1q7hNWJL7ScfzW-26dAjqXai9oUVpLs4Zf/view>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SACRISTÁN, J. G. *et al.* **Educar por competências: o que há de novo?** Tradução C. H. L. Lima. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o Ensino Médio no Brasil.** 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN, A. C. Novo Ensino Médio e Educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

THIESEN, Juarez da S. A gestão curricular local nas malhas das redes políticas em escala transnacional. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 91-106, 2016.

UNESCO. PRELAC: uma trajetória para a Educação para todos. **Revista PRELAC**, [s. l.], 103 p., 2004. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137293_por.

ESTADO, TRIBUTAÇÃO, ACUMULAÇÃO DO CAPITAL E SEU IMPACTO NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO PAÍS

Paulo Rubem Santiago Ferreira

INTRODUÇÃO

Todos os governos eleitos, direta ou indiretamente, ou ainda empossados após processos de impeachment, desde a redemocratização do país, depois de 21 anos de ditadura militar, propuseram tanto ajustes pontuais quanto projetos globais de reforma tributária ^[11].

Entretanto,

[...] a análise da evolução e da dinâmica do sistema tributário revela o grau de desarticulação institucional que atingiu o Estado brasileiro nos últimos anos. Nenhuma outra instituição poderia sintetizar de maneira tão completa o enorme poderio colocado nas mãos do Estado, nas décadas de 1960 e 1970, e a desestruturação da capacidade

11 A reforma tributária diz respeito às receitas públicas em termos da carga tributária, sua distribuição entre os diversos segmentos da sociedade e entre as esferas de governo. (KHAIR, 2009, p. 343). Nesse aspecto, destacam-se as Propostas de Emendas Constitucionais 175/1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, 41/2003 e 233/2008, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, a proposta da Reforma Tributária Solidária, de 2019, capitaneada pela Associação Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal do Brasil (ANFIP) e Federação Nacional do Fisco Estadual e Distrital (FENAFISCO) e a PEC 45, do mesmo ano, liderada pelo Deputado Federal Baleia Rossi (MDB-SP).

de ação estatal, a partir da década de 1980, estendendo-se até o século XXI. (BIASOTO JUNIOR, 2006, p. 39).

Nesse contexto, a questão tributária tem sido pautada majoritariamente por influentes pessoas jurídicas, como a Confederação Nacional da Indústria e suas afiliadas, a Federação Brasileira de Bancos, a Confederação Brasileira do Comércio de Bens, Serviços e Turismo, a Confederação Brasileira da Agricultura e Pecuária do Brasil, entre outras, sendo expressiva a presença das diferentes frações do capital no parlamento nacional, dominando a análise e o debate das propostas tributárias ali presentes.

Por essa razão,

(..) guiadas por visões distintas sobre o papel do estado e da tributação na economia e geralmente apoiadas em princípios abstratos a respeito desses temas, nem sempre as recomendações de reformas que nascem dos paradigmas teóricos dominantes em cada contexto histórico são favoráveis para a economia e a sociedade como um todo, não raro escondendo a defesa de interesses das classes sociais mais poderosas que determinam a direção e as tendências políticas do próprio Estado (OLIVEIRA, 2020, p. 12).

Desse modo, sob o prisma da luta pelo financiamento da Educação na disputa orçamentária, definiu-se como objeto do estudo expresso neste artigo a atuação das diversas frações do capital nas áreas tributária e fiscal, em busca da acumulação junto ao Estado, investigando-se, a partir do método histórico-dialético, se os resultados obtidos comprometem sua capacidade de investimento para o bem-estar da sociedade. Após esta introdução, na primeira seção, analisam-se a acumulação de capital e a consolidação da financeirização da economia (CHESNAIS, 1998). As características do modelo tributário brasileiro, seu perfil regressivo e indireto ^[12] e as medidas que sustenta a favor do capital são vistas na segunda seção. Na terceira seção, apresentaremos as bases constitucionais do financiamento da Educação. Na quarta

12 Uma das formas de avaliação quanto à Justiça do sistema tributário é por sua distribuição entre tributos diretos e indiretos, sendo os primeiros pagos em função do patrimônio ou da renda do contribuinte e, os segundos, de forma igual, sem distinção da capacidade contributiva. (KHAIR, 2006, p. 350).

seção, a partir de Marx (1988), Lopreato (2006) e Oliveira (2009), apresenta-se o sistema da dívida pública como estratégia privilegiada de valorização improdutiva e de acumulação do capital. Nas conclusões, além das respostas às investigações desenvolvidas, indicam-se ações de enfrentamento à acumulação do capital, por um Estado voltado ao investimento produtivo, às políticas sociais e ao combate às desigualdades. Por fim, seguem as referências bibliográficas.

1 A ACUMULAÇÃO DE CAPITAL, SUAS METAMORFOSES E O REGIME DE FINANCEIRIZAÇÃO

Aplicação da mais-valia como capital ou conversão da mais-valia em capital é o que se chama de acumulação do capital.

Karl Marx (1988, p.674).

A acumulação de capital e suas consequências expressam-se em nosso cotidiano na produção e venda de mercadorias, na extração da mais-valia dos trabalhadores, na subida dos índices das Bolsas de Valores, nas transações com moedas, títulos públicos, nos derivativos financeiros, nos encargos da dívida pública nas contas nacionais, no aumento da pobreza e da desigualdade. Como chegamos até aqui? Durante séculos, desde a formação de excedentes, as relações de troca, as transformações ocorridas na propriedade dos meios de produção, nas relações de produção e na circulação de mercadorias, modificaram-se progressivamente a geração de riquezas e as formas de sua acumulação. Essa longa transição é marcada por disputas econômicas e sociais, guerras, colonialismo e imperialismo (ARENDRT,2012; LÊNIN,1979), bem como pela ascensão econômica e, posteriormente, política da classe burguesa e pela organização dos trabalhadores, por meio de seus sindicatos e partidos políticos nos séculos XIX e XX. É nesse contexto que o estudo da mercadoria (e sua circulação) torna-se o ponto de partida para a análise da formação do capital, suas metamorfoses e estratégias de acumulação, nas quais a participação da força-de-trabalho (também mercadoria) enseja, ao mesmo tempo, produção de mercadorias e de valor excedente (mais-valia) (MARX,

1988, p. 194). Assim, partindo da mais-valia acumulada, o dinheiro avança como capital de crédito, portador de juros, e à financeirização¹³, na qual “esse capital busca ‘fazer dinheiro’ sem sair da esfera financeira, sob a forma de juros de empréstimos, de dividendos e outros pagamentos recebidos a título de posse de ações e, enfim, de lucros nascidos de especulação bem-sucedida” (CHESNAIS, 2005, p. 35).

Importa destacar, porém, que

(...) essa relação não tem sua origem na natureza, nem é mesmo uma relação social que fosse comum a todos os períodos históricos. Ela é evidentemente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, do desaparecimento de toda uma série de antigas formações da produção social (MARX, 1988, p. 189).

Na análise da formação capitalista e de seu desenvolvimento, destacamos as investigações de Marx acerca do capital produtor de juros, considerado por ele a forma mais reificada, mais fetichista, da relação capitalista, dinheiro que gera mais dinheiro, valor que se valoriza a si mesmo. Nessa condição,

(...) na forma do capital produtor de juros, esse resultado aparece diretamente, sem a intervenção dos processos de produção e circulação. O capital aparece como fonte misteriosa, autogeradora de juro, aumentando a si mesmo [...]. Torna-se assim propriedade do dinheiro gerar valor, proporcionar juros, do mesmo modo que dar peras é propriedade de uma pereira. (MARX, 1985, pp.451-452).

Afirma, ainda, o autor que, “na condição de capital dinheiro, tornou-se o capital a mercadoria cuja qualidade de valorizar-se tem um preço

13 A financeirização pode ser compreendida como a explosão das atividades financeiras dos grupos econômicos, demonstrada no grande crescimento de seus serviços, seus departamentos financeiros e suas operações nos mercados cambiais. (SERFATI, 1998, p. 142). O autor considera a presença dos grupos predominantemente industriais no seio do sistema financeiro como sinal de mudança em suas decisões estratégicas no que se refere ao modo de valorização de seu capital.

fixo, expresso pela taxa corrente de juros” (MARX, 1985, p. 452). Por isso, no século passado, avançou para além dos mercados locais, mediante empréstimos aos países periféricos, dada a abundância de capitais depositados nos mercados financeiros internacionais, abarrotados de dólares acumulados pelos países produtores com a alta dos preços do petróleo nos anos de 1970, permitindo financiar a substituição de importações e a infraestrutura daqueles países, a favor da acumulação local, com “ [...] uma verdadeira sedução, com oferta de empréstimos a taxas de juros baixíssimas, porém flutuantes.” (CARNEIRO, 2007, p. 144). Por esses caminhos, nos anos de 1970,

[...] as bases da dívida do terceiro mundo foram lançadas e, com elas, um mecanismo de transferência de recursos que possui a capacidade de se reproduzir no tempo [...]. Os juros devidos sobre o principal da dívida (o serviço da dívida) absorvem uma fração sempre maior do orçamento do estado, das receitas das exportações e das reservas do país, de sorte que a única maneira de fazer face aos compromissos do serviço da dívida é tomar um novo empréstimo (CHESNAIS, 2005, p. 39).

A abordagem do impacto da acumulação do capital sobre a capacidade do financiamento do Estado, por meio da dívida pública, será mais amplamente desenvolvida na quarta seção deste artigo.

2 O MODELO TRIBUTÁRIO BRASILEIRO E OS CONFLITOS DE INTERESSES

A tributação no país, reconhecidamente, regressiva e indireta ^[14], é marcada ainda por inúmeros benefícios fiscais e creditícios concedidos aos proprietários do capital. Exemplo disso encontramos na Lei

14 A regressividade expressa-se quando mantém uma relação inversa ao nível de renda do contribuinte. A tributação indireta ocorre quando impostos incidem sobre “a produção e o consumo de bens e serviços, sendo passíveis, também, em princípio, de transferência para terceiros- o consumidor desses bens/serviços.” (OLIVEIRA, 2009, p. 183), e de forma igual sem distinção de capacidade contributiva (KHAIR, 2008, p. 350.) No Brasil, para o Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal (apud GOMES, 2014, p. 204), 52% do total de impostos que pagamos são cobrados no ato do consumo (ICMS, ISS, IPI, PIS e COFINS), 28%, sobre a renda; e 20%, outras formas de cobrança, o que demonstra nossa injustiça tributária.

9.249/1995, artigo 9º, em que pessoas jurídicas tributadas pelo lucro real, quando remuneram pessoas físicas e jurídicas, a título de juros sobre o capital próprio, descontam tais despesas para fins de apuração do IRPJ e da CSLL. A regressividade do nosso sistema tributário pode ser analisada a seguir.

Em 2020 (ano-calendário 2019), no tocante aos rendimentos tributáveis somados à tributação exclusiva, a faixa de 03-05 salários-mínimos mensais (SMM), representou, em média, R\$ 46,24 mil reais, com alíquota média de 1,8%. De 07 a 10 SMM, a média a ser tributada foi de R\$ 99,49 mil, com alíquota em torno de 8,5%. Já na faixa acima de 320 SMM, a média foi de R\$ 18,85 milhões, com alíquota no patamar de 3,9%, pouco mais de duas vezes maior que a alíquota da primeira faixa e menos da metade da segunda faixa. (BRASIL, 2020, p. 8).

São também regressivas as deduções consideradas no Imposto de Renda, ocupando o primeiro lugar as “Despesas Médicas”, usufruídas por cidadãos situados nas maiores faixas de renda, bens e direitos, totalizando em 2020, ano-calendário de 2019, R\$ 91,71 bilhões (BRASIL, 2020, p.23). No quesito “Gastos Tributários” ^[15], as proporções apresentadas estão na tabela 01.

Tabela 01. Gastos Tributários (Anos Selecionados)

ANO	% do PIB	% RECEITA	PIB
2006	3,33	15,35	4%
2013	4,19	20,30	2,3%
2015	4,50	22,67	- 3,8%
2019	4,20	21,36	1,1%
(Previsão) 2021	4.02	19,41	

Fonte: Brasil (2020).

Nota: Previsão PLOA 2021.

Para 2020, a projeção era de renúncias de R\$ 320 bilhões. Porém, contraditoriamente, o PIB do ano passado teve variação negativa

15 Gastos tributários são gastos indiretos do governo realizados por intermédio do sistema tributário, visando a atender objetivos econômicos e sociais e constituem-se em uma exceção ao sistema tributário de referência, reduzindo a arrecadação potencial e, consequentemente, aumentando a disponibilidade econômica do contribuinte (RACHID, 2017).

de 4,1%, responsabilizando-se a pandemia do Coronavírus por isso. Entretanto, nos anos de 2017, 2018 e 2019, sem a pandemia, a variação do PIB foi de apenas 1,3%, 1,8% e 1,1% respectivamente, com todos os benefícios fiscais acumulados, como visto anteriormente (BRASIL, 2021). Outro aspecto grave, frente a tantas e elevadas renúncias fiscais, é constatado quando se registra, em julho de 2019, que a taxa de investimento no Brasil chegou a seu mais baixo nível em 50 anos (IBRE, 2021). Entre 1971-1980, atingiu 21,9% do PIB. Entre 1991-2000, 18,8% do PIB. Entre 2001-2010 registrou 18,2% do PIB, até chegar a 15,5% do PIB em 2019, o que nos faz perguntar: Para onde foram os impostos e as contribuições renunciados, que não se transformaram em taxa de investimento nem no crescimento do PIB?

Dos créditos tributários devidos, com posição em junho de 2020, entre as dezenove naturezas jurídicas mais representativas, destacam-se, na tabela 02, as cinco maiores devedoras, com créditos considerados não parcelados.

Tabela 02. Dívidas das cinco principais Naturezas Jurídicas (R\$ Bilhões)

NATUREZA	IRPJ	COFINS	CSLL	Cont. Prev.	IRRF	IPI	Multas	PIS	ITR
S/A Fechadas	164,17	98,3	83,4	39,6	25,6	20,9	24,5	19,5	1,69
Atividades Financeiras, Seguros e afins	154,0	71,8	92,9	35,5	34,4	0,67	4,6	14,7	
Sociedade Empresária Ltda	116,7	92,9	42,5	35,6	22,2	51,5	33,5	20,6	1,86
S/A Abertas	131,2	65,0	61,42	4,9	34,8	16,1	14,71	3,6	0,35
Sociedade Economia Mista	24,5	22,51	5,0	6,3	27,4	0,21	4,3	5,0	0,097

Fonte: Receita Federal do Brasil, Adaptação do autor (2020).

O total de créditos ativos contabilizados até junho de 2020 atingiu R\$ 1,87 trilhão, do qual R\$ 1,132 trilhão estava em exigibilidade suspensa, por processo administrativo, R\$ 373,99 bilhões de reais também suspensos por decisão judicial e R\$ 224,47 bilhões em parcelamento. A participação dos débitos previdenciários, nas três condições acima descritas, atingiu R\$ 282,81 bilhões. Dos débitos não parcelados (suspensos por processo administrativo e decisão judicial), 96,5% são de pessoas jurídicas, totalizando valores equivalentes a R\$ 1,643 trilhão,

enquanto 3,5% são de pessoas físicas, totalizando R\$ 57,71 bilhões. (BRASIL, 2021).

O parcelamento tributário, previsto no art. 151 do Código Tributário Nacional (CTN), tem recebido análise crítica do corpo técnico da Receita Federal do Brasil. Dados coletados e expostos no “Estudo sobre Impactos dos Parcelamentos Especiais” (BRASIL, 2017, p. 7), aqui transcritos, apontam, na tabela 03 abaixo, o elevado percentual de exclusão dos contribuintes, devido ao baixo índice de liquidação e à clara estratégia dos devedores na rolagem das suas dívidas.

Tabela 03 - Situação dos parcelamentos especiais (2017)

Valores na data de consolidação de acordo (R\$ Milhões)

Parcelamento	Total	Ativos	%	Liquidados	%	Excluídos	%
REFIS	93.911	7.581	8,1%	3.192	3,4%	83.138	88,5%
PAES	68.368	2.841	4,1%	4.472	6,5%	61.055	89,3%
PAEX	37.622	1.044	2,8%	887	2,4%	35.691	94,9%
REFIS/CRISE	139.002	51.415	37%	33.227	23,9%	54.360	39,1%

Fonte: Adaptação do Autor (2020).

Estudo sobre impacto dos parcelamentos especiais, atualizados em 29/12/2017. No estudo anteriormente exposto, aponta-se que

[...] as regras oferecidas nesses programas tornam muito mais vantajoso para o contribuinte deixar de pagar os tributos para aplicar os recursos no mercado financeiro, já que num futuro próximo poderão parcelar os débitos com grandes descontos e outras vantagens (BRASIL, 2017, p. 13).

A combinação de regressividade, desonerações e parcelamentos torna maior a probabilidade da acumulação do capital, da concentração da renda e da riqueza. Os números apresentados nas tabelas anteriores revelam não apenas queda de arrecadação e do próprio PIB como, também em função disso, o aumento da proporção da dívida em relação a esse agregado macroeconômico, exigindo-se mais sacrifícios para assegurar a sua sustentabilidade. Ou seja, o capital ganha nos dois campos do jogo, na tributação e na apropriação das receitas,

como veremos a seguir. Nesse sentido, na quarta seção, vamos analisar como se dá a apropriação dos fundos públicos pelo sistema da dívida, estratégia privilegiada de acumulação do capital improdutivo nas últimas décadas. Assim, frente a esse contexto tributário, como tem se dado o financiamento da Educação no país? É o que veremos a seguir.

3 AS BASES CONSTITUCIONAIS DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

A definição de percentuais das receitas orçamentárias destinados ao financiamento da Educação consolidou na Constituição Federal de 1988 exatos 54 anos de disputas, desde a constituição de 1934. Assim, nas três esferas de governo, a execução das políticas educacionais passou a contar com parcela dos recursos gerados pela administração tributária (artigo 212, CF de 1988).

O financiamento da Educação, contudo, passou, desde então, por inúmeras reformas constitucionais. Por meio da subvinculação dos percentuais vinculados em 1988, buscou-se o aperfeiçoamento da manutenção e do desenvolvimento do ensino e da valorização dos profissionais da Educação, como observamos na proposição e aprovação das Emendas Constitucionais 14/1996, 53/2006 e 108/2020, por meio do FUNDEF e das duas versões do FUNDEB. Além disso, em 2009, com a aprovação da EC 59, ficou definido que a aplicação de recursos públicos em Educação deveria estar expressa como proporção do produto interno bruto (artigo 212, VI, da Constituição Federal), passando a Educação a ser “sócia” das riquezas produzida pelo país. Entretanto, o salto da partilha do orçamento para a apropriação de um mínimo de 10% das riquezas produzidas anualmente no país, como aprovado na meta 20 do Plano Nacional de Educação, ainda não foi resolvido, isto porque, desde 2014, considerada a execução dos gastos não-financeiros, só se agravaram as condições de gestão das finanças públicas no país, registrando-se naquele ano um déficit primário, de R\$ 32,5 bilhões, (0,59% do PIB), após um superavit de R\$ 91,3 bilhões¹⁶ em 2013 (BRASIL, 2015). Soma-se a isso a debilidade dos debates educacionais que não

16 <https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/superavit>

disputaram as decisões macroeconômicas, que incidem na variação do PIB e na formação dos fundos públicos.

Assim, comprometendo-se as condições de sustentabilidade da dívida pública e o pagamento de juros aos seus credores, o governo empossado após o afastamento da Presidente Dilma Rousseff em 2016 encaminhou ao Congresso a proposta de emenda constitucional 241, voltada à criação de novo regime fiscal para a sustentabilidade da dívida pública, aprovando-a como EC 95, promulgada em 15 de dezembro de 2006. O novo regime fiscal vigorará por vinte exercícios financeiros, vinculando a variação das despesas primárias, após 2017, ao limite do exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou de outro índice que o vier a substituir. Não se enquadram nesses limites as transferências das cotas estaduais e municipais do salário-educação, nem aqueles referentes ao Fundo para a Educação Básica, o FUNDEB (artigo 60, do ADCT da Constituição Federal de 1988). Ainda assim, ao submeter os gastos primários a tais limitações, compromete-se a expansão de investimentos em políticas sociais, infraestrutura e investimentos, com forte impacto no crescimento da arrecadação e no incremento do PIB.

A aprovação da EC 108/2020, do novo FUNDEB, ampliando as perspectivas de transferências da União para o referido fundo, até 2026, ainda assim, não se constitui em instrumento suficiente para reverter a longa trajetória de austeridade fiscal conservadora a favor da acumulação de capital, vigente desde a Lei Complementar 101/2000, comprometendo-se as metas aprovadas no PNE em 2014 até 2024. Assim, ainda que reconheçamos e constatemos avanços na educação básica no país desde a primeira subvinculação dos recursos orçamentários vinculados, com a EC 14, de 1996, a permanência do modelo das vinculações e subvinculações orçamentárias segue aprisionando o debate do financiamento apenas ao orçamento, expressão de uma carga tributária bruta estimada em 1/3 da riqueza do país (BRASIL, 2021), impedindo-o de avançar na discussão do modelo tributário e das decisões macroeconômicas que incidem na produção da riqueza e dão destinação final aos fundos públicos.

Não descartemos, por isso, que submetida à austeridade fiscal que favorece a sustentabilidade da dívida pública, a regulamentação do CAQ se dê de forma mais do que modesta, com seus impactos sendo absorvidos, em várias unidades da federação, pelos percentuais que estados, Distrito Federal e municípios devem destinar ao fundo, sem maiores pressões sobre as transferências da União previstas na EC 108/2020. Desse modo, configurar-se-á um “Caquinho”, incapaz de gerar as condições efetivas para a consolidação das metas do PNE.

4 A ACUMULAÇÃO DO CAPITAL E A APROPRIAÇÃO PRIVADA DOS FUNDOS PÚBLICOS: O SISTEMA DA DÍVIDA PÚBLICA

Como fontes principais, o Estado pode ser financiado por meio de tributos ou do endividamento. Na primeira opção, os parlamentares vinculados aos setores econômicos dominantes tudo farão para que a fixação das normas tributárias os atinja o mínimo possível. No endividamento, surge uma oportunidade de acumulação^[17] aos que têm os meios para emprestar ao Estado, não importando a razão da dívida, mas, sim, a garantia de sua “sustentabilidade”. Por isso, afirmando que o Estado “gasta mais do que arrecada”, o pensamento econômico ortodoxo busca explicar a dívida pública como um meio para financiar o déficit público, sugerindo uma relação de causa e efeito que mascara o processo de endividamento, sua relação com decisões de política econômica e os interesses que representam. Nessa estratégia, não se esclarecem de forma transparente todas as receitas e despesas, omitindo-se exatamente as de maior impacto para o desequilíbrio fiscal^[18] e que representam os interesses dos credores da dívida pública. Por isso, abordemos brevemente o surgimento da dívida pública nas formações

17 Em 2000, as instituições estrangeiras haviam adquirido 45,2% dos títulos federais ofertados, tendo chegado a 37,7% a aquisição por bancos comerciais e de investimentos estrangeiros, adquirindo ainda 53,5% das Letras do Tesouro Nacional de 12 meses. (BRASIL, 2000).

18 Para o ano de 2021, de R\$ 1,674 trilhão de reais como necessidade de financiamento do setor público, 87,74% estão relacionados com a Dívida Externa (R\$ 34,7 bilhões de reais), a Dívida Interna em Mercado (R\$1,369 trilhão de reais) e Encargos do Banco Central (R\$ 64,5 bilhões de reais. (BRASIL, 2021).

sociais e produtivas nas economias dos Estados-Nações e suas transformações desde então.

Assim, é importante lembrar que:

[...] o sistema de crédito público, isto é, a dívida pública, cujas origens já vamos encontrar na Idade Média, em Gênova e Veneza, apoderou-se de toda a Europa durante o período manufatureiro. Impulsionava-o o sistema colonial com seu comércio marítimo e suas guerras comerciais. O regime da dívida pública implantou-se primeiro na Holanda. A dívida do estado, a venda deste, seja ele despótico, constitucional ou republicano, imprime sua marca à era capitalista. A única parte da chamada riqueza nacional que é realmente objeto de posse coletiva dos povos modernos é... a dívida pública [...]. O crédito público torna-se o credo do capital (MARX, 1988, p. 872).

A dívida pública, portanto, do feudalismo ao modo de produção capitalista e suas metamorfoses, transformou-se, nas últimas décadas, no mecanismo preferencial dos donos do capital visando sua acumulação a partir das finanças públicas, criando

[...] uma classe de capitalistas ociosos, [que] enriqueceu de improviso os agentes financeiros que servem de intermediários entre o governo e a nação. [...] a dívida pública fez prosperar as sociedades anônimas, o comércio com títulos negociáveis de toda espécie, a agiotagem, em suma, o jogo da bolsa e a moderna bancocracia (MARX, 1988, p. 873).

No Brasil, após a Proclamação da Independência em 1822, o primeiro empréstimo externo foi contratado em 1824, com um novo contrato em 1825, totalizando-se 3,686 milhões de Libras Esterlinas. Em 1827, seria inaugurado o sistema da dívida pública interna fundada, a partir da Constituição Imperial de 25/03/1824. Desde então, além da arrecadação, os governos têm combinado emissão de moeda, de títulos da dívida pública interna e dívida externa que, após 1964, tornou-se a mais expressiva opção de recursos não tributários, reduzindo-se essa via a partir de 1980, com a mudança das taxas de juros pelo governo dos Estados Unidos, o que interferiu nos custos do endividamento externo dos países periféricos com drásticas consequências

(TOUSSAINT, 2002). A partir de 1994, com a reforma monetária do Plano Real, a dívida interna supera a externa. Em 2005, a dívida interna líquida chegou a 95% do endividamento total, com a dívida externa em 5% (OLIVEIRA, 2009, p.302). Em 2020, a dívida interna em títulos públicos, representava 96,1% da dívida consolidada, sendo 68,4% em mercado e 26,7% na carteira do Banco Central. (BRASIL, 2021).

Assim, no Brasil, nas últimas duas últimas décadas, fica claro que

[...] déficit e dívida pública não são apenas instrumentos de política econômica e mecanismos de financiamento do Estado. São antes, na sua origem, as bases que têm sustentado e garantido a lucratividade e reprodução, em escala ampliada, do sistema capitalista, principalmente quando esse não consegue mais materializar, na órbita produtiva, seu objetivo de geração de lucros (OLIVEIRA, 2009, p. 244).

Como consequência disso,

[...] o estado passa, em pleno auge neoliberal, a ser o garantidor, corregulador, o orquestrador da macroeconomia da riqueza financeira por meio da macroestrutura financeira público-privada. Antes o Estado assegurava os lucros produtivos codinamizando a demanda efetiva. Agora, com a fiscalidade aprisionada, afastada aquela função, as finanças públicas, a gestão fiscal e a gestão monetária passam a ser elementos públicos fundamentais da própria reprodução da macroeconomia da riqueza financeira. Não é o estado mínimo, é o Estado máximo ou pleno na reprodução da riqueza financeira, da riqueza abstrata. [...] um Estado cada vez menos da macroeconomia do emprego e da renda (nesse caso é o Estado mínimo, vale o liberalismo) para ser um Estado da macroeconomia da riqueza financeira (nesse caso, o Estado máximo, interventor) (BRAGA, 2009, p. 93).

É nesse contexto que se eleva a carga tributária no país, para assegurar as receitas necessárias à formação das metas fiscais do superávit primário, voltado ao pagamento dos juros da dívida pública (CARNEIRO, 2007, p. 147).

Tais diretrizes seguiram orientando, também na segunda década no século XX, novas proposições de ajuste fiscal, como em 2015, no começo do segundo mandato de Dilma Rousseff, com a definição

da meta de um superávit primário de R\$ 66,3 bilhões (1,1% do PIB) (OLIVEIRA, 2019, p. 133), nas Propostas de Emendas Constitucionais 241/2016 (governo de Michel Temer), transformada na EC 95/2016, como vimos antes, e 186, 187 e 188/2019 (governo de Jair Bolsonaro) que veremos mais adiante. Para isso, a partir da Lei Complementar 101/2000,

[...] a alteração de maior visibilidade foi [...] definir, na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), a meta de superávit primário do ano seguinte e uma referência para os próximos dois anos, ou seja, **tornou-se explícito o objetivo central da política fiscal e o comprometimento com determinada trajetória da dívida pública.** [...] [enquanto] as despesas discricionárias que compõem o orçamento de custeio e capital (OCC) passaram a atuar como um resíduo (LOPREATO, 2006, p. 215). (grifo nosso).

Dessa forma, o Brasil torna-se um espaço alternativo de valorização do capital financeiro internacional (LOPREATO, 2006, p. 210). Capturados o Estado e sua política fiscal pelo sistema da dívida, revela-se, na tabela 05 a seguir, a diferença entre os gastos com “Investimentos” e “Pessoal e Encargos Sociais”, essenciais para a dinamização da economia e o consumo e aqueles registrados como “Juros e amortizações da dívida pública”, nos 5 anos que nos antecederam, com destaque para 2020.

Tabela 05. Grupos de natureza de despesas selecionados, em valores correntes (2015-2020).

Fonte de Pagamento: Orçamento Fiscal e da Seguridade Social (R\$ Milhares)

GND	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Investimentos	9.634.833	16.804.869	18.420.205	19.474.708	16.369.614	20.949.125
Juros	208.360.342	204.890.863	208.108.885	279.373.244	285.094.343	346.683.852
Amortizações	181.951.875	271.437.109	320.369.291	336.153.728	275.694.121	311.528.042
Pessoal/ Encargos	235.452.588	255.285.135	280.696.661	277.592.080	292.777.140	299.972.501
Refinanciamento	571.898.174	653.821.696	462.632.658	450.198.330	476.775.245	723.323.377

Fonte: Adaptação do Autor (2021)

Nota: Relatório resumido da execução orçamentária, Secretaria do Tesouro Nacional.

Na tabela 06, a seguir, comparam-se os gastos em relevantes funções orçamentárias com a soma das despesas para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública.

Tabela 06. Funções orçamentárias, valores correntes (2015-2020)

Fonte de Pagamento: Orçamento Fiscal e da Seguridade Social (R\$ Milhares)

Funções	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Saúde	94.626.412	100.469.509	103.247.634	109.548.320	115.765.610	152.857.680
Educação	90.325.043	95.512.813	102.137.016	99.448.576	98.450.528	92.057.853
Habitação	2.392	9.406	6.221	5.676	11.694	1.972
Direitos de Cidadania	896.457	1.883.184	1.421.468	1.018.905	915.381	972.360
Assistência Social	70.717.713	78.231.299	84.114.245	87.994.040	94.930.469	412.350.236
C & T	6.555.766	6.221.490	6.237.954	6.540.844	6.572.75	6.395.300
Dívida Pública (1)	390.312.217	476.327.972	523.478.176	615.526.972	560.788.464	658.211.894

Fonte: Adaptação do Autor (2021).

Notas: Relatório resumido da execução orçamentária.

(1) Juros + Amortização da Dívida.

Os números falam por si sós. Nos anos de 2015 a 2020, foram aplicados R\$ 101,683 bilhões de reais em investimentos (via os Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social), sendo destinados R\$ 3,224 trilhões de reais ao pagamento de juros e à amortização da dívida (rubrica “Dívida Pública”, na tabela 06), 31,07 vezes mais que o destinado aos investimentos. Em 2020, ocorre quase um empate, dada a elevação dos gastos em “Assistência Social” por força da pandemia do coronavírus. Como se pode observar, os encargos com a dívida pública seguiram crescentes e exigentes, apesar da submissão da ação fiscal do Estado às metas anuais para a formação do superávit primário, atingido com rigor até 2013 (DANTAS; JABBOUR,2016) e do contingenciamento orçamentário determinado aos gastos não-financeiros pela EC 95/2016. Em 2020, as operações de crédito visando o refinanciamento (despesas de capital) da dívida pública chegaram a R\$ 723,32 bilhões de reais. O alto custo dos encargos e do refinanciamento provocam redução do investimento, queda na arrecadação e o baixo crescimento, levando ao aumento da relação Dívida/PIB e ao maior custo de seus encargos sobre o Tesouro Nacional. Nessa condição, os credores exigem juros

mais altos para seu refinanciamento, encurtando-se ainda os prazos de vencimento da dívida, o que a transforma numa bomba prestes a explodir nas contas nacionais, como se observa na tabela 07.

Tabela 07 – Estoque e prazos de vencimentos da Dívida Pública
 DP Federal Mobiliária Interna, DP Federal Externa, DP Federal Total
 (R\$ Bilhões)

Vencimentos	DPMFi FEV 2020	DPFE FEV 2020	DPF FEV 2020
12 meses	792,04 / 19,32 %	23,47 / 12,96%	815,51 / 19,05%
01 a 02 anos	838,35 / 20,45%	16,68 / 9,21%	855,03 / 19,97%
02 a 03 anos	582,60 / 14,21%	17,41 / 9,62%	600,01 / 14,02%
03 a 04 anos	504,77 / 12,31%	9,60 / 5,30%	514,37 / 12,02%
04 a 05 anos	500,66 / 12,21%	27,20 / 15,02%	527,86 / 12,33%
05 anos e +	881,54 / 21,50%	86,72 / 47,89%	968,25 / 22,62%
TOTAL	4.099,96 / 100%	181,07 / 100%	4.281,03 / 100%

Fonte: Adaptação do Autor (2020).

Assim,

A dívida pública converte-se numa das alavancas mais poderosas da acumulação primitiva. Como uma varinha de condão, ela dota o dinheiro de capacidade criadora, transformando-o assim em capital, sem ser necessário que seu dono se exponha aos aborrecimentos e riscos inseparáveis das aplicações industriais e mesmo usurárias (MARX, 1988, p. 872).

Por isso,

[...] apoiando-se a dívida pública na receita pública, que tem que cobrir os juros e demais pagamentos anuais, tornou-se o moderno sistema tributário o complemento indispensável do sistema de empréstimos nacionais [...]. Por outro lado, o aumento dos impostos, causado pela acumulação de dívidas sucessivamente contraídas, força o governo a tomar novos empréstimos sempre que aparecem novas despesas extraordinárias [...]. A tributação excessiva não é um incidente: é um princípio (MARX, 1988, p. 874).

O resgate histórico dessa estratégia jurídica, político-ideológica, revela-nos que a supremacia dos encargos da dívida pública nos orçamentos públicos está presente no texto constitucional desde 1988, quando, sem qualquer discussão no processo constituinte, impediu-se que fossem alterados por emendas parlamentares os recursos previstos no orçamento anual destinados ao pagamento dos serviços da dívida (alínea “b” ao inciso II, do parágrafo 3º, do artigo 166).

Porém, sendo insuficientes as normas da Lei Complementar 101/2000 e da EC 95/2016 para a formação do superávit primário, a servidão à acumulação do capital via dívida pública seguiu seu curso, com o envio pelo governo Bolsonaro ao Congresso Nacional, em 5 de novembro de 2019, das Propostas de Emendas Constitucionais 186, 187 e 188, quando o coronavírus ainda não havia se espalhado no Brasil. Com ementas diferentes, as propostas visam favorecer os interesses do capital portador de juros. Por razões de espaço, vamos nos deter na PEC 188.

Na justificativa da iniciativa, apresentada como “PEC do Novo Pacto Federativo”, assinada pelos Senadores da República, anuncia-se uma proposta “que define a dívida pública âncora fiscal de longo prazo, devendo a condução da política fiscal, em todos os níveis de governo, ser realizada de forma a manter a dívida pública em patamares sustentáveis” (BRASIL, 2019). A PEC 188 também propõe, como a PEC 186/2019-EC 109/2021, a inclusão de novo artigo no texto constitucional, 164-A, pelo qual fica determinado que

[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios conduzirão suas políticas fiscais de forma a manter a dívida pública em níveis que assegurem sua sustentabilidade. Parágrafo Único. A elaboração e a execução de planos e orçamentos devem refletir a compatibilidade dos indicadores fiscais com a sustentabilidade da dívida (BRASIL, 2019).

Além disso, altera os artigos 198 e 212 da Constituição Federal, inserindo em cada uma de suas proposições um novo parágrafo, 7º, com novas redações, como vemos adiante. Para o artigo 198, é sugerido que

§ 7º: Para fins de cumprimento do disposto no §2º, fica autorizada, na elaboração da proposta orçamentária e na

respectiva execução, a dedução do montante aplicado na manutenção e desenvolvimento do ensino que exceder o mínimo aplicável nos termos do art. 212, caput, desta Constituição (BRASIL,2019)

Para o artigo 212, da mesma forma, sugere-se um novo parágrafo, 7º, no qual se afirma que

§ 7º Para fins de cumprimento do disposto no caput, fica autorizada, na elaboração da proposta orçamentária e na respectiva execução, a dedução do montante aplicado em ações e serviços públicos de saúde que exceder o mínimo aplicável, nos termos do art. 198, § 2º, desta Constituição (BRASIL,2019).

Com isso, aprovada a PEC 188/2019, Saúde e Educação passam a disputar uma só vinculação, sendo punidas reciprocamente quando os recursos aplicados nas respectivas áreas excederem os mínimos aplicáveis, nos termos constitucionais, de um ano para outro.

CONCLUSÕES

O estudo confirma que a acumulação do capital, por meio das intervenções de seus proprietários nas esferas jurídica, tributária e fiscal do Estado, vem alcançando resultados expressivos, comprometendo intensamente a capacidade de financiamento do Estado para a garantia do bem-estar da maioria da população no país, provocando limitações à expansão dos investimentos sociais, do financiamento da Educação, baixo crescimento econômico, elevado desemprego, concentração da renda e da riqueza, aumento da desigualdade e da fome. Nesse sentido, “para a construção de um modelo alternativo de política econômica, o primeiro passo é discutir formas de libertar o funcionamento da economia dos interesses financeiros, que já há algum tempo prevalecem” (PAULANI,2007, p.122). Como o fazer? Construindo uma nova correlação de forças na sociedade, a partir das linhas de pesquisa nas universidades, da formação política e econômica dos trabalhadores e dos movimentos sociais do campo e da cidade para a superação dos interesses da acumulação, que se mostram, a cada dia, mais e mais incompatíveis com a democracia e os direitos sociais, precisando, por isso, que sejam estudados, denunciados, enfrentados e superados.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **Origens do totalitarismo, antissemitismo, imperialismo e totalitarismo**, São Paulo, Companhia das Letras, 2012.

BALACIANO, M.; TRECE, J. Taxa de investimentos no Brasil: menor nível dos últimos 50 anos. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2019. Disponível em <https://blogdoibre.fgv.br/posts/taxa-de-investimentos-no-brasil-menor-nivel-dos-ultimos-50-anos>. Acesso em: 8 ago. 2021.

BIASOTO JUNIOR, G. O Sistema tributário brasileiro: uma trajetória de fragmentação, PINTO, M.P. A., BISOTO JUNIOR, G. (Orgs.) **Política fiscal e desenvolvimento no Brasil**, São Paulo, Unicamp, 2006, p.39-73
BRASIL, **Emenda constitucional 93**, de 08 de setembro de 2016, Brasília, DF, 2016.

BRASIL, **Emenda constitucional 95**, de 15 de dezembro de 2016, Brasília, DF, 2016.

BRASIL, **Emenda constitucional 106**, de 07 de maio de 2020, Brasília, DF, 2020.

BRASIL, **Emenda constitucional 109**, de 15 de março de 2021, Brasília, DF, 2021.

BRASIL, Lei Complementar 1010, de 04 de maio de 2000, Brasília, DF, 2000.

BRASIL, **Proposta de emenda constitucional 188**, de 05 de novembro de 2019, Distrito Federal, Senado Federal, 2019.

BRASIL. Receita Federal, Análise dos créditos ativos, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/receitadefederal/pt-br/aceso-a-informação/dados-abertos/arquivos-e-imagens/créditos-ativos-junho-de-2020.pdf>. Acesso em: 23 de março de 2021.

BRASIL, Receita Federal. **Estudos sobre impactos dos parcelamentos especiais.** 2016. Disponível em <https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/arquivos-e-imagens/20171229-estudo-parcelamentos-especiais.pdf>. Acesso em: 29 mar.2021.

BRASIL, Receita Federal. Gastos tributários: bases efetivas (2020). Disponível em <https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/receitadata/renuncia-fiscal/demonstrativos-dos-gastos-tributarios/gastos-tributarios-bases-efetivas>. Acesso em 23 mar.2021.

BRASIL. Senado Federal. Instituição Fiscal Independente. Relatório de acompanhamento fiscal, n.39, p.10, Brasília, DF, 13 de abril de 2020.

BRASIL. Tesouro Nacional. Necessidade de financiamento do setor público.2020. Disponível em: <https://www.gov.br/tesouronacional/pt-br/divida-publica-federal/gestao-da-divida/necessidade-de-financiamento-e-metas>. Acesso em : 4 abr. 2021

BRASIL. Tesouro Nacional, **Participação de detentores por títulos.** Disponível em: https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:9:::9:P9_ID_PUBLICACAO:37047. Acesso em: 2 abr.2021.

BRASIL. Tesouro Nacional. Visão integrada das dívidas da União, dos estados, do Distrito federal e dos municípios.2020. Disponível em: <https://www.tesourotransparente.gov.br/historias/visao-integrada-das-dividas-da-uniao-dos-estados-do-distrito-federal-e-dos-municipios>. Acesso em 4 de abr.2021.

CARNEIRO, M. L. F. O manejo da dívida pública. *In:* SICSÚ, J. (org.) **Arrecadação, de onde vem, gastos públicos, para onde vão.** São Paulo. Boitempo, 2007. P.143-154.

CHESSAIS, F. A finança mundializada, São Paulo, Boitempo, 2005.

CHESNAIS, F. As dívidas ilegítimas: quando os bancos fazem mão baixa nas políticas públicas. Porto. Porto Editora.2012.

CHESNAIS, F. A **Mundialização financeira, gênese, custos e riscos**. São Paulo, Xamã, 1998.

DANTAS, A.; JABBOUR, E. **Economia, dinâmica de classes e golpe de estado no Brasil (anatomia da crise brasileira)**. 2016. Disponível em <https://plataformapoliticasocial.com.br/economia-dinamica-de-classes-e-goilpe-de-estado-no-brasil-anatomia-da-crise-brasileira>. Acesso em 4 de abr.2021.

GOMES, F.G. **Ensaio sobre o subdesenvolvimento e a economia política contemporânea**, São Paulo, Hucitec,2014.

KHAIR, A. A. A questão fiscal e a Lei de Responsabilidade Fiscal. *In* PINTO, M. P. A.; BIASOTO JUNIOR, G. (org.). **Política fiscal e desenvolvimento no Brasil**, Campinas, Unicamp, 2006. P.343-370.

LENIN, V. **Imperialismo, fase superior do capitalismo**, São Paulo, Global Editora, 1979.

LIMA, B. **Defasagem da tabela do Imposto de Renda chega a 113%, dizem auditores da Receita**. Portal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/01/12/defasagem-da-tabela-do-imposto-de-renda-chega-a-113percent-dizem-auditores-da-receita.ghtml>. Acesso em: 3 abr. 2021.

LOPREATO, F. L. C. Política fiscal: mudanças e perspectivas. *In* CARNEIRO, R. (org.). **A Supremacia dos mercados e a política econômica do governo Lula**, São Paulo, Unesp, Fapesp, 2006. P.207-229.

MARX, K. **O capital: crítica da Economia Política: o processo de produção do capital**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1988.v.1, livro 1.

MARX. K. **O capital: crítica da Economia Política: o processo global de produção capitalista**, São Paulo, DIFEL, 1985. v. 5, livro 3.

OLIVEIRA, F. A. **Economia e política das finanças públicas no Brasil**, São Paulo, Hucitec, 2009.

OLIVEIRA, F. A. **Governos Lula, Dilma e Temer, do espetáculo do crescimento ao inferno da recessão e da estagnação (2003-2018)**, Rio de Janeiro, Letra Capital, 2019.

OLIVEIRA, F. A. OLIVEIRA Uma **pequena história da tributação e do federalismo fiscal no Brasil**, São Paulo, Contra Corrente, 2020.

PAULANI, L. M. Alternativas para o Brasil no início do século XII, *In*: SICSU, J. (org.) **Arrecadação, de onde vem, gastos públicos, para onde vão**, São Paulo, Boitempo, 2007. P.121-129.

RACHID, J. A.D. **Evolução dos gastos tributários, subsídios da União e qualidade dos gastos públicos**, Brasília, Ministerio da Fazenda, 2017.

SERFATI, C. O papel ativo dos grupos predominantemente industriais na financeirização da economia, *In*: CHESNAIS, F. (coord.), **A mundialização financeira, gênese, custos e riscos**, São Paulo, Xamã, 1998. P.141-182.

SOUZA, A.A. Parcelamentos tributários especiais no âmbito do governo federal: um confronto com os princípios norteadores da Lei de Responsabilidade Fiscal – LRF, **Revista Cadernos de Finanças Públicas**, Brasília, v. 19, n. 2, p. 1-73, mar. 2019.

TOUSSAINT, E. **A Bolsa ou a vida, a dívida externa do Terceiro Mundo: as finanças contra os povos**, São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2002.



PARTE II



EDUCAÇÃO ESTÉTICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Ana Cláudia Tabosa Mendes de Oliveira
Edilene Rocha Guimarães

1 INTRODUÇÃO

Partimos da compreensão de Porto (2016, p. 64) ao destacar que Estética é “tudo aquilo que desperta no homem uma sensação peculiar, potência expressiva e sensibilidade para com o entorno”. Neste artigo, a palavra estética está sendo considerada como a educação dos sentidos e por meio dela é possível contribuir para o alargamento da consciência crítica e reflexiva dos educandos. Diante disso, “a estética faz uma reflexão sobre a arte a partir da experiência vivida” (ZAGONEL, 2012, p. 41). Com esse direcionamento, entendemos que um ensino efetivo de Arte em sala de aula contribui para o desenvolvimento de inteligências do indivíduo, sejam elas sensoriais, linguísticas ou corporais (PORTO, 2016).

Para que a Educação Estética seja viabilizada na escola, é vital que o princípio da interdisciplinaridade esteja no seio do trabalho pedagógico, pois entendemos que a Educação Estética é aperfeiçoada por meio de uma visão integrada das experiências sensíveis da vida cotidiana. Além disso, os Institutos Federais (IFs) buscam a “superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática” por meio da oferta do Ensino Médio Integrado, o que revela “sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada” (PACHECO, 2011, p. 27).

Por meio dessa proposta de superação da fragmentação de conhecimentos que norteia a educação profissional e tecnológica nos Institutos Federais, compreendemos que a Educação Estética está inserida em seu projeto educacional, pois as práticas pedagógicas desenvolvidas com as linguagens da Arte (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais) podem englobar várias dimensões da vida do ser humano, pois abarcam a educação dos sentidos, da sensibilidade, o aprimoramento da percepção, da criticidade, da reflexão, assim como trazem para o contexto educacional problemas sociais que precisam ser ponderados pela comunidade escolar, com vistas a gerar alternativas para possíveis soluções e fomentar a capacidade e o desejo pela transformação da realidade dos sujeitos.

Diante do exposto, algumas questões foram levantadas: os docentes do Ensino Médio Integrado conhecem a proposta da Educação Estética? Qual é a percepção dos docentes sobre a importância da Educação Estética no desenvolvimento integral dos sujeitos? Quais são as práticas pedagógicas que favorecem a Educação Estética? Quais são as dificuldades que os professores percebem no desenvolvimento de projetos interdisciplinares? Diante dessas questões, definimos como objetivo da pesquisa: identificar as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que favorecem a Educação Estética no Ensino Médio Integrado.

O tipo de pesquisa desenvolvida neste estudo é de natureza qualitativa. Como métodos da pesquisa, elegemos a pesquisa documental, bem como a pesquisa de campo, na qual aplicamos um questionário misto aos docentes do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado do IFPE – *Campus* Caruaru. Por meio das respostas às questões, identificamos dados referentes à percepção dos docentes sobre a importância da Educação Estética e a perspectiva de formação humana no desenvolvimento integral dos estudantes, a percepção dos docentes sobre a comunicação da Arte com o seu campo do saber e, por último, as dificuldades da realização de projetos interdisciplinares. Quanto ao tratamento dos dados coletados, as técnicas utilizadas foram a análise de conteúdo temática (BARDIN, 1979), no modo como é proposto por Esteves (2006), e a análise estatística descritiva dos dados, como é apresentada por Gil (2008).

2 EDUCAÇÃO ESTÉTICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Com a finalidade de discorrermos sobre o termo estética, retornamos à raiz grega da palavra *aisthesis* que significa “a capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 15). Para Chauí (2000, p. 67), a Filosofia da Arte ou Estética é o “estudo das formas de arte, do trabalho artístico; ideia de obra de arte e de criação; relação entre matéria e forma nas artes; relação entre arte e sociedade, arte e política, arte e ética”.

Diante desses sentidos da palavra estética, compreendemos que a dimensão sensível e a capacidade de expressão dos indivíduos podem ser desenvolvidas por meio da criação ou produção de objetos humanos, que são aqueles que expressam algum conteúdo humano, criados e estruturados a partir de uma dada matéria – ou humanizados – da natureza que as pessoas não transformaram, mas que dotaram de significação e integraram em seu meio (VÁZQUEZ, 1968). Esse tipo de objeto concreto-sensível, que possui conteúdo humano e expressa sentimentos por meio de sua forma, é chamado de objeto estético ou arte.

Consideramos importante ressaltar o que significa o termo sentimento e concordamos com Duarte Junior (1988, p. 79), ao descrever o sentimento como “uma *apreensão direta* da situação em que nos encontramos, sendo que por *situação* compreende-se nossos estados ‘interiores’ (físicos e mentais), bem como nossas relações com o mundo” (grifos do autor). Isso posto, entendemos que a apreensão das características e dos sentimentos que um objeto concreto-sensível evoca depende de quem o contempla, sendo a relação sujeito-objeto-sentido particularizada.

A Educação Estética à qual nos referimos não está restrita à arte consagrada pelos críticos da arte, pois se refere “à percepção de objetos e fenômenos que operam na esfera da sensibilidade humana, apreendidos por nossos sentidos estéticos” (SILVEIRA, 2015, p. 39). Essa ideia também é defendida por Maffesoli (1996, p. 27), ao dizer que “não é mais possível reduzir a arte apenas às grandes obras qualificadas geralmente culturais. É toda a vida cotidiana que pode ser considerada uma obra de arte”. A partir dessa concepção, apreendemos que há a necessidade de discutir sobre o que pode ser considerado arte

com os discentes, pois, ao ampliarmos a ideia do que é arte e de suas especificidades, é possível que haja o alargamento de valores éticos e estéticos, que impacta diretamente na atuação dos estudantes no mundo trabalho.

Compreendemos que o conceito de Educação Estética discutida neste artigo corrobora com o pensamento de Estévez (2009, p. 30), pois o autor defende um

conceito amplo do estético, que lida com a arte, com o trabalho, com a natureza e com o entorno social. E, associadamente, a um conceito da que pressupõe uma ação educativa em todas essas esferas: uma ação integral que propicie a formação de necessidades e interesses culturais, e que estimule a criatividade e o desejo de autoaperfeiçoamento.

Baseado nesse pensamento, referimo-nos a um conceito amplo da Educação Estética que insere as linguagens da Arte (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais) nas práticas educativas de forma interdisciplinar, que contempla o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, que valoriza a natureza e incentiva a participação dos indivíduos no entorno social, com vistas a contribuir com a formação integral dos estudantes.

O trabalho, enquanto princípio educativo, assume a perspectiva da superação da dualidade entre o ensino propedêutico e o profissional, ou seja, busca a unidade da teoria e prática nas atividades pedagógicas. Conforme Baracho *et al.* (2006), as atividades pedagógicas tornam-se significativas, norteadas por tal princípio, quando trazem para o contexto educacional reflexões sobre o mundo do trabalho e da cultura do trabalho, dos saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais correspondentes.

Frigotto (2005) defende uma formação humana que constrói sujeitos emancipados, criativos e críticos da realidade em que vivem, portanto, a educação básica articulada ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência formam uma base fundamental para o entendimento crítico das relações existentes na sociedade.

Pedro Demo (2005, p. 42) esclarece que “a pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico, autocrítico e

participante”, além de tornar a aprendizagem algo criativo. A pesquisa instiga a curiosidade dos discentes, potencializa a descoberta de saberes e a criação de conhecimento.

Compreendemos que a pesquisa e o trabalho como princípios educativos fortalecem a relação teoria e prática. Dessa maneira, a tendência pedagógica reprodutora e fragmentada pode ser superada pela tendência dialógica (FREIRE, 1987).

Com relação a importância da arte nas práticas educativas, Fischer (1979, p. 13) afirma que “a arte é o meio indispensável para a união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias”. Além do sentido de integração com o meio circundante e consigo mesmo, as potencialidades da memória, da percepção e da fantasia são liberadas pelo momento inventor que a arte pode proporcionar (FISCHER, 1979). Essas potencialidades, bem como a capacidade inventiva ou criadora, são inerentes às pessoas e podem ser aprimoradas no contexto escolar.

Para Ostrower (1976, p. 9), “o ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar”. Tais características podem ser desenvolvidas nos sujeitos por meio da percepção dos diversos estímulos que atingem os sentidos humanos. Para a referida autora, a percepção é essencial para delimitar o que somos capazes de sentir e compreender. Nessa direção, as linguagens da Arte inseridas nas práticas pedagógicas podem desenvolver a percepção dos estudantes, pois cada linguagem (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais) possui especificidades que podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, para impulsionar a reflexão, a criticidade e fortalecer a capacidade de compreender e questionar a realidade.

A interdisciplinaridade é defendida pela Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no Artigo 6º, Inciso VIII, pois apresenta os princípios da contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade a serem considerados nas “estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas” (BRASIL, 2012).

Conforme a Resolução supracitada, defendemos a abordagem interdisciplinar nas práticas pedagógicas, pois concordamos com Lück (2013, p. 47) que a interdisciplinaridade envolve a “integração e o engajamento de educadores” e a “interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade”, interligando a teoria e prática, como forma de proporcionar aos discentes uma rede de conhecimentos integrados que favorece o desenvolvimento emocional, social, cultural e educacional, “a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo”.

É a partir dessa discussão que refletimos sobre o papel fundamental que a Arte exerce juntamente com outras disciplinas para a Educação Estética dos educandos. Para Parsons (2005, p. 308), “o que é mais importante em Arte não é como ela se diferencia de outras disciplinas, mas como podem todas elas ser pensadas em conjunto”, assim como o trabalho artístico é “um dos modos básicos que temos de formar e de comunicar ideias – e a arte pode fazer isso precisamente porque está no cruzamento de muitos outros interesses” (PARSONS, p. 309), ou seja, a arte, enquanto obra artística, sempre pode ser trabalhada de forma interdisciplinar. Podemos compreender alguns interesses que permeiam a Arte a partir do olhar de Porto (2016, p. 24), ao afirmar que:

a capacidade de questionar, de encontrar respostas, de descobrir uma forma e uma execução, de repensar, reestruturar e encontrar novas relações é valor observado no fazer artístico e com extrema capacidade de ser apropriado pelo sistema de ensino [...]. De modo a levar a cabo uma experiência de apropriação e criação do conhecimento.

Diante dessa compreensão sobre o fazer artístico, podemos selecionar várias temáticas sobre questões sociais, econômicas, políticas, culturais, ambientais, entre outras, para que juntamente com os educandos seja desenvolvida a capacidade de questionar a realidade circundante, a fim de encontrar respostas e possíveis soluções para os problemas levantados em sala de aula.

O ensino por projetos é uma forma produtiva de organizar e articular os diversos conhecimentos em torno de uma temática, para promover os estudos com as linguagens da Arte. Segundo Porto (2016),

os projetos interdisciplinares têm a força de integrar os saberes produzidos pela humanidade e exigem uma preparação prévia, por meio de encontros entre professores e estudantes, para que todos compartilhem suas expectativas, experiências e habilidades a fim de construir projetos interdisciplinares inovadores. Fazenda (2012) destaca que a parceria é a categoria principal dos trabalhos interdisciplinares e que surge sempre da necessidade de troca. Dessa maneira, compreendemos que este tipo de prática educativa pressupõe um envolvimento responsável, a ação conjunta e integrada por todos os participantes que compõe o projeto, considerando a comunidade e o contexto escolar.

A utilização de tecnologias contemporâneas de maneira criativa e enriquecedora em sala de aula pode proporcionar projetos interdisciplinares inovadores e mais envolventes para os discentes, tendo em vista que “a tecnologia não é mais algo distante da vida das pessoas, está perto de nós e faz parte do nosso cotidiano. É possível usar o que ela pode oferecer de maneira criativa e tornar o trabalho escolar mais atraente” (ZAGONEL, 2012, p. 101).

O uso frequente e a facilidade dos jovens em manusear os *smartphones* podem ser de grande utilidade para os professores em suas práticas pedagógicas, porém cabe aos docentes criar estratégias para que um novo sentido ao aparelho possa surgir na vida dos discentes, um sentido que ultrapasse sua mera função pragmática. “Imaginar as possibilidades artísticas via tecnologias contemporâneas é, também, estar presente no próprio tempo em que vivemos, que se faz de fragmentos e rearranjos, de todos que somam partes, de partes que são o todo” (PIMENTEL, 2012, p. 133). Dessa maneira, a câmera fotográfica, somada aos diversos aplicativos de edição de imagens, é um recurso didático que, por meio de atividades planejadas, pode propiciar experiências estéticas.

Em síntese, corroboramos com a perspectiva de uma formação integral que valoriza e insere a Educação Estética com as linguagens da Arte e de suas diversas possibilidades de construção, sendo uma maneira de mostrar o mundo aos olhos dos estudantes, fazendo-os perceber e compreender a realidade circundante, para despertar o poder de atuação e de transformação que possuem, como forma de exercer a cidadania plena.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e as discussões estão divididos em duas etapas: a pesquisa documental, que contemplou a análise de documentos normativos e institucionais para identificar as concepções de Educação Estética; e a pesquisa de campo, que foi realizada por meio da aplicação dos questionários aos docentes do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado do IFPE – Campus Caruaru.

3.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental de natureza exploratória foi realizada por meio dos seguintes documentos: 1. Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPE - 2014-2018 (PDI); 2. Projeto Político Pedagógico Institucional do IFPE (PPPI); 3. Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado do IFPE – *Campus* Caruaru (PPC); 4. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT); 5. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/1996; 6. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – Resolução CNE/CEB nº 3/2018; 7. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnico de Nível Médio (DCNEPT) – Resolução CNE/CEB nº 6/2012; 8. Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) – Lei nº 9.795/1999.

Como resultado da pesquisa documental, identificamos as concepções de Educação Estética em documentos normativos e institucionais, por meio da análise de conteúdo temática, fazendo uso do procedimento aberto para a coleta de dados, conforme Bardin (1979) e Esteves (2006), e levantamos três categorias que caracterizam a concepção de Educação Estética, sendo elas: A. Valores Sociais; B. Linguagem; e C. Transformação Social.

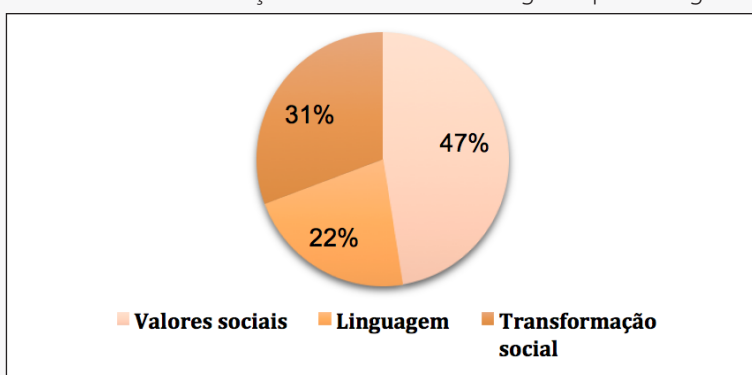
A categoria A. Valores sociais, com suas subcategorias: A1. Ético e estéticos, A2. Político-econômicos, A3. Ambientais, A4. Histórico-culturais, A5. Cognitivos e emocionais, engloba 59 unidades de registro e representa 47% do total da coleta de dados.

Quanto à categoria B. Linguagem, ela abarca, com suas subcategorias: B1. Artística, B2. Simbólica e tecnológica, B3. Letrada, 27 unidades de registro, o que representa 22% do total da coleta de dados.

A categoria C. Transformação social é subdividida nas subcategorias: C1. Autonomia, C2. Cidadania, C3. Participação social e C4. Reflexividade e consciência crítica. Essa categoria contemplou 38 unidades de registro e representa 31% dos dados coletados.

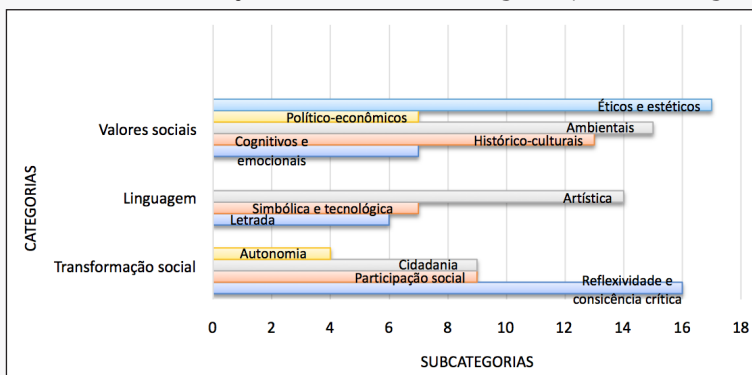
A seguir, o Gráfico 1 apresenta a distribuição das unidades de registro por categoria, significando um esforço em consolidar os valores sociais nas práticas educativas. O Gráfico 2 apresenta a quantidade de vezes que as subcategorias apareceram durante a análise.

Gráfico 1 – Distribuição das unidades de registro por categoria



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Gráfico 2 – Distribuição das unidades de registro por subcategoria



Fonte: Elaboração do autor (2019).

A partir do levantamento das categorias, representamos por meio da Figura 1 as subcategorias que expressam a concepção de Educação Estética, identificada nos documentos normativos e institucionais, e que adotamos nesta pesquisa.

Figura 1. Concepção de Educação Estética



Fonte: Autoria própria, 2020.

A definição da categoria A. Valores Sociais é justificada pela importância de discutir sobre a crise de valores que afeta a humanidade em vários aspectos: convivência saudável; pensamento sustentável; solidariedade; respeito à diversidade política, cultural, étnica e religiosa, entre outras.

Quanto à categoria B. Linguagem, ela está ancorada na Resolução CNE/CEB nº 3/2018, no Art. 11º, § 4º, Inciso IV, ao definir que a área do conhecimento das linguagens e suas tecnologias “deverá estar articulada com o contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e a prática social” (BRASIL, 2018).

No que concerne a última categoria - C. Transformação Social -, ela foi definida com base na proposta do Ensino Médio Integrado de desenvolver as capacidades humanas em seu sentido pleno, potencializando a capacidade de participação dos estudantes no mundo do trabalho.

3.2 Pesquisa de campo

A partir da concepção de Educação Estética representada na Figura 1, iniciamos a pesquisa de campo. Aos docentes da formação geral e da formação técnica do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações Integrado do IFPE – *Campus* Caruaru, foi aplicado um questionário misto e identificamos, por meio dele, as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes que favorecem a Educação Estética.

O questionário foi aplicado a dez docentes, correspondendo a 33% da população, que ministram os seguintes componentes curriculares: Matemática; Topografia; Instalações Hidrossanitárias; Mecânica dos Solos; Física Geral; Língua Portuguesa; Língua Inglesa; Empreendedorismo; Fundações e Tecnologia da Construção. Os participantes da pesquisa serão nomeados como “Docente A, B, C, D...” e assim por diante.

Iniciamos o questionário perguntando aos professores qual é a importância da Educação Estética no desenvolvimento integral dos sujeitos; dos dez docentes que responderam ao questionário, quatro demonstraram não conhecer a proposta (40%), dois docentes apontaram alguns benefícios da proposta (20%), dois professores associaram-na com o uso de recursos educacionais (20%), um dos participantes colocou-a com a mesma importância de outros campos científicos (10%) e um docente considerou a sua aplicabilidade voltada para o trabalho (10%). No Quadro 1, são delineadas as perspectivas de Educação Estética pela ótica dos docentes.

Quadro 1. Percepção dos docentes sobre a importância da Educação Estética no desenvolvimento integral dos sujeitos

1º QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO MISTO - DOCENTES			
DOCENTES	PERCENTUAL	CATEGORIZAÇÃO	UNIDADE DE REGISTRO
A, B, C	40%	Demonstraram não conhecer a proposta	Não possui conhecimento sobre Educação Estética.
D			Não opinou.
E	20%	Apontaram alguns benefícios da proposta	Incentivar a percepção sensorial e melhorar a comunicação.
F			Positiva. Acho que um olhar por meio da Estética é importante para um bom desenvolvimento cognitivo nos nossos discentes.

1º QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO MISTO - DOCENTES			
DOCENTES	PERCENTUAL	CATEGORIZAÇÃO	UNIDADE DE REGISTRO
G	20%	Associaram a proposta com o uso de recursos educacionais	Importante na medida em que oferece recursos para aprendizagem de conteúdos disciplinares e favorece ações pedagógicas interdisciplinares.
I			Importante e desafiadora. No meu entendimento, o uso de diversos recursos torna mais viável essa percepção.
H	10%	Colocou a proposta com a mesma importância de outros campos científicos	Na perspectiva de uma educação integral, objetivo maior de uma educação básica, técnica e tecnológica que se preze, a Educação Estética é tão importante quanto as demais.
J	10%	Considerou a sua aplicabilidade voltada para o trabalho	Acho superinteressante, principalmente para quem já trabalha com construção (escritório e/ou canteiro de obra), pois terá que utilizar essa percepção iniciada na sala de aula.

Fonte: Elaboração do autor (2019).

Conforme os dados coletados e categorizados no Quadro 1, identificamos que 40% dos docentes demonstraram não conhecer a proposta da Educação Estética. Com relação às respostas dos professores E e F (20%), que apontaram alguns benefícios da Educação Estética, observamos que o desenvolvimento da percepção, da comunicação e da cognição é aprimorado com a educação dos sentidos, pois, segundo Araújo (2007), a aprendizagem das especificidades técnicas, da leitura, da fruição, da reflexão e da crítica da arte como conteúdo, produto e história, desenvolve as potencialidades cognitivas, sensíveis, críticas e estéticas dos estudantes.

No que se refere aos participantes G e I (20%), que associaram a proposta ao uso de recursos educacionais, os quais favorecem ações pedagógicas interdisciplinares, compreendemos que a Educação Estética, ao inserir as linguagens da Arte nas práticas pedagógicas, oferece aos professores possibilidades de incluir diversos temas em suas aulas e de criar várias atividades educativas interdisciplinares.

O professor H (10%) entende que a Educação Estética é tão importante quanto os conhecimentos advindos de outros campos científicos. Corroboramos com o professor H, pois vivemos em um mundo que não

é “apenas físico, mas também simbólico, como vivemos uma vida não apenas racional, mas fundamentalmente emocional”, sendo assim a educação dos sentidos “permite a familiaridade com nossos próprios sentimentos, que são básicos para se agir no mundo” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 104). Conforme Duarte Júnior (1988), por meio da experiência estética, as faculdades intelectivas e emocionais são equilibradas, isto é, há um equilíbrio entre razão, sentimentos e imaginação, que é essencial para um indivíduo atuar no mundo do trabalho.

No entanto, segundo Magalhães (2008), a Arte/Educação é desvalorizada no campo escolar, devido ao preconceito de toda ordem, pelo fato de que os professores não compreendem que o conhecimento artístico-estético se revela como um campo propício para a inserção do estudante no universo artístico-cultural, com certo grau de autonomia, de julgamento independente e experiência. Daí a necessidade da inserção da produção artística em projetos interdisciplinares, para que se possa compreender e valorizar a arte na busca de soluções na resolução de problemas sociais e na ampliação dos horizontes íntimos a respeito da realidade que nos cerca.

Quanto ao professor J (10%), que considerou a sua aplicabilidade voltada para o trabalho, ele indica-nos que a Educação Estética é refletida nas múltiplas formas em que as pessoas agem na sociedade, tais como: no trabalho, no lazer, no cotidiano, na tecnologia, entre outros comportamentos produtivos e atuantes dos indivíduos. Ao tratar mais especificamente do trabalho, concordamos com Ostrower (1976, p. 31), pois, segundo a autora,

o homem elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas.

Ao comparar essa apreensão sobre a importância do trabalho no desenvolvimento do potencial criador e de sentimentos humanizados com a resposta do professor H, compreendemos que a Educação Estética é de suma importância na formação dos estudantes que atuarão em escritórios e/ou canteiros de obras como Técnicos em

Edificações, pois as fases de planejamento, execução e elaboração de projetos no setor da construção civil exigem o domínio de saberes técnicos, organizativos, metodológicos, culturais, éticos, estéticos e sociais.

A partir desses resultados, entendemos que 60% dos professores compreendem a importância da Educação Estética na formação integral dos estudantes. No que se refere aos 40% dos docentes que demonstraram não compreender a proposta da Educação Estética, ressaltamos que isso pode implicar no não desenvolvimento de atividades pedagógicas que propiciem a educação dos sentidos e, conseqüentemente, a formação integral dos estudantes.

Podemos perceber que a compreensão da importância da Educação Estética impacta diretamente nas atividades pedagógicas propostas pelos professores, por meio das respostas à questão “Quais são as práticas pedagógicas que você desenvolve em sala de aula que favorecem a Educação Estética?”, presente na Tabela 1.

Tabela 1. Práticas pedagógicas desenvolvidas no curso que favorecem a Educação Estética segundo os docentes

Práticas pedagógicas	Nº de docentes que assinalaram a proposta	Percentual (%)
Resolução de problemas	8	80%
Projetos interdisciplinares	6	60%
Discussões sobre a conjuntura social	6	60%
Atividades individuais	6	60%
Atividades em grupo	6	60%
Incentivo à participação em eventos	5	50%
Projetos de pesquisa	4	40%
Vísitias técnicas	4	40%
Relatórios	4	40%
Discussões filosóficas	4	40%
Aulas de campo	3	30%
Outras atividades realizadas fora da instituição	3	30%
Elaboração de portfólios	2	20%
Atividades artísticas e culturais	1	10%

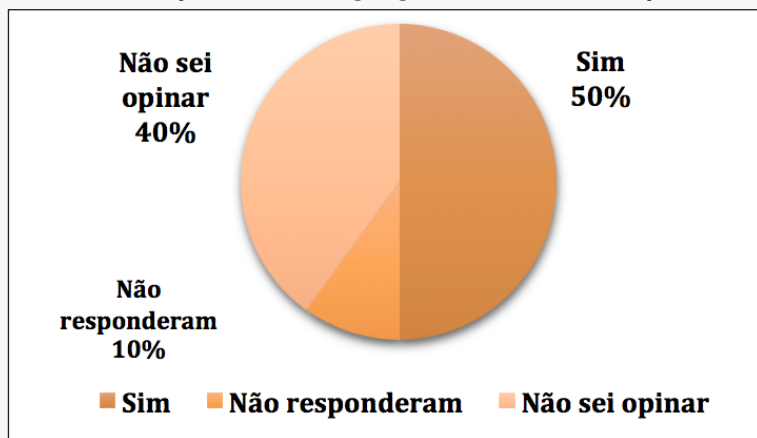
Fonte: Elaboração do autor (2019).

Observamos que 60% dos docentes, que correspondem a seis educadores, estão inteirados com projetos interdisciplinares, sendo um

passo importante para o desenvolvimento da pesquisa e do trabalho como princípios educativos, assim como há possibilidades para a efetivação da Educação Estética nas práticas pedagógicas. Entretanto, apenas quatro responderam que desenvolvem projetos de pesquisa (40%). Isso significa dizer que a pesquisa enquanto princípio educativo pode ainda não estar sendo desenvolvida por meio de projetos de pesquisa por seis professores (60%). Destacamos que apenas um dos participantes se envolve com atividades artísticas e culturais (10%). Desse modo, percebemos que há pouca interação dos educadores com conteúdos relacionados à Arte, à Estética e à Cultura.

Entendemos que a Estética está intimamente ligada à Arte e, segundo Zagonel (2012, p. 41), “seja de maneira mais ou menos subjetiva, interpretando, descrevendo ou julgando, a Estética faz uma reflexão sobre a arte a partir da experiência vivida”. Então, perguntamos aos professores se há relação entre as linguagens da Arte (Teatro, Dança, Música e a Visual) e a Educação Estética dos sujeitos, e obtivemos os seguintes resultados: um dos participantes não respondeu (10%), quatro responderam que não sabiam opinar (40%) e cinco responderam que sim (50%), conforme o Gráfico 3. Constatamos, assim, que há pouca compreensão da relação entre as linguagens da Arte e a Educação Estética, podendo inviabilizar o trabalho na escola que propicia a educação dos sentidos.

Gráfico 3 - Relação entre as linguagens da Arte e Educação Estética



Fonte: Elaboração do autor (2019).

Com relação à possibilidade de comunicação entre Arte e o campo do saber que o docente vivencia em sua atividade pedagógica no sentido da Educação Estética, dois docentes responderam que a Arte se comunica, mas que não dialogam com ela nas práticas pedagógicas (20%), apenas um respondeu que a Arte não se comunica (10%) e sete professores alegaram que dialogam com a Arte nas práticas pedagógicas quando for necessário (70%). Solicitamos também a justificativa da escolha e obtivemos respostas de 60% dos participantes, que estão apresentadas no Quadro 9 e que correspondem a seis docentes da amostra. É importante ressaltar que um professor (10%), que respondeu que dialoga com Arte nas práticas pedagógicas quando for necessário, não justificou sua opinião.

Quadro 2. Percepção dos docentes sobre a comunicação da Arte com o campo do saber

3ª QUESTÃO DO QUESTIONÁRIO MISTO - DOCENTES	
DOCENTES	UNIDADE DE REGISTRO
A, G, J	Não justificaram.
B	Faço uso da arte em aulas de Geometria.
C	Se o que entendo de Arte estiver correto, ela não se comunica com a minha área.
D	Sim. Os estudantes são criativos e conseguem desenvolver diversas ações a partir do estímulo docente. Os temas apresentados na disciplina, tentamos traduzir em propostas como maquetes, ações de intervenção no Campus, entre outros possíveis.
E	Produzo atividades de laboratório de Física; oriento os alunos na construção de equipamentos para experimentos no projeto "Aprender fazendo". Por outro lado, desenvolvo com eles a produção de videoaulas que são postados no canal do YouTube.
F	Há Estética na Literatura e teoria literária.
H	Principalmente quando trabalha conteúdos de Literatura, a arte está presente, seja como objeto de estudo propriamente dito, seja como gatilho de sensibilização.
I	Por meio dos filmes, vídeos e músicas que coloco.

Fonte: Elaboração do autor (2019).

A partir das percepções dos docentes expressas no Quadro 2, identificamos que o professor H demonstrou ter a apreensão que a arte literária pode desenvolver a sensibilidade. A literatura é uma "oportunidade para problematizarmos a realidade e descobriremos caminhos de

humanização” (PERISSÉ, 2014, p. 71). Entretanto, comparando com a Tabela 1, apenas um docente afirmou que desenvolve atividades artísticas e culturais. Essa comparação pode indicar, entre outras coisas, que o entendimento não está claro sobre as diversas possibilidades de dialogar com a Arte.

No que se refere ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, revisitamos a Tabela 1 e ressaltamos que 60% dos docentes interagem com essa prática e 40% não desenvolvem esse tipo de projeto. Então, para melhor compreender sobre o tema, os docentes foram indagados sobre as dificuldades que impedem o desenvolvimento de projetos interdisciplinares em suas práticas pedagógicas e, obtivemos como respostas os dados apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Dificuldades que impedem o desenvolvimento de projetos interdisciplinares

Dificuldades	Nº de docentes que assinalaram a proposta	Percentual (%)
Ausência de recursos financeiros para a execução dos projetos	7	70%
Tempo para planejamento	5	50%
Não tenho dificuldades com a elaboração e execução de projetos interdisciplinares	4	40%
Apoio da gestão pedagógica	1	10%
Os outros professores não dialogam comigo	1	10%
Os alunos não se interessam por projetos	1	10%
Engajamento dos outros docentes	1	10%
Não percebo a importância de tais projetos	0	0%

Fonte: Elaboração do autor (2019).

A partir do exposto na Tabela 2, observamos que 70% dos professores responderam que a ausência de recursos financeiros impossibilita a execução de projetos interdisciplinares que demandam custos. Inferimos que um fato ocorrido em 2019 pode ter influenciado a percepção dos professores quanto à falta de recursos de custeio na Instituição, pois o governo havia bloqueado verbas das instituições federais de educação, sendo necessário um redirecionamento dos planos orçamentários, que priorizou a manutenção dos serviços essenciais para o funcionamento do *Campus* Caruaru do IFPE.

Outro ponto relevante apresentado na Tabela 2 é o tempo de planejamento, pois 50% dos docentes o identificaram como um empecilho para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Entendemos que esse tipo de prática educativa é “um desafio a ser alcançado” (SANTOS, 2006, p. 139), pois exige a participação dos docentes em todas as etapas necessárias que abarcam o planejamento, a execução e a avaliação do projeto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Estética nas práticas pedagógicas fortalece o princípio da interdisciplinaridade no Ensino Médio Integrado, pois as linguagens da Arte (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais) podem ser desenvolvidas juntamente com outros campos do saber, suscitando a criatividade dos estudantes, bem como o pensamento crítico e reflexivo, como forma de ampliar o olhar para as várias dimensões que compõe as práticas sociais.

Então, para que a Educação Estética seja praticada nas escolas, é preciso aprimorar o conhecimento dos docentes sobre a temática por meio dos programas de formação continuada docente, com a finalidade de discutir sobre as possibilidades da inserção da Educação Estética nas práticas pedagógicas.

Sobre as práticas pedagógicas que os professores percebem que favorecem a Educação Estética, os docentes indicaram várias práticas pedagógicas importantes e necessárias, entretanto somente 10% dos participantes indicaram que desenvolvem atividades artísticas e culturais. Com base nisso, compreendemos que muitos docentes podem não estar interagindo com conteúdos relacionados à Arte. Assim, a Educação Estética não é fortalecida nos espaços educacionais.

Quanto aos projetos interdisciplinares, 60% dos professores estão cientes de que tal prática favorece a Educação Estética, no entanto a ausência de recursos financeiros e a falta de tempo para planejamento são fatores que dificultam o desenvolvimento dessa prática. Portanto, para que a Educação Estética seja fortalecida nos espaços educacionais, é preciso planejar o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, reduzindo as possíveis dificuldades para a sua elaboração e execução.

Concluimos que as concepções dos docentes sobre a Educação Estética precisam ser aprimoradas para que mais práticas pedagógicas

interdisciplinares sejam desenvolvidas com as linguagens da Arte, contribuindo, assim, com a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. **Encruzilhadas do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

BARACHO, Maria das Graças; SILVA, Antônia Francimar da; MOURA, Dante Henrique; PEREIRA Ulisséia Ávila. Algumas reflexões e proposições acerca do Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *In*: BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio integrado à educação profissional: integrar para que?** Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 17-39.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, 2018. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb00318&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 19 jan. 2021.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da Educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a Educação (do) sensível**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus. 2000. 229f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253464>. Acesso em: 19 jan. 2021.

ESTEVES, Manuela. Análise de conteúdo. *In*: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (Org.). **Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.

ESTÉVEZ, Pablo René. **A alternativa estética na Educação**. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da Arte**. Tradução Leandro Konder. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.).

Inquietações e mudanças no ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2008. p. 161-174.

OSTROWER, Fayga. **Processos de criação.** 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília: Moderna, 2011.

PARSONS, Michael. Currículo, Arte e cognição integrados. *In.* BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 295-317.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. *In.* BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 113-141.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e Educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PORTO, Humberta (org.). **Estética e história da Arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

SANTOS, Eloisa Helena. A interdisciplinaridade como eixo articulador do Ensino Médio e do ensino técnico de nível médio integrados. *In.* BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: integrar para que?** Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 139-153.

SILVEIRA, Wagner Terra. **O fundamento estético na Educação Ambiental transformadora.** Curitiba: Appris, 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na Educação Escolar.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA - EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICANTES VAZIOS E TRADUÇÕES NO EIXO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Karla Wanessa Carvalho de Almeida

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre alfabetização na Educação Infantil está marcado por uma cisão histórica, de um lado, por aqueles que silenciam a temática, reafirmando não pertencer essa função à Educação Infantil. E, por outro lado, há aqueles que advogam a necessidade da aquisição da escrita o mais cedo possível. Esse segundo grupo, tem levado, em muitos casos, a introdução de atividades mecânicas e descontextualizadas de alfabetização na pré-escola. Essa incongruência epistemológica e de prática curricular tem se mostrado presente nas construções políticas em nível nacional, pelo *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, como também tensionado por proposta própria da Coordenação de Educação Infantil/MEC, a fim de instituir uma política na temática - "Projeto de Leitura e Escrita na Educação Infantil".

Esse contexto discursivo da temática, devido ao contexto do golpe parlamentar (2018) e posteriormente com alterações discursivas realizadas na Base Nacional Comum Curricular, delimitou um espaço de inclinação às práticas associadas ao processo de alfabetização das crianças da pré-escola (4 e 5 anos). E, desde então, a construção de políticas para a Educação segue na contramão do processo democrático, com a participação dos movimentos sociais e acadêmicos na

composição discursiva das políticas educacionais que estabelecem uma interlocução intersetorial com a Educação Infantil

Atualmente, no governo Bolsonaro, esses embates acentuaram-se perante a “nova” Política de Alfabetização (2019), que materializa os programas Conta Pra Mim e Tempo de Aprender, de perspectiva epistemológica cognitiva e baseada no método fônico para a alfabetização. No que corresponde à Educação Infantil, o programa Conta Pra Mim elenca a literacia como suporte ao processo de leitura e escrita. Recentemente, o edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (2021) configurou-se uma usurpação dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil, ao compor as obras pedagógicas e os livros didáticos sob a perspectiva fônica, com vinculações de *preparação para a alfabetização*, ferindo princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Todo esse contexto expõe novas complexidades emergidas na cotidianidade da Educação Infantil e os diálogos com a alfabetização. Diante disso, é oportuno evidenciar novas formações discursivas, que se propõem a abordar as possíveis relações entre Educação Infantil e Alfabetização. Por conseguinte, este artigo busca problematizar o Programa Criança Alfabetizada para a Educação Infantil do governo de Pernambuco, por meio da análise dos discursos que sustentam as formações oferecidas pelo programa, e por meio das traduções realizadas pelos professores da Mata Sul. O PCA, lançado em 2019, consiste em uma parceria entre o governo do estado e os municípios com o objetivo de garantir o direito de todas as crianças serem alfabetizadas na idade certa, ou seja, até os 7 anos de idade. Nesse intento, constitui um discurso voltado à interlocução da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio do “eixo alfabetização”. A centralidade dessa interlocução, promovida pelo PCA, está posta em como os discursos políticos e curriculares são articulados para legitimar práticas educativas e pedagógicas - junto às crianças pernambucanas.

O objetivo deste artigo é, portanto, analisar as traduções realizados pelos professores da Mata Sul de Pernambuco dos discursos que organizaram as formações continuadas oferecidas pelo PCA - Educação Infantil, no primeiro semestre de 2021. Nessa direção, a problemática

que nos guia é: como os professores da Educação Infantil da Mata Sul de Pernambuco relacionam suas práticas pedagógicas voltadas ao eixo de alfabetização com as orientações que receberam nas formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada?

A investigação está, assim, localizada nas intersecções entre políticas educativas curriculares e de formação continuada, e toma os campos epistemológicos da Educação Infantil e da Alfabetização em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Nessa direção, a pesquisa fundamenta-se em noções centrais da teorização desenvolvida por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015): discurso, hegemonia e significante vazio. A centralidade das análises está posta nos arranjos discursivos dos professores, apoia-se no conceito de tradução, pois nossa preocupação reside em como os professores criam sentidos, ou seja, retratam uma construção de significado político-ético (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2016; LENDVAI; STUBBS, 2012). As complexidades das discussões empreendidas na investigação são constantemente relacionadas às Pedagogias Participativas que sustentam as políticas de Educação Infantil brasileira.

Nesta pesquisa, a metodologia empregada é de abordagem qualitativa (MINAYO, 2009) e busca analisar os discursos presentes nas formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada - Educação Infantil e as traduções realizadas pelos professores. A teoria do discurso (LACLAU, 2011, 2013, 2015) orienta teórico-metodologicamente este trabalho. Nessa perspectiva, compreende-se discurso como “totalidade estruturada resultante da prática articulatória”, operante pela contingência, contexto no qual o discurso está inserido, em uma dinâmica relacional, unindo palavras e ações (MENDONÇA, 2009, p.141) em “mecanismos pelos quais os sentidos são produzidos e como eles conferem orientação aos fenômenos sociais” (BURITY, 2008, p. 42).

A construção dos dados ocorreu com informações coletadas no *Google Forms* e a partir de observações dos encontros formativos oferecidas pela Superintendência de Educação Infantil e Anos Iniciais do Estado de Pernambuco, a partir da plataforma *Zoom*.

Foram observados nove encontros formativos desenvolvidos no âmbito do PCA no primeiro semestre de 2021, organizados na tabela 1:

Tabela 1 – Formações PCA 1º semestre de 2021.

FORMAÇÃO	TEMÁTICAS ABORDADAS	CARGA HORÁRIA
Acompanhamento Pedagógico da Educação Infantil	- Explorar concepção de criança; - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento; - Campos de experiências; - Explorar a importância do vínculo com a escola: engajamento família e comunidade escolar.	3h
	- Atividade com lápis e papel; - Apresentação dos Instrumentos de Acompanhamento	3h
Formação do Material Complementar (UFPE)	Reflexões sobre diferentes concepções de alfabetização e as práticas associadas	3h
	Conceitos de consciência fonológica e fonêmica	3h
	Atividades com lápis e papel	2h
Seminário de Práticas de Alfabetização e Letramento	O brincar e suas possibilidades: diversão, aprendizagem e desenvolvimento	1h30min
	O brincar em diferentes tempos e espaços	1h30min
	Ludicidade: as brincadeiras cantadas e suas possibilidades	1h30min
	Corpo e movimento: nutrindo o brincar	1h30min

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O formulário contou com cinco questões voltadas à formação, à reorientação da prática pedagógica e à concepção de alfabetização, posta no Programa Criança Alfabetizada, e dos professores da Educação Infantil. Recebemos 78 contribuições dos municípios que compõem a Gerência Regional de Educação Mata Sul. Desse modo, a construção dos dados guiou-se a partir de blocos de sentidos. Os blocos de sentidos consideram agrupamentos de relações semânticas, nesse caso, unidos por articulação de significantes vazios: currículo, brincar e alfabetização. Os sentidos dos discursos são construídos a partir das relações contextuais vinculados às lógicas políticas e sociais que são evocados por eles.

Assim, quando indagados sobre reorientações das práticas pedagógicas, o bloco de sentido emergido foi: *Contextos de aprendizagem: brincar para se divertir, desenvolver e aprender*. Ao problematizar a abordagem do eixo de alfabetização nas formações PCA voltada para a Educação Infantil, tivemos o bloco: *Diálogos curriculares: concepções de criança, desenvolvimento e aprendizagem infantil*. Quando

o questionário focou a compreensão do professor sobre o trabalho pedagógico no eixo de alfabetização, emergiu o bloco: *Alfabetização, oralidade, consciência fonológica e multiplicidade dos usos da escrita*.

O artigo segue organizado por três seções. A primeira introduz a discussão apresentando a problemática e a metodologia; a segunda discorre acerca da nossa sustentação teórica, discutindo os apontamentos das traduções realizadas pelos professores, focando o trabalho pedagógico no eixo de alfabetização; e na terceira seção, trazemos as considerações finais.

2 DISCURSOS E TRADUÇÕES REALIZADOS NAS FORMAÇÕES DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA - EDUCAÇÃO INFANTIL

Os processos de significação do discurso da política curricular e de formação de professores, como sistematizado por Myriam Southwell (2008, 2007) e fundamentados em Laclau e Mouffe (2015), são compreendidos como textos políticos e produtos de negociações, numa tentativa provisória de fixar um sentido. Nesse referencial, o discurso é a prática em que a significação é produzida, enquadrado em lógicas de sentidos que estruturam a vida social. Assim, o discurso materializa-se em textos, falas e práticas. O modo pelo qual essa construção da significação processa-se é explicado pela prática articulatória:

[...] nós chamaremos de articulação qualquer prática que estabelece uma relação entre elementos de tal forma que as suas identidades são modificadas como resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada que resulta da prática articulatória, nós a chamaremos de discurso. As posições diferenciais, enquanto articuladas a partir do discurso, nós a chamaremos de momentos. Em contraste, nós chamaremos elementos qualquer diferença que não se encontra discursivamente articulada (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178).

Diante dessa colocação dos autores, os elementos articulados tendem a formar uma cadeia estruturada pelas lógicas de diferença e equivalência, em que uma dessas diferenças assumem a ideia de uma plenitude ausente. Na relação de equivalência, as diferenças não são

eliminadas, mas dissolvidas em cadeias equivalenciais, indicando uma cisão entre o sentido literal e a posição contextual.

Os significantes vazios ou pontos nodais são estruturas particulares que assumem uma posição de universalizar dentro de um determinado campo discursivo, ou seja, são termos que organizam um discurso e têm a capacidade de esvaziar-se parcialmente de seus significados para representar uma cadeia de equivalência que compõe um discurso hegemônico (LACLAU; MOUFFE, 2015). O esvaziamento, portanto, expõe a potência de absorção de um significante.

Para Galak e Southewell (2020), esses significantes são objeto de luta ideológica. Segundo os autores, é nesse aspecto que reside seu potencial e sua capacidade de interpelação. A fixação oferece certa estabilidade, no entanto, provisória e parcial e, segundo Laclau e Mouffe (2015), constitui o processo de hegemônizar, para que certos sentidos pareçam naturais. A articulação de antagonismos (inclusão de elementos na formação de um discurso) pela cadeia de equivalência, segundo Galak e Southewell (2020), é uma configuração significativa e aberta, que o permite compreender como uma condição de disputas e práticas hegemônicas.

Essa construção de discurso permite-nos efetuar relações com o conceito de tradução e pensá-las a partir dos processos formativos do PCA-Educação Infantil no trabalho pedagógico com o eixo de alfabetização. Percebemos a tradução como um processo dinâmico e contextualizado de criação de significado, nunca apolítico ou técnico, produto do deslocamento, reflexão e hibridização que atravessa relações de poder (LENDVAI; STUBBS, 2012). Essa compreensão considera as interações discursivas dos contextos situados, materiais, profissionais e externos (BRAUN; MAGUIRE; BALL, 2016), como fomentadores de diferentes traduções.

Nesse intuito, compreendemos a tradução como uma produção sociodiscursiva de cadeia de equivalência, num curso de interações discursivas, ou seja, os discursos (re)constituem-se, caracterizando posições de sujeito, produzindo, assim, algo novo. Nossa aproximação considera que a lógica da equivalência divide o poder estabelecido pelo ordenamento das políticas curriculares e formativas e das experiências docentes, produzindo uma relativa estabilidade, nesse caso, a tradução.

A compreensão da constituição de uma determinada docência, no âmbito da formação de professores, com ênfase nas práticas

discursivas e de significação na ação pedagógica com a alfabetização, auxilia-nos a compreender como a hegemonia alude inscrições performativas, ao passo que a tradução nos indica que os professores não são sujeitos passivos, e agem constantemente sobre os discursos que os interpelam.

A partir desse quadro, entendemos que os discursos em torno do currículo, da formação e da docência na Educação Infantil, de certo modo, pretendem hegemonizar uma ideia de Educação Infantil e não deixa de manter relações com um quadro performativo. Nessa perspectiva, por currículo, compreendemos uma prática de significação produzido pela dinamicidade e imprevisibilidade dos processos de lutas de poder, ou seja, legitimidade para significar, dar sentidos, sempre contingentes. No âmbito dessa investigação, esse currículo é o da Educação Infantil de Pernambuco.

Em vista disso, a formação inicial ou continuada é concebida como componente de profissionalização, que busca interlocução entre a realidade das instituições infantis e os diferentes saberes dos docentes. A partir dessa compreensão, programas voltados para a formação do professor passam a ser vistos como um mecanismo de ressignificação da profissão e, enquanto política, tornam-se prática hegemônica e têm a condição de enquadrarem-se em redes significativas socialmente compartilhadas (SOUTHWELL, 2008).

A partir das modificações decorrentes da Base Nacional Curricular Comum aos currículos e à formação docente da Educação Infantil brasileira, podemos perceber que as demandas emergentes desse movimento sedimentam uma gramática conceitual e epistêmica, que modelam e requerem novo modo de arranjo curricular de relações e gestão das especificidades da Educação Infantil. Além disso, como produto hegemônico, a BNCC articulou estratégias político-culturais no tocante a Alfabetização para a Educação Infantil, circunscrita por uma abertura discursiva.

Portanto, a compreensão do processo de alfabetização e letramento pode validar, ou não, as propostas curriculares e os programas de formação em relação às funções sociais, políticas e pedagógicas da Educação Infantil descritas nas DCNEI's (2010). O currículo da Educação Infantil de Pernambuco reafirma que as crianças devem aprender vivenciando experiências que façam sentido para elas, tendo

as brincadeiras e as interações como fios condutores do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse escopo, os direitos de aprendizagem, como conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, sustentam uma visão integral do desenvolvimento infantil. Os discursos que compõem o currículo da Educação Infantil de Pernambuco não fazem referência e nem alusão à alfabetização, embora as relações com essa temática emerjam ao abordar o campo de experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, quando destacam: “A imersão na cultura escrita, na Educação Infantil, deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer.” (PERNAMBUCO, 2018, p. 77). No entanto, a temática é introduzida na Educação Infantil de Pernambuco por meio do Programa Criança Alfabetizada. A construção discursiva do PCA para a Educação Infantil apresenta articulações discursivas hibridizadas e conjugadas em disputas. O programa defende as premissas curriculares da Educação Infantil, mas sugere um trabalho pedagógico no eixo de letramento e alfabetização. O PCA compreende a alfabetização como aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita, ou seja, o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções (SOARES, 2017).

Esse processo integra-se ao letramento-habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, em diferentes suportes, com diferentes finalidades e em interação com diferentes interlocutores e nas diversas situações pessoais, sociais e escolares (SOARES, 2017). Assim, caberia à Educação Infantil oportunizar vivências e experiências às crianças potencializadoras do aspecto da consciência fonológica e ajudá-las na superação do realismo nominal.

Segundo o Caderno de Mediações Pedagógicas do Professor de Educação Infantil - Pré-escola (2020), alimentar a curiosidade das crianças pelos textos orais e escritos permite que elas construam, naturalmente, sua concepção da língua escrita. Nesse caso, o trabalho com a leitura e a escrita tem como centralidade o desenvolvimento da consciência fonológica-percepção dos sons de cada palavra. No caderno de mediações, são refletidas situações que estimulam o conhecimento do nome das letras, a mediação da aprendizagem da escrita do próprio nome e de palavras significativas, bem como o uso de jogos e rimas. Assim, ações de introdução na cultura escrita podem ocorrer

nos momentos de “brincadeira da cultura popular e de faz de contas” da “chamadinha”, da “agendo do dia”, do “registro do próprio nome,” do “ajudante do dia” e dos “jogos” nos quais as crianças desenvolverão paulatinamente seu gosto pela leitura, criatividade e elaboração de hipóteses sobre a escrita e sua representação.

A seguir, busca-se evidenciar as traduções realizadas pelos professores dos discursos que construíram os momentos formativos. A partir de nossa perspectiva teórica-metodológica, localizamos que os discursos das formações foram desenvolvidos a partir dos significantes vazios: Currículo, Alfabetização e Brincar. Vinculados a eles, emergem três blocos de sentidos a partir das respostas dos participantes.

2.1 Diálogos curriculares: concepções de criança, desenvolvimento e aprendizagem infantil

Esse bloco de sentidos é organizado a partir das traduções postas aos sentidos de currículo. Ao responderem ao formulário, as/os professoras(res) indicam em suas discursividades que o currículo é visto a partir da compreensão das especificidades das crianças. Essas marcas aparecem para nós com inscrições dos discursos das formações para a criança como sujeito histórico e de direito, que se desenvolve nas interações que estabelece adultos e crianças nas instituições. Ao pontuarem as crianças como atores sociais, sujeitos ativos, capazes de expressar de diversas formas suas compreensões, de fato como protagonistas no processo de aprendizagem, os professores comunicam-nos processos de movimentos singulares de significações efetuadas nos processos formativos que vivenciaram.

Outro elo curricular aparece quando os participantes destacam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e os campos de experiências a partir da reorientação da sua própria prática pedagógica. Para os participantes, as reflexões oportunizadas permite-os redirecionar o fazer docente com as crianças, *“as orientações nos auxiliam no oferecimento de apoio as crianças em seus processos de desenvolvimento”*. Os participantes enfatizam que a compreensão teoria-prática incide na “melhoria das interações do dia a dia”, destacando a ludicidade como fio condutor das propostas a serem oferecidas às crianças.

A premissa que sistematiza as ações pedagógicas e a organização dos contextos de aprendizagem é o cotidiano. O educador e as crianças

são coparticipantes da construção do planejamento curricular. Nas traduções realizadas pelos professores, ao colocar o cotidiano como sustentador de saberes, encontramos elos discursivos com a formação, quando nela se realizar um processo de reflexão sobre os processos de investigação com a turma, com um vídeo de desenho animado “Caillou”. A partir da análise do vídeo, os professores foram levados a refletir sobre a experiência de um passeio cotidiano do personagem (de sua casa à casa de sua avó).

A compreensão dos participantes da identidade e das funções da Educação Infantil são expressas: *“através das formações entendemos a importância de uma educação infantil de qualidade, é importante na aprendizagem da criança”*; *“nos possibilita conhecer melhor o desenvolvimento da criança nessa faixa etária, os mesmos precisam de bastante atenção e de ações adaptadas para a idade”*. As trocas de experiências entre os docentes emergem como um ponto de contribuição *“permitem refletir e ressignificar a nossa prática. São sempre muito claras e objetivas”*; *“Me mostrou possibilidades de ampliar novos horizontes, com novas práticas pedagógicas”*¹⁹.

A compreensão de currículo, construído em sua cotidianidade, que dialoga com os saberes e mobilizam descobertas, experiências, interações e brincadeiras e de como eles se fazem presente nas propostas oferecidas as crianças, levam-nos a compreender que os profissionais da Educação Infantil se encontram num processo de deslocamento da ideia de currículo (antes centrado no professor, hoje na criança), evidenciando que essas traduções estão ligadas aos elementos discursivos que estruturaram as formações continuadas do PCA. A escolha pela construção e condução desses momentos de aprofundamento e debates significativos voltados às questões curriculares parece-nos uma ferramenta profícua de interpelação, visto que, ao subsidiar epistemologicamente as práticas pedagógicas por meio da compreensão do desenvolvimento, da aprendizagem infantil e do arranjo curricular, permite aos professores atuar com autoria.

Como se percebe, está em curso um processo de sedimentação dos discursos que fundamentam o currículo de Pernambuco, a criança como sujeito ativo e como centralidade pedagógica, subsidiada pelas

19 As anúncios expressas são oriundas do formulário *Google Forms*.

Pedagogias Participativas. Podemos sintetizar que as traduções realizadas pelos professores ocorrem mobilizando suas experiências docentes e suas posições em outros locais sociais, mas que apresentam uma convergência com os sentidos postos pelo PCA- Educação Infantil. Inferimos essa convergência como produto do poder de inter-relação do modelo estrutural optado pelo programa, a fim de refletir vivências e experiências infantis em contextos situados, considerando como uma grande potencialidade para um currículo que se constitui na prática.

2.2 Contextos de aprendizagem: brincar para divertir-se, desenvolver-se e aprender

Brincar é o significante vazio que organizou este bloco de sentidos. Nele, os sentidos do brincar emergem em seus aspectos essenciais e funcionais. Desse modo, está a interlocução desses dois aspectos, aliando-se por um lado pela potencialidade de aprendizagem do brincar espontâneo, e, por outro, como o utilizar para potencializar aprendizagens específicas. Nessa conjuntura, quando o PCA sistematiza o discurso sobre o brincar, delimita-o como linguagem da infância, pontuando sua potencialidade no desenvolvimento infantil e na aprendizagem, referenciando, assim, uma concepção de Educação Infantil pautada nas Pedagogias Participativas, contexto que se faz na partilha e na vivência de experiências (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

As traduções desse bloco de sentidos apontam que a construção discursiva visa sustentar práticas pedagógicas que estruturam atividades lúdicas como direito da criança, concebendo-a como participante ativa e construtiva: *“Na maneira lúdica de se trabalhar em sala de aula”*; *“Fazendo-me refletir sobre a maneira como as crianças aprendem brincando”*²⁰. À vista disso, o discurso construído opera pela intencionalidade pedagógica, a partir de compartilhamento de práticas pedagógicas. Vale esclarecer que “compartilhamento” aqui empregado não designa modelos, e sim um processo de reflexão oriunda de contextos situados.

20 As anúncias expressas são oriundas do formulário *Google Forms*.

O brincar é abordado nas formações a partir da intencionalidade do contexto educativo. Assim, duas reflexividades são evidenciadas na construção do discurso do PCA. A primeira localiza a organização de ambientes e espaços oferecidos às crianças, e a segunda, das brincadeiras cantadas e suas possibilidades. A abordagem da organização dos ambientes e espaços segue fundamentada na problemática, em que os espaços institucionais possibilitam às crianças aprender, investigar e descobrir? As traduções realizadas pelos docentes do significativo vazio brincar colocam a organização do contexto educativo como provocativo nas crianças e como suporte aos projetos, às pesquisas, às investigações, às descobertas e às aprendizagens de crianças e professores, ou seja, uma rede de relações para que as oportunidades sejam contínuas e significativas.

A abordagem das brincadeiras cantadas e de movimentos destaca o momento brincante no nível de conexões experienciais plurais. O movimento corporal é compreendido como busca por compreensão, ao indicar as múltiplas linguagens do aprender. Para tanto, a escuta das crianças sobre que brincadeiras mais gostam e como as gostam de brincar permite ao educador oferecer contextos brincantes mais potentes e ligados aos seus interesses. Esses momentos brincantes devem mobilizar: atuação, participação, descoberta, expressão, movimento, interação, indagações às crianças, e serem momentos de escuta atenta para novas propostas de ampliação. Ao passo que “permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades” (MOYLES, 2002, p. 12).

O brincar está vinculado, nas traduções dos professores, aos modos de aprendizagem das crianças, “*a maneira como as crianças aprendem brincando*” e ao lúdico, “*forma lúdica e prazerosa de transmitir conhecimento aos alunos*” e “*de forma lúdica para que todos aprendam brincando*”. Com esses indicativos discursivos, podemos inferir que o brincar e lúdico ainda são aspectos similares e necessitam ainda de aprofundamento sobre as especificidades de sentidos dos termos. No entanto, podemos afirmar que o brincar não é visto como uma imposição ou atividade de passatempo, mas se faz presente na rotina da turma, como uma fonte de aprendizagem. Esse aspecto é de suma relevância, pois mobiliza uma dinâmica que interconecta sensibilidade do corpo, observação, relações, saberes e ludicidade.

Toda essa articulação referenciada a partir do brincar da criança sustenta o momento em que as formações denominam de desdobrando e ampliando o olhar. Esse momento é o de maior interação com a cotidianidade dos participantes, pois os participantes podem pensar coletivamente em como ampliar as propostas de percursos e contextos de investigação e aprendizagem. Sobre isso, um dos participantes, ao responder ao formulário, destaca: *“Na Educação Infantil o trabalho deve ser prazeroso e estimulante. O professor pode e deve envolver a musicalidade, as cores, sons, traços, entre outros recursos como facilitador da aprendizagem.”* Todavia, esse momento foca nas possibilidades de atuação que aliem brincar ao eixo de alfabetização, um objetivo interlocutivo do PCA na Educação Infantil.

Nessa direção, as traduções dos professores que caracterizam o PCA - Educação Infantil consideram o brincar como elemento fundamental para a aprendizagem, e ao refletir coletivamente sobre “funcionalidades” dessas brincadeiras, permitem que os professores não se distanciem de sujeito da sua própria prática, mas que postulem ação e reflexão enquanto espaço da produção de narrativas sobre o fazer e para o fazer (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). De modo geral, esses pressupostos, no interior das formações, favorecem processos coletivos de reflexão e interação institucional, ao problematizar a organização dos espaços, tempos materiais e agrupamentos das turmas que podem orientar mudanças institucionais e das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil.

2.3 Alfabetização, oralidade, consciência fonológica e multiplicidade dos usos da escrita

O significante vazio que sustenta este bloco de sentidos é a alfabetização. Para o PCA, o trabalho pedagógico nesse eixo tem perspectiva de:

[...] escutando as crianças, buscando compreender suas experiências dentro e fora da escola, dialogando com as suas curiosidades, mas também apresentando situações diversificadas, desafiadoras em contextos significativos e em situações de aprendizagem compartilhada entre o grupo de crianças e os educadores (PERNAMBUCO, 2019, p. 34).

Essa construção discursiva tende a conciliar rupturas históricas, abre um espaço criativo de novos territórios educativos e experienciais para a leitura e a escrita na Educação Infantil. O trabalho sistematizado na concepção do PCA-Educação Infantil subsidia o trabalho do campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação, quando indica como um dos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem a criança reconhecer semelhanças e diferenças entre o seu nome e o de seus colegas, quanto à grafia e aos segmentos sonoros:

Ao brincar com os sons das palavras com essas e outras propostas, as crianças começam a se dar conta de que as palavras se relacionam não apenas pelos significados que elas têm, mas também pelos sons que possuem e compartilham. (PERNAMBUCO, 2019, p. 118).

Para o PCA- Educação Infantil, a alfabetização é um processo que se inicia na EI, as crianças começam a aprender alguns princípios do sistema de escrita, sendo, portanto, importante entender o que pode ser feito. Nessa direção, três pontos reflexivos são fundamentais: - crianças pequenas pensam e elaboram conhecimentos sobre a língua; - para escrever, é preciso prestar atenção aos sons das palavras que pronunciam; - as crianças precisam ter muitas oportunidades de escrever como pensam e de refletir sobre essa escrita a partir das intervenções feitas pelos professores.

No Seminário de Práticas de Alfabetização e Letramento, conduzido pela equipe do *Centro de Estudos em Educação e Linguagem* da Universidade Federal de Pernambuco, além de abordar reflexões sobre diferentes concepções de alfabetização e as práticas associadas a elas, foi dada ênfase aos conceitos de consciência fonológica e fonêmica, e foram indicadas possibilidades de trabalho com letras e análise fonológica para a Educação Infantil.

O PCA tece um discurso de trabalho no eixo de alfabetização a partir da distinção do que é consciência fonológica e fonêmica. Nesse sentido, por consciência fonológica, compreende-se um conjunto de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras; perceber que suas funções variam em função da unidade sonora e da posição que ela ocupa nas palavras (silaba, fonema, rima) e refletir sobre essas unidades (identificar, contar/segmentar, produzir, comparar) (MORAIS, 2012).

Por sua vez, a consciência fonêmica corresponde à capacidade de manipular fonemas, representações abstratas, segmentos sonoros não pronunciáveis (MORAIS, 2019; SOARES, 2017). Ao diferenciar consciência fonológica e consciência fonêmica, o PCA- Educação Infantil constrói um posicionamento epistemológico para o trabalho no eixo de alfabetização, marcando o lugar da Educação Infantil (EI) no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ao passo que argumenta e se coloca contra o discurso da Política Nacional de Alfabetização (2019), voltado ao método fônico com atividades mecanizadas e cartilhadas.

Para o PCA, o desenvolvimento de atividades de análise fonológica e com letras, para que se torne significativo no contexto da Educação Infantil, exige situações de aprendizagens com livros de literatura, textos da tradição oral (trava-línguas - parlendas - cantigas) e jogos. Nessa perspectiva, a ênfase é posta na brincadeira e memorização dos textos de tradição oral, que, vivenciado muitas vezes, subsidiarão as atividades envolvendo letras e reflexão fonológica. Vale destacar que não é indicado investir na interpretação de parlendas ou trava-línguas. Assim, explorar sons, comparar palavras, encontrar palavra dentro de palavra e identificar sons, letras a partir de percursos de trabalho com receitas, listas, tabelas, bingo dos sons, produção de textos com delimitação de contexto de produção claro (tendo o professor como escriba) projetam-se na ludicidade dos contextos de aprendizagem e especialmente por propostas de pesquisa e investigação da turma.

Nas formações PCA-Educação Infantil, as fichas com lápis e papel são apenas um dos recursos possíveis para o trabalho com a linguagem escrita, pois se considera a criança em sua integralidade e que sua aprendizagem ocorre brincando, convivendo, explorando, participando, expressando e conhecendo-se. Por isso, chama-se a atenção dos educadores a refletir sobre as necessidades de movimento e de interação das crianças, e para a qualidade das atividades de lápis e papel, bem como para a mediação. Ao optar por esse mecanismo, o programa indica uma reorientação do trabalho de roda de conversa, para dimensioná-la como de escuta às crianças, destacando o papel da literatura infantil e dos materiais e suportes escritos. O grande carro-chefe de trabalho volta-se às brincadeiras de tradição popular que intersecciona as culturas infantis. As propostas partem de leituras de livros e filmes,

atividades corporais com música, faz de conta e jogos, pensadas tanto na realidade presencial quanto do ensino remoto.

Nessa perspectiva, a compreensão do arranjo campos de experiência tem um papel primordial, pois permite ao professor elaborar propostas de percursos de aprendizagem mais dinâmicos e cada vez menos fragmentados, ligados a velhas ideias de trabalho por disciplina. Portanto, as formações do PCA-Educação Infantil têm apresentado uma orientação à atuação docente, e levam a pensar sobre outras formas de propor uma atividade de escrita significativa. Sobre essa perspectiva de trabalho, percebe-se uma triangulação de sentidos entre letramento, lúdico e consciência fonológica que marcam as traduções realizadas pelos professores, conforme os extratos abaixo:

“Na perspectiva do letramento, dentro de um trabalho pautado nos gêneros textuais, desde a Educação Infantil” considerando “o campo lúdico e interativo”.

“Através dos temas abordados, sugestões, ludicidade, consciência fonológica, textos e orientações”.

“Em uma o pleno desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos nos aspectos sociais, culturais, políticos e afetivos.” (PARTICIPANTES DA PESQUISA, 2021).

A sistemática das ações voltadas para o eixo da alfabetização preserva a ludicidade, a criança como centralidade da ação pedagógica e sujeito produtor de culturas inserido em cultura social. Assim, a interação, a mediação segue na percepção de que as crianças devem entender que a palavra é som, envoltas em situações de escrita espontânea e na exploração ativa de diversos materiais escritos, para que possam superar o realismo nominal.

Nas traduções, percebemos aspectos interdiscursivos que efetuam um alinhamento com os discursos promovidos nas formações:

“A criança protagonista de sua história através de suas vivências.”

“Trabalhar o explorar do falar e do ouvir, por meio de situações interativas e lúdicas.”

“De forma a me posicionar como mediadora, ajudando-os naquilo que já sabem, precisam de estímulos”

“O trabalho é realizado com o intuito de respeitar a autonomia da criança, sendo a mesma capaz de realizar análises a partir de canções, brincadeiras, textos em contextos significativos, reproduzir seus próprios textos orais e escritos (sua leitura e escrita).”

“É abrir as portas para um mundo das palavras representadas pelos sons. É onde se dá o pontapé inicial para o mundo da alfabetização.”

“O trabalho de alfabetização deve ser desenvolvido de forma lúdica, com objetivos claros respeitando a faixa etária do aluno e sua fase de desenvolvimento.” (PARTICIPANTES DA PESQUISA, 2021).

No sentido oposto, localizamos tensionamento a partir da flutuação de sentidos de alfabetização, vindo a caracterizar que o deslocamento conceitual nesse campo de atuação docente ocorre lentamente. As ambiguidades históricas da concepção de criança, a infância e o processo de aquisição do sistema de escrita são alocadas e permeadas por antagonismo. A construção do que seja o trabalho no eixo de alfabetização é um processo em construção, a linha tênue que separa a alfabetização da contribuição que a Educação Infantil pode realizar, muitas vezes pode ser mal compreendido. As traduções, dessa forma, apontam para uma construção antagônica evidenciada em equívocos epistemológicos. Alguns profissionais enfatizaram sua compreensão do trabalho com alfabetização na Educação Infantil, do seguinte modo:

“Compreendo esse trabalho como uma união, entre atividades que fazem parte da preparação para a alfabetização e a promoção do desenvolvimento de habilidades fundamentais para a aprendizagem de leitura e escrita.”

“O trabalho no processo de alfabetização é a base para educação infantil, pois é a base da educação, onde se concretiza conhecimentos e habilidades, possibilitando as crianças firmeza em seu processo educacional. Diante disso, reafirmamos que o processo formativo contribui para que esses equívocos sejam amenizados.”

“Que ela é base de tudo”. (PARTICIPANTES DA PESQUISA, 2021).

As traduções são produzidas a partir da mistura das diferentes posições e dos movimentos discursivos pelos quais o sujeito opera e

transita. Desse modo, compete à tradução uma atividade de produção de significados que gera uma produção ética-política de atuação. No caso específico das traduções sobre o trabalho no eixo de alfabetização proposto nas formações PCA-Educação Infantil, podemos afirmar que segue uma estrutura fluida e dinâmica, deslocando as forças de interação, expondo o caráter de provisoriedade do sentido construído no discurso. As possíveis mudanças de atitudes metacognitivas e pedagógicas dos professores tendem a reafirmar uma transversalidade de significados, e não de uma reprodução discursiva, fruto contextual e relacional de interpretações.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arquitetura da investigação em curso indicou as construções discursivas que sustentaram as formações continuadas dos professores de Educação Infantil do Programa Criança Alfabetizada a partir de observações das formações realizadas por meio da plataforma **Zoom**, cujo foco esteve nas traduções realizadas dos discursos do eixo de letramento e alfabetização.

Os processos de tradução movimentam práticas curriculares e emergem como produção de sentidos, indicando fenômenos discursivos, (des/re)estruturam a realidade, viabilizando novas formações discursivas. E que se manifestam por meio de gestos, expressões, escolhas, posicionamentos político-pedagógicos na docência com as crianças. O programa de formação continuada do PCA, ao pensar as experiências que serão ofertadas aos participantes, no tocante à aquisição da linguagem escrita pelas crianças de 4 e 5 anos, tem apresentando-se na coexistência de saberes experienciais de natureza diversas, em um processo de múltiplas interfaces (cognitiva, emocional, social, cultural, intelectual), que se ajustam e exercem relações umas sobre as outras.

A perspectiva multidisciplinar e a mobilidades dos conceitos de criança, infância, dos contextos de aprendizagem usada na produção dos discursos políticos, das formações e das práticas pedagógicas no eixo de alfabetização na Educação Infantil, dispostos no Programa Criança Alfabetizada, podem ser consideradas uma referência na abordagem interlocutora com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O discurso hibridizado defende um trabalho de contato com a leitura e a escrita, mas o faz preservando as especificidades das crianças de 4 e 5 anos, ofertando ainda as municipalidades reflexões que podem potencializar suas propostas para a Educação Infantil. Desse modo, coloca-se como uma possibilidade discursiva ante a programas desenvolvidos pelo Governo Federal que mecanizam a aprendizagem infantil.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BURITY, J. A. Religião, Política e Cultura. *Tempo Social*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 83-113, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702008000200005>. Acesso em: 23 jun. 2021.

FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-participação: a perspectiva associação criança. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **O espaço e o tempo na Pedagogia-em-participação**. Porto Editora: Portugal, 2011.

GALAK, Eduardo; SOUTHWELL, Myriam. Procesos y tensiones de democratización en la Educación Estética Argentina: la Revista de Educación entre los años 1960-1970. **Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1-19, jul./set. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e66756>. Acesso em: 23. set. 2021.

LACLAU, E. **A razão populista**. Tradução Carlos E. Ma. de M. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista:** por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LENDVAI, Naomi; STUBBS, Paul. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, p. 11-31, jan/jun. 2012. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4002/2806>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MENDONÇA, D. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [s.l.], n. 1, p. 153–169, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1533> Acesso em: 23 jun. 2021.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAIS, Artur G. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOYLES, J. R. **Só brincar?: o papel do brincar na Educação Infantil**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHNFELDER, Noeli (org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria: Ipê amarelo, 2016. p. 87-111.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos: caderno de meditações pedagógicas: manual do professor**. Recife, 2020. 197 p. Disponível em: <http://www.>

educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/22366/PCA_Caderno%20do%20Professor.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUTHEWELL, M. Con la democracia se come, se cura y se educa: disputas en torno a la transición y las posibilidades de una Educación democrática. *In*: CAMOU, A., TORTTI, C.; VIGUEIRA, A. (coord.). **La Argentina democrática**: los años y los libros. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

SOUTHEWELL, M. Política y Educación: ensayos sobre la fijación del significado. *In*: CRUZ, Ofelia; ECHEVARRIA, Laura (coord.). **El análisis político de discurso**: usos y variaciones en la investigación educativa. México: Juan Pablos, 2008.

ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Danielle de Farias Tavares Ferreira

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas em Educação, no Brasil, têm apresentado um significativo crescimento na realização de estudos que envolvam práticas de levantamentos, mapeamentos e análises críticas a evidenciem os percursos das pesquisas em determinados temas. Vosgerau e Romanowski (2014) afirmam que esses estudos contribuem com o fortalecimento da transparência e da validação de pesquisas, principalmente, na demarcação do objeto de estudo e na perspectiva da evidenciação do acumulado sobre o tema nos últimos anos.

Nesse cenário, os estudos de revisão intensificam-se, pois representam “um procedimento sistemático e rigoroso para analisar criticamente informações relevantes, com objetivos bem definidos.” (MENDÍVIL *et al.*, 2020, p. 6, tradução nossa).

Trata-se, portanto, de explicar, a partir de outros estudos finalizados, o delineamento do seu próprio objeto de estudo. Apontam também as necessidades de melhoria das fundamentações teórico-metodológicas dentro do campo e da área investigados, além de explicitar as principais tendências de investigação que têm predominado.

São diversos os tipos de estudos de revisão, os quais serão descritos no decorrer deste ensaio. Em comum entre eles, há uma predominância das práticas de sistematizar, esclarecer e resumir as principais produções acadêmicas existentes. A revisão de literatura, por exemplo,

é um tipo de revisão capaz de fornecer um panorama histórico sobre um tema, partindo das publicações dentro daquele campo. Esse tipo de estudo também detém uma certa predominância na área de Educação. No entanto, a descrição neste momento recairá sobre a ampliação de outro tipo de estudo de revisão na área de Educação: o tipo estado da arte.

Descrever o passo a passo na condução desse tipo de estudo é o propósito deste ensaio, além de expor as etapas, até então alcançadas, com o seu uso. Para o alcance do planejado, o ensaio inicia-se com a apresentação de alguns conceitos a diferenciar o estado da arte de outros tipos de estudos de revisão. Em seguida, apresentará o levantamento inicial sobre as pesquisas envolvendo ações afirmativas na área de Educação. Nessa parte, serão destacados os descritores utilizados no levantamento, os bancos de dados em que as pesquisas foram coletadas, os tipos de produções acadêmicas selecionadas e a sistematização desses dados em gráficos.

Seguindo para a terceira parte do ensaio, explicitam-se as sínteses, partindo de algumas questões norteadoras, tais como: O que se tem investigado sobre este objeto? Como tem sido investigado e de que forma? Por que se optou por determinado recorte temporal? Quais as principais razões encontradas para investigar este objeto de estudo? E, por fim, a quais possíveis contribuições se chegou com este estudo de revisão? A ênfase sobre o que se falta investigar dentro do tema, que se coloca como sugestão a compor o trabalho de tese em desenvolvimento, será o destaque pontuado nas considerações finais.

2 DIFERENÇAS ENTRE ESTADO DA ARTE E OUTROS ESTUDOS DE REVISÃO

Para que haja um aprofundamento sobre determinado objeto de pesquisa, e com o intuito de conhecer os seus delineamentos, a prática do levantamento em bases de periódicos nacionais e internacionais tem sido recorrente e indispensável entre pesquisadores mais experientes.

Quando um pesquisador se debruça por realizar esse mapeamento, é comum deparar-se com diferentes tipos de estudos de revisão. Os tipos mais comuns encontrados na área de Educação envolvem a prática do levantamento bibliográfico, a revisão de literatura, a revisão

bibliográfica e o tipo estado da arte. Outros, menos comuns de serem encontrados na área de Educação, são: o estudo bibliométrico, a revisão sistemática, a revisão integrativa, a meta-análise, a metassumarização e a síntese de evidências qualitativas.

Vosgerau e Romanowski (2014) agruparam todas elas em dois grandes grupos nomeados por: grupo das revisões que mapeiam e grupo das revisões que sintetizam avaliando. É importante lembrar que uma única pesquisa pode envolver, e mesmo entrecruzar, mais de um tipo de revisão no delineamento de seu objeto, até porque há complementaridade entre muitos deles.

Inserido no grupo de mapeamento, encontra-se o levantamento bibliográfico. Essa prática tem por finalidade levantar o máximo de referências sobre determinado tema. Segundo Cervo e Bervian (2002), não existe nesse levantamento um único critério que detalhe as etapas para selecionar o material. Busca-se todo tipo de material relacionado ao tema, e alguns pesquisadores fazem uso de softwares que auxiliam na categorização desse material. Um bom exemplo de um software para esse uso é o *EndNote*.

Se o pesquisador não parar apenas no processo de catalogação do levantamento bibliográfico e decidir realizar uma discussão no formato de ensaio teórico sobre o levantado, então, será alcançada a elaboração de outro tipo de revisão: a revisão de literatura.

A revisão de literatura é também conhecida pelo termo revisão bibliográfica. Nela, há uma organização sistemática do levantamento bibliográfico feito anteriormente. Isso significa que o pesquisador partirá das fontes levantadas para configurar a problematização que se debruça na pesquisa e contextualizar sua análise com fins de validar seu quadro teórico. A organização dos documentos levantados por via de fichamentos, por exemplo, tem sido indispensável nesse tipo de estudo.

Nos casos em que o pesquisador já realizou o levantamento bibliográfico e montou seu quadro teórico, partindo da revisão de literatura, mas ainda assim deseja realizar um aprofundamento na análise de seu objeto, ele poderá optar pela elaboração do estado da arte. Percebam que entre os tipos de revisão, até aqui citados, há uma certa complementaridade entre eles.

A expressão “estado da arte”, ou também chamada de “estado do conhecimento”, objetiva, segundo Brandão *et al.* (1986), elaborar

pesquisas em uma dada área e a partir de uma descrição minuciosa da trajetória e da distribuição da produção científica sobre determinado objeto. Um conjunto de variáveis são escolhidas para demarcar esse levantamento como, por exemplo, um período temporal de publicação, as fontes levantadas e os descritores de busca. O uso do editor de planilhas Excel também se faz comumente presente na organização sistemática desse tipo de levantamento. Os resultados são apresentados no formato de gráficos para ilustrar o levantamento realizado.

Enfim, as pesquisas do tipo estado da arte focam sua análise na problematização e metodologia. Sua finalidade central é o mapeamento, principalmente servindo ao pesquisador como uma referência para justificar a lacuna da investigação que se pretende realizar. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014)

Os estudos bibliométricos estão inseridos ainda nesse primeiro grupo de revisão. Para Lopes *et al.* (2012), esse tipo de estudo é composto por práticas de mensuração dos aspectos quantitativos que aparecem em fontes de qualquer formato. Um exemplo prático do uso da Bibliometria é quando um pesquisador almeja aferir o impacto de determinado periódico em um campo de pesquisa. Ele irá aferir, quantitativamente, alguns indicadores que Lopes *et al.* (2012) listam como sendo os indicadores de qualidade científica, os indicadores de atividade científica, os indicadores de impacto científico e os indicadores de associações temáticas. Seria, portanto, um estudo de profundidade, como é o estado da arte, mas partindo de uma perspectiva de mapeamento quantitativo.

Após essa diferenciação conceitual entre os estudos de revisão, que focam nas práticas de mapeamento, o presente ensaio não se aterá na descrição dos demais estudos de revisão do tipo avaliativo, porque a descrição que se seguirá terá somente como foco o estudo do tipo estado da arte. Apenas se salienta que os estudos de revisão do tipo sistematização avaliativa têm em comum a característica de levantar o impacto dos resultados das pesquisas no campo e na área investigados.

Em síntese, as finalidades dos estudos de revisão não condizem com o ato de hierarquizar ou qualificar um tipo de revisão em detrimento de outro tipo. Cada tipologia demonstra a sua importância

quando se faz uso de modo competente. Conhecer e aplicar os estudos de revisão em pesquisas acadêmicas marca a contribuição na formação do pesquisador, principalmente quando auxilia na justificação da escolha de um objeto, na proposição de uma problemática, na opção por um percurso teórico-metodológico e na busca por fortalecer o rigor científico ao considerar os avanços que outros pesquisadores antecessores realizaram.

3 ESTADO DA ARTE NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS

Antes de iniciar a descrição do estado da arte, que vem sendo realizado por meio do levantamento nos principais bancos de dados das produções acadêmicas nacionais e também em periódicos internacionais, a escolha por atualizar o estudo sobre as políticas afirmativas na pesquisa educacional foi estimulada a partir do levantamento prévio realizado por Silva e Borba (2018). Eles identificaram 94 artigos, 54 dissertações e 12 teses voltadas para os estudos dessas políticas na Educação. O aumento desses estudos foi gradativo, principalmente nos anos que antecederam a aprovação da Lei 12.711/2012, a qual definiu políticas de cotas para as universidades e os institutos federais.

Os autores consideraram ainda que estudar o tema das políticas afirmativas na Educação brasileira apresenta um campo crescente e com análises relevantes. Registraram também que a dispersão de programas e orientadores se concentrou na Região Sudeste, seguida da Centro-Oeste e Sul. Apesar da região Nordeste configurar-se entre as primeiras a adotar políticas afirmativas para a população negra, apenas 2% de artigos sobre essa temática foram publicados em revistas educacionais do Nordeste. A pesquisa desses autores teve sua publicação em 2017 e apontou a importância da expansão de dissertações e teses que tratem sobre essa temática.

Este estudo de revisão feito por Silva e Borba (2018) demonstrou a relevância no desenvolvimento desse tipo de estudo sobre a temática e evidenciou características que permanecem até os dias atuais, as quais foram possíveis de serem novamente identificadas durante o levantamento realizado e exposto neste ensaio.

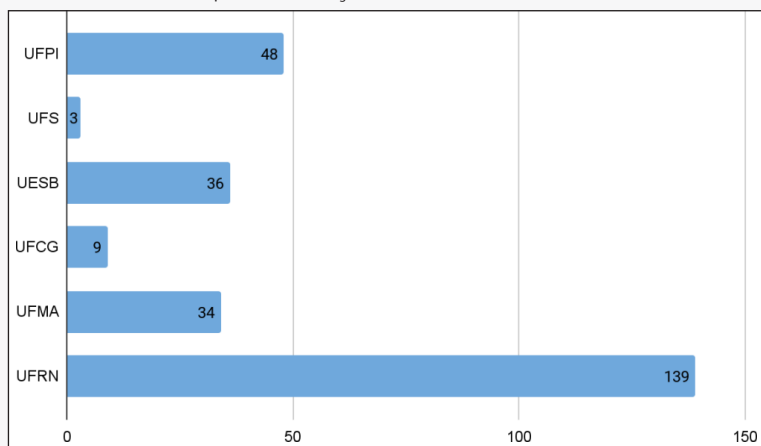
O levantamento do estado da arte, atualizado pela pesquisa aqui proposta, iniciou delimitando o tema quando selecionou os descritores

de busca. Os descritores foram: Ações afirmativas, Políticas e Educação. Entre os filtros utilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), optou-se por restringir a área de conhecimento e o campo de concentração à Educação. Foram selecionadas também dissertações tanto acadêmicas como oriundas de mestrado profissional.

O espaço temporal da busca teve o recorte iniciado em 2012, ano em que a Lei 12.711/2012 foi implantada, até o ano de 2021. É provável que até a defesa da tese, que este estudo de revisão comporá, haja mais uma atualização. Aplicando os descritores e filtros mencionados, foram identificadas 2.988 produções, sendo 1.957 dissertações e 1.031 teses.

Outro filtro que auxiliou na extração e no delineamento dessas produções foi o filtro sobre as instituições que publicaram esses trabalhos. Especificamente, esse filtro da plataforma CAPES auxiliou na identificação das produções na região Nordeste. Do total de produções acadêmicas, apenas 269 delas foram realizadas em instituições públicas de ensino localizadas na região Nordeste, conforme é possível observar no gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição das produções de dissertações e teses no Portal CAPES por instituição de ensino do Nordeste



Fonte: Própria

Durante a realização do fichamento dessas produções catalogadas no portal CAPES, e mensuradas no gráfico acima, verificou-se que apenas duas delas se debruçaram, de fato, sobre a temática das ações afirmativas em escolas. Ambas foram dissertações oriundas de mestrado acadêmico em Programas de Pós-graduação em Educação e referenciaram a temática no próprio título dos trabalhos. Não houve tese. As demais produções levantadas referiam-se ao plano de ações articuladas, à política de assistência estudantil e a alguns programas assistenciais vinculados à área de Educação, mas não focalizadas na política de ações afirmativas propriamente dita.

A primeira dissertação foi a de Ferraz (2020). O seu trabalho esteve vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A pesquisa teve como objetivo avaliar o alcance da política de ações afirmativas implantada na própria universidade em que houve a defesa da dissertação. Para isso, focou nas perspectivas de discentes, docentes e gestores envolvidos com a implementação dessa política.

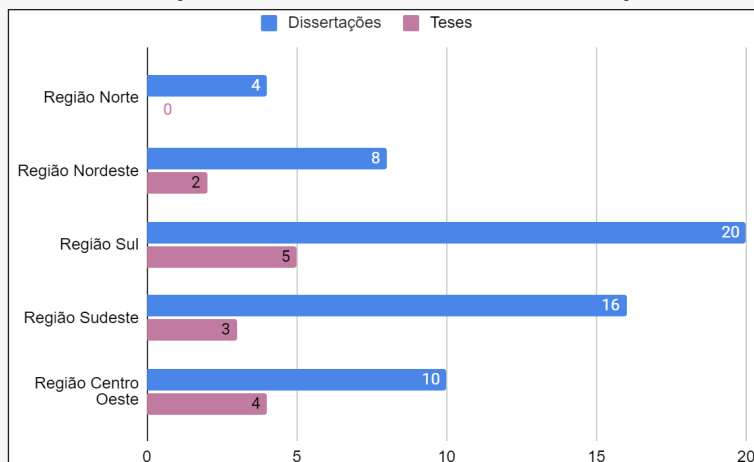
Outra dissertação encontrada foi defendida na Universidade Federal do Maranhão no mesmo ano de publicação da pesquisa citada anteriormente. Braga (2020) tratou das ações afirmativas enquanto políticas públicas compensatórias para a inclusão da população negra no Ensino Superior. O destaque apenas à população negra marcou a referida dissertação. Focalizou em analisar os significados que os estudantes, autodeclarados negros, dos cursos de Medicina e de Licenciatura em Matemática, afirmavam sobre essa política e no contexto da própria Universidade Federal do Maranhão.

Nota-se que no portal CAPES não foram identificadas pesquisas que tratassem das ações afirmativas na rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, enfoque dado por este estudo de revisão. Também não foram identificadas teses ou dissertações defendidas em instituições privadas de ensino.

O panorama do levantamento realizado no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações ampliou o número de produções coletadas sobre as ações afirmativas. Os filtros envolveram trabalhos acadêmicos da grande área de conhecimento das Ciências Humanas, mas com descritores de busca idênticos aos aplicados no portal CAPES (Ações Afirmativas, Políticas e Educação). Foram extraídos

72 trabalhos, sendo 14 teses e 58 dissertações, conforme é possível no gráfico de distribuição regional das dissertações e tese mapeadas.

Gráfico 2 – Distribuição regional das dissertações e teses que tratam do tema das ações afirmativas relacionadas à Educação



Fonte: Própria

Como já demonstravam os estudos de revisão realizados por Silva e Borba (2018), as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste continuam a liderar em produções de dissertações e teses sobre a temática das ações afirmativas relacionadas à área de Educação. O destaque desse levantamento foi a superação do quantitativo de trabalhos publicados em instituições da região Sul, quando comparado ao levantamento que Silva e Borba (2018) realizaram em 2017. A região Sul ultrapassou as produções da região Sudeste nesses últimos 4 anos.

Nesse levantamento, realizado dentro do portal BDTD, foram encontrados quatro trabalhos, todos na modalidade de dissertação, que tiveram como foco as ações afirmativas em escolas técnicas, sendo três deles referenciando a rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e um deles referindo-se à Universidade Federal Tecnológica do Paraná.

Outro destaque importante referiu-se às duas dissertações defendidas em instituições de Ensino Superior públicas de Pernambuco. Uma dissertação acadêmica foi encontrada na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e uma dissertação no repositório da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Não houve tese defendida sobre

essa temática no estado de Pernambuco. Um outro fator relevante decorreu da existência de instituições privadas de ensino publicando sobre essa temática. Foram encontradas duas teses e duas dissertações publicadas por universidades católicas das regiões Centro-Oeste e Sul, e uma dissertação defendida pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, no Sudeste.

Mediante esses achados, notou-se a predominância de estudos sobre a lei de cotas no Ensino Superior das universidades públicas brasileiras, prevalecendo perante outros estudos sobre essas ações em instituições como os institutos federais ou as escolas técnicas. Além disso, algumas categorias teóricas como desigualdades, políticas públicas, acesso ao Ensino Superior, raça e etnia foram as que mais se sobressaíram.

No delineamento dos materiais levantados, também foi possível visualizar que o descritor “Ações Afirmativas” tem remetido mais aos estudos que envolvam políticas direcionadas à população negra, comparando-se às publicações que destacam os povos indígenas ou também denominados povos tradicionais. Esse descritor, quando colocado no título dos trabalhos, também não tem acionado pesquisas que se refiram a outros grupos, alvos de discriminações, ou seja, que não abarquem apenas as discriminações étnicas e raciais, mas as discriminações religiosas, de gênero, de pessoas com deficiência ou mesmo de classe.

Um terceiro momento do referido estudo de revisão envolveu a busca de periódicos Qualis A1 levantados na Plataforma Sucupira. Ao acessar essa plataforma, foi possível listar as classificações dos periódicos do último quadriênio disponível (2013-2016). Esse recorte de periódicos Qualis A1 poderá ser repensado e mesmo seguir igual critério que Silva e Borba (2018) utilizaram, o qual envolveu elencar as principais revistas do Nordeste.

No entanto, e para este momento, buscaram-se periódicos de abrangência internacional. Para fins de critérios seletivos, foram escolhidos três dos principais periódicos da subárea de políticas educacionais. Entre eles, encontram-se: 1) *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, 2) *Journal Of Education Policy* e 3) *Educational Policy (Los Altos, Calif.)*. A seleção de três periódicos com abrangência internacional justificou-se pela intenção de verificar se a temática sobre as ações afirmativas na Educação também é

fortemente permeada por questões étnico-raciais e com o maior foco no Ensino Superior.

O periódico *Education Policy Analysis Archives* é um jornal internacional de livre acesso a pesquisadores, legisladores e profissionais da área preocupados com as políticas educacionais de diferentes países. Seu material publicado possui abrangência multidisciplinar e multilíngue, predominando a versão em inglês nas publicações. Durante a busca, aplicamos os descritores “*Affirmative action policies*” e “*Affirmative action*”. O recorte temporal envolveu os anos entre 2012 e 2021, por ter sido o mesmo recorte aplicado nos bancos de dados nacionais, e utilizou-se ainda o filtro que trouxesse os descritores no título ou nas palavras-chave das publicações.

Sete publicações foram encontradas nesse periódico. Uma delas teve como pesquisador um brasileiro, Cabral (2018), que discutiu as políticas de ações afirmativas voltadas ao acesso das pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro. Na mesma direção, o trabalho de outro brasileiro, Souza (2018), analisou os estereótipos direcionados aos cotistas do curso de Administração em uma universidade federal brasileira. A terceira publicação também envolveu pesquisadores brasileiros, Russo e Diniz (2020), e versou sobre o acesso e a permanência de estudantes indígenas no Ensino Superior, dando um recorte às universidades públicas do estado do Rio de Janeiro.

Vargas e Heringer (2017), também pesquisadores oriundos do Brasil, realizaram uma pesquisa, na perspectiva comparada, sobre as práticas relacionadas aos estudantes do ensino superior do Brasil, do Chile e da Argentina. Tiveram de base os aspectos históricos, jurídicos e socioeconômicos de programas focalizados na diminuição da retenção e de assistência estudantil aos estudantes em situação de exclusão.

No que tange às publicações internacionais na *Education Policy Analysis Archives*, encontra-se a publicação de Vavrik (2013), versando sobre um programa de bolsas, integrante das políticas de ação afirmativa da Universidade de Cuyo, e destinado aos estudantes pertencentes às comunidades indígenas nessa universidade argentina. Outra pesquisa sobre essa temática foi publicada por Tivaringe (2019), que se debruçou em investigar a relação entre as políticas de ação afirmativa, presente na educação universitária dos sul-africanos historicamente marginalizados, e os seus resultados no que tange ao acesso desse público ao mercado de trabalho. Caracterizou nela as assimetrias

estruturais e foi além da questão racial ao enfatizar a exigência de se criar políticas de ação afirmativa numa perspectiva interseccional.

Laya (2012) concluiu o escopo das pesquisas internacionais encontradas nesse periódico ao expor as políticas de equidade no Ensino Superior mexicano. Questionou os modos como os programas compensatórios e de ações afirmativas são implementados para garantir a permanência escolar dos jovens pobres oriundos de população excluída.

Diante dos materiais revisados, foi possível considerar que as políticas de ações afirmativas no Ensino Superior continuam a predominar também nas publicações desse periódico. O recorte étnico-racial relacionado a essas políticas também se manteve em evidência quando se trata de ações afirmativas nas pesquisas latino-americanas e sul-africanas encontradas.

Quanto ao periódico *Journal Of Education Policy*, foram encontradas oito publicações, todas de livre acesso. Já no periódico *Educational Policy (Los Altos, Califórnia)*, também houve o mesmo quantitativo de publicações sobre a temática em questão. No entanto, o acesso é restrito, pago em dólar, em seis delas. Apenas duas estavam com o acesso permitido e foram apreciadas.

É preciso salientar que o acesso a esse jornal ocorreu dentro da plataforma Taylor & Francis (Routledge), e durante a busca houve artigos desse jornal e de outros periódicos encontrados. Um dos artigos identificado no *Journal Of Education Policy* analisou os impactos das políticas educacionais que focam em medidas de ações afirmativas para dar conta das diferenças étnico-culturais presentes nas escolas da Colômbia e do Peru. Avaliou como essas políticas de educação de identidade podem gerar uma competição interétnica e resultar em conflitos sociais entre os grupos envolvidos.

Outra publicação referiu-se às políticas de acesso às instituições de ensino, pós-secundário, por estudantes sub-representados nos distritos do Texas, Califórnia e Flórida, nos Estados Unidos (EUA). Partindo de um resgate histórico e jurídico dessa política de ações afirmativas nos EUA, Felkner (2018) enfatizou que, mesmo com as desigualdades não apresentando sinais de diminuição, as instituições norte-americanas continuam a adaptar-se ao cenário neoconservador destinado às reduções dos esforços da diversidade e justiça social até então alcançados.

Na mesma direção, encontra-se o artigo de Rose (2019), publicado pela universidade norte-americana de Duke. A pesquisa teve um caráter documental sobre as políticas de ações afirmativas nos EUA entre 1961 e 1980. Considerou que apesar dessas políticas, no período citado, terem desempenhado uma importante correção no acesso ao Ensino Superior de grupos historicamente discriminados, como as mulheres, as minorias raciais, étnicas e os cidadãos com deficiência, seus efeitos impulsionaram discursos políticos de contenção por justificarem implicações negativas diante de uma política, predominantemente, de correção racial.

Sobre a realidade brasileira, foram encontrados dois artigos nesses periódicos internacionais levantados pela plataforma Taylor & Francis (Routledge). Uma pesquisadora norte-americana da Universidade de Maryland, Lee (2020), retratou a lei de cotas instituída no governo da presidenta Dilma em 2012. Guiada pela teoria da dominação social, essa pesquisadora analisou o papel que essa lei desempenha para o rompimento das desigualdades que impactam as pessoas marginalizadas, bem como evidenciou o modo que a lei possibilita interromper a adesão de uma sociedade a um modelo ideológico dominante.

Houve ainda um artigo publicado, em 2017, pela universidade de Londres (UCL) em que se analisou a exclusão no Ensino Superior de grupos indígenas da América Latina. O recorte foi dado às políticas de inclusão das populações indígenas no Ensino Superior do México e do Brasil. Outro artigo pertinente sobre a temática das políticas de ações afirmativas foi o de Lane e Birds (2013), em que os autores exploraram as diretrizes de admissão no Ensino Superior da Inglaterra a partir de conceitos como o conceito de meritocracia e de reprodução social. As duas demais publicações encontradas remeteram-se às políticas de ações afirmativas implementadas na Inglaterra e no Brasil, focadas no acesso ao Ensino Superior.

No periódico *Educational Policy*, apenas duas pesquisas foram acessadas, diante do acesso restrito às demais. Uma delas investigou como a política de ações afirmativas tem auxiliado na visibilidade de indivíduos das castas regulares e de classes atrasadas na Índia, que buscam empregos públicos. Diferentemente das demais pesquisas, essa não enfatizou apenas o campo educacional. A outra pesquisa foi realizada em um país sul-asiático: a Malásia. Explorou o plano da Malásia para erradicar a identificação de raça e sua relação com a

função econômica de posição social. Essa pesquisa também não se limitou ao campo da Educação, pois dialoga com a Sociologia e com estudos na área de Assistência Social.

O estado da arte aqui proposto coloca em evidência que as políticas educacionais voltadas às ações afirmativas, e encontradas nas pesquisas nacionais e internacionais dos últimos 9 anos, têm destaque, enquanto principal objeto de estudo, o acesso de grupos étnico-raciais ao ensino superior. Nos periódicos internacionais levantados, e relacionados à linha de políticas educacionais, não se encontrou, do ano de 2012 ao ano de 2021, pesquisas que se debruçassem por compreender as políticas de ações afirmativas destinadas à Educação Profissional.

Faz-se necessário, portanto, salientar que todo esse estudo de revisão em andamento não se iniciou sem que antes houvesse um levantamento bibliográfico e uma revisão de literatura a compor um quadro teórico-metodológico para esse percurso. Sem a pesquisa bibliográfica, não seria possível mapear sistematicamente todas as fontes que foram levantadas neste estudo de revisão.

A seguir, serão apresentadas apenas as análises das quatro únicas produções científicas encontradas e que se inclinaram a investigar as ações afirmativas nas escolas técnicas e tecnológicas. A escolha deu-se pela proximidade dessas pesquisas ao *locus* de investigação da tese em elaboração. Salienta-se ainda que, por se tratar de um breve ensaio, não serão apresentadas as análises de todos os trabalhos da região Nordeste. Também não será mais incluída a análise das duas dissertações encontradas no portal CAPES, já que elas não trataram da Educação Profissional. Essas etapas serão retomadas em outros textos que irão compor a tese a que se liga o presente trabalho.

4 ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES FOCADAS NAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

As quatro dissertações de mestrado, que se debruçaram em focar nas ações afirmativas em escolas técnicas e tecnológicas, desenvolveram, cada uma delas, suas pesquisas em três institutos federais brasileiros e em uma universidade tecnológica federal. Os institutos federais envolvidos foram: o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e apenas um instituto

no Nordeste, referindo-se o Instituto Federal da Paraíba (IFPB). A única dissertação que tratou da temática sobre as ações afirmativas em universidade tecnológica teve como *lócus* a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Um especial destaque à dissertação que teve o IFPB como *lócus* de investigação. Ela foi defendida na UFPE e num Programa de Pós-graduação em Gestão Pública. No Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, não houve, nesses últimos 9 anos, publicações sobre política de ações afirmativas. Essa constatação reforça a relevância social de publicarmos estudos sobre a política de ações afirmativas, principalmente porque no ano de 2022 a própria lei de cotas deverá passar por reformulação.

As pesquisas examinadas expressaram as principais investigações e análises sobre esse objeto de estudo a envolver as ações afirmativas na Educação Profissional. As ações afirmativas têm, intensamente, relacionado-se com a lei 12.711/2012, a qual trata das cotas de acesso do corpo discente às instituições públicas de ensino técnico e superior. Todas as quatro produções analisaram essa lei. Apenas as dissertações de Rosa (2019) e Silva (2014) foram além, ao investigarem também se outras ações afirmativas, como a criação de políticas internas não resritas à implementação da referida lei, estavam sendo criadas.

Discussões teóricas sobre as questões das desigualdades raciais foram preponderantes entre as pesquisas. A vertente teórica do materialismo histórico-dialético também predominou entre os trabalhos, na tentativa de explicar e refletir sobre as desigualdades e a superação delas. Outra característica interessante se referiu ao modo de como esse objeto de estudo tem sido investigado. A predominância de pesquisas trianguláveis foi evidenciada, pois três trabalhos realizaram uma pesquisa quali-quantitativa. Esses trabalhos triangularam o uso de pesquisa bibliográfica e documental com a aplicação de fórmulas estatísticas objetivas para analisar os dados do público atendido pelas ações afirmativas e dos demais atores envolvidos com a implementação dessas ações.

Realça-se que essas quatro produções já demonstram o que vêm predominando na área quando se propõe discutir políticas de ações afirmativas em instituições federais de ensino técnico e tecnológico. Com base nos dados analisados até o momento, foi possível considerar que as principais razões encontradas para investigar esse objeto

de estudo podem ser, portanto, justificadas pela pouca produção na região Nordeste nessa última década. Além disso, quando se questiona a existência de discussões sobre essa temática em Programas de Pós-graduação em Educação, ela aparece quase nula. Em termos de tese, a publicação resgatará essa discussão que se encontra desaparecida em alguns Programas de Pós-graduação em Educação do Nordeste.

O contexto também é oportuno, já que a principal política de ação afirmativa poderá desaparecer no ano de 2022, se não for renovada. Não foi identificado também teses publicadas, na última década, sobre essa temática no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, programa a que se encontra vinculada a autora do presente trabalho.

Esse levantamento contribuiu na visibilização da relevância de se publicar uma tese que proponha retomar esse debate contemporâneo na esfera acadêmica e também pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais as condescendências entre os resultados apresentados nas quatro produções acadêmicas analisadas? O que elas consideraram quanto ao objeto de estudo que versa sobre as ações afirmativas em instituições técnicas e tecnológicas federais brasileiras?

Antes de adentrar no que essas pesquisas alcançaram, faz-se necessário destacar, mais uma vez, a importância desse tipo de estudo de revisão. O estado da arte possibilita ir além de uma revisão de literatura ou mesmo de um simples levantamento bibliográfico. Ele evidencia o que tem predominado dentro do campo da Educação sobre essa temática e possibilita uma análise crítica a partir do material levantado. Optar por essa trilha revela o teor investigativo da escolha do pesquisador quando se perfila por esse caminho.

Em termos dos resultados encontrados pelas autoras das quatro dissertações que trataram da política de ações afirmativas na Rede Federal Brasileira de Educação, Ciência e Tecnologia, todas por coincidência mulheres, houve a predominância em se afirmar que a utilização das cotas permitiu a ampliação da entrada de grupos, historicamente excluídos, nas instituições de ensino técnico e tecnológico. Podendo, pois, ser considerado um facilitador à medida que anuncia uma abertura por muito tempo negada ou dificultada a esses grupos.

No entanto, também evidenciaram o despreparo das instituições em efetivar a própria política de cotas, em termos de acompanhamento e em acolher esses públicos numa perspectiva diferenciada, singularizada, inclusiva e cidadã.

Outro resultado interessante se relacionou à permanência desse público, marcado pelas desigualdades estruturais. O acesso dos cotistas aos programas de benefícios estudantis é uma característica fundamental na permanência desse público após o seu ingresso. Outros fatores também foram pontuados como a necessidade de acompanhamento psicossocial, pedagógico e de orientação educacional a eles, diante das relações sociais predominantes que ainda se delineiam como relações de tensão em escolas, originalmente, meritocráticas.

Relacionar-se com o outro, diferente e desigual, portanto, revelou-se como um grande obstáculo, além de outros obstáculos envolvendo o sucateamento dessas instituições pelo Estado, à falta de políticas internas direcionadas às ações afirmativas e voltadas ao enfrentamento de práticas excludentes, ou mesmo à deficiência da própria política de assistência estudantil, a qual precisa ser fortalecida diante dessa ampliação no acesso.

Em suma, esses foram os principais achados que compuseram a síntese deste estudo de revisão, indispensável ao percurso escolhido no estudo em andamento, e que auxiliaram na justificativa dele.

REFERÊNCIAS

BRAGA, M. R. F. F. **Ações afirmativas na Educação Superior**: análise de significados de políticas e ações institucionais para acesso do estudante autodeclarados negros em cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática na UFMA. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no Ensino Superior

brasileiro. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Arizona, v. 26, n. 57, p. 02-33, 2018.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

FELKNER, L. P. Affirmative action challenges keep on keeping on: responding to shifting federal and state policy. **Journal of Education Policy**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 19-23, Oct. 2018.

FERRAZ, M. O. M. **O Programa de ações afirmativas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) na perspectiva de discentes, docentes e gestores**. 2020. 378 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

LANE, L; BIRDS, R. Contextual admissions and affirmative action: developments in higher education policy in England. **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**. v. 17, n. 4, p. 135-140, Oct. 2013.

LAYA, M. S. Equidad en la Educación Superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 20, n. 4, p. 02-22, Feb. 2012.

LEE, J. H. Policy and ideology collide: an examination of affirmative action for students of Brazilian public Higher Education. **Race Ethnicity and Education**, London, v. 23, n. 1, p. 39-55, Apr. 2020.

LOPES, S. *et al.* A bibliometria e a avaliação da produção científica: indicadores e ferramentas. *In*: **CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS**, 11., 2012, Lisboa. **Anais** [...]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012. Disponível em: <https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/429>. Acesso em: 12 jun. 2021.

MENDÍVIL, L; SÁNCHEZ, A; CABRERA, L; BUSTAMANTE, G. **Estado del Arte**: guía

académica para la investigación. Peru: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020. Disponível em: <https://universoabierto.org/2021/08/08/estado-del-arte-guia-academica-para-la-investigacion/#:~:text=El%20Estado%20del%20Arte%20es,contradicciones%2C%20lagunas%20o%20sesgos%20existentes>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ROSA, C. C. B. B. **A implementação das políticas públicas de ações afirmativas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) campus de Francisco Beltrão**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

ROSE, D. Policy Feedback and the racialization of affirmative action: 1961-1980. **International Journal of Public Administration**, USA, v. 44, n. 11, p. 3-13, Oct. 2019.

RUSSO, K; DINIZ, E. A. Trajetórias indígenas na universidade: o direito ao Ensino Superior no Rio de Janeiro. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 28, n. 73, p. 2-27, fev./mar. 2020.

SILVA, L. R. **A implementação da lei de cotas e a discussão das ações afirmativas no IFRS**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, P. V. B.; BORBA, C. A. Políticas afirmativas na pesquisa educacional. **Educar em revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 151-191, maio/jun. 2018.

SOUZA, E. M. Ações afirmativas e estereótipos sociais: desconstruindo o mito da inferioridade cotista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 27, n. 74, p. 2-27, jan./dez. 2018.

TIVARINGE, T. The social unemployment gap in South Africa: limits of enabling socio-economic redress through expanding access to Higher Education. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 27, n. 155, p. 2-31, jan./out. 2019.

VARGAS, H; HERINGER, R. Políticas de permanência no Ensino Superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 25, n. 72, p. 2-36, 2017.

VAVRIK, G. F. Un trato excepcional: acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 107, p. 2-26, maio/set. 2013.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 14, n. 41, p.165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>. Acesso em: 4 jul. 2020.

PESQUISA NO ENSINO BÁSICO: UM ENSAIO ETNOGRÁFICO ACERCA DO PIBIC ENSINO MÉDIO ENTRE A FUNDAJ E A EREM CÂNDIDO DUARTE

José Ribeiro de Santana Neto
Tatiane Oliveira de Carvalho Moura

1 INTRODUÇÃO

A introdução à pesquisa científica faz (ou deveria fazer) parte dos objetivos da formação na Educação Básica, principalmente no Ensino Médio, período de transição ao mercado de trabalho ou à vida acadêmica. Apesar de sua importância, a pesquisa geralmente não recebe a devida atenção, ou não é tratada com o devido rigor. Seja por demandar tempo de aula e de produção dos professores, seja pela crença de que estaria acima do nível dos estudantes.

Holanda (2015, p.17) aponta outra provável explicação para a não utilização mais expressiva da pesquisa como recurso didático no Ensino Básico: o fato de que o próprio Ensino Superior não proporciona aos graduandos em licenciatura uma formação que envolva a prática de pesquisar, tornando-os assim, meros reprodutores deste modelo de ensino. Tal constatação acerca da relação entre o Ensino Básico e a pesquisa científica servirá como ponto inicial das problemáticas aqui analisadas, uma vez que se trata da observação de uma experiência de iniciação científica para estudantes do Ensino Médio.

O primeiro passo foi conhecer o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM), que é geralmente desenvolvido como atividade complementar ao Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID), em cursos de

licenciatura. O PIBIC-EM analisado neste trabalho é uma parceria entre o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). A Fundaj é uma instituição de pesquisa e ensino que tem entre suas diversas atividades o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), pós-graduação voltada para a formação continuada de docentes de Sociologia da Educação Básica, a partir do desenvolvimento de pesquisas no campo das Ciências Sociais e da Educação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2021). O PROFSOCIO conta com um laboratório de pesquisa e extensão, o Sociolab, que tem o PIBIC-EM como uma de suas atividades. Foi então apresentado ao PIBIC-EM Fundaj, que para o período 2019/2020, havia acabado de selecionar os bolsistas do segundo ano da Escola de Referência em Ensino Médio Professor Cândido Duarte.

Por tratar de pesquisa científica e de estudantes de Ensino Médio, se estabeleceu como objetivo deste trabalho, analisar se, e de que forma, a iniciação científica pode contribuir para a formação no Ensino Básico. As técnicas e os métodos de coleta dos dados necessários para tal análise foram estabelecidos a partir das discussões acerca da Etnografia da Educação, o que é apresentado a seguir.

2 PESQUISA ETNOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO

Por ter como fonte de dados o trabalho de campo, foi tentador dar o rótulo de Etnografia a esta pesquisa, porém tal perspectiva mudou a partir da leitura de alguns trabalhos que discutem o tema. A Etnografia, ou “estudo da cultura do outro” (Bitencourt, 2020, p.140), é surgida a partir da Antropologia e acaba por tornar-se seu pilar principal, “já que não há Antropologia sem pesquisa empírica” (Peirano, 2014, p.380). Ir a campo e coletar dados empíricos são características do método de pesquisa utilizado nas mais diversas áreas, e que é comumente chamado de Etnografia. É nesse ponto que se encontram as divergências quando se trata de área outra que não a Antropologia em si. No caso deste trabalho, o questionamento recai sobre fazer “Etnografia da escola”. Apesar das similaridades entre as pesquisas qualitativas em Educação e a Etnografia clássica, André (1995, p.23) explica que quando no campo educacional, o que se faz é “pesquisa qualitativa do tipo etnográfica” e não “Etnografia escolar”, como é frequentemente

colocado. Oliveira (2013, p.69), por sua vez, explica que tais críticas ao uso da Antropologia no campo educacional podem estar conferindo às produções um caráter “instrumental”, reduzindo a Etnografia a “coleta de dados”.

Entre as fronteiras defendidas por André (1995) e a cooperação entre a Antropologia e as Ciências da Educação propostas por Oliveira (2013), é o meio-termo a opção que se pretende seguir neste trabalho. Desse modo, defino que este trabalho se trata de um “ensaio etnográfico” (BESERRA; GUSSI; SALES, 2017, p.19)²¹, com uso de caderno de campo. A observação participante foi a técnica utilizada e os dados coletados foram trabalhados a partir de Geertz (2008, p.4), que coloca a Antropologia como “uma ciência interpretativa à procura de significados, não como uma ciência experimental em busca de leis gerais”. É nesse sentido que adiante é apresentada uma tentativa de “descrição densa”, a partir das experiências de campo.

3 CONHECENDO O PIBIC ENSINO MÉDIO

As experiências de iniciação científica não são uma inovação da Fundaj e alguns trabalhos mostram experiências de PIBIC voltado ao Ensino Médio. São exemplos: Welter (2015) e a introdução da Antropologia a estudantes do Ensino Médio por meio do PIBID da Universidade Federal da Fronteira Sul, na cidade de Chapecó, no Rio Grande do Sul; e Araújo (2018) acerca do desenvolvimento do pensamento sociológico nos estudantes de Ensino Médio da cidade de Niterói, Rio de Janeiro.

Por sua vez, o PIBIC-EM Fundaj, com uma estrutura tutorial de ensino/aprendizagem, coloca estudantes de segundo ano em contato com elementos da teoria e da prática das Ciências Sociais. O programa contempla estudantes de algumas escolas da região metropolitana do Recife desde 2017. A cada edição, um grupo de seis bolsistas oriundos do segundo ano do Ensino Médio, é selecionado por meio de uma redação, na primeira etapa, e de uma entrevista, na segunda etapa. O grupo

21 O conceito de ensaio etnográfico é utilizado pelos autores para situar as pesquisas de campo produzidas por um grupo de estudantes de graduação e pós-graduação que estavam em processo de formação no campo da Antropologia, sendo o conceito visto como o mais prudente a ser utilizado.

observado neste trabalho faz parte da terceira edição do PIBIC-EM, do período 2019/2020.

Em minha primeira visita à Fundaj fui recebido por um dos orientadores do programa, que também me apresentou o PROFSOCIO. Esta ocasião coincidiu com a reunião de apresentação dos professores/orientadores e introdução do programa de iniciação científica à turma PIBIC-EM 2019/2020. Experiência importante para que eu percebesse já de início como seria a relação entre estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública e um grupo de professores/pesquisadores de uma instituição de pesquisa da relevância da Fundaj. Mesmo apenas observando, eu pude sentir os efeitos de dividir o ambiente com pesquisadores daquele nível e pude perceber como os bolsistas do PIBIC-EM sentiam ainda mais tais efeitos. Porém, o clima foi sendo amenizado pelos próprios orientadores, julgo que, tanto por pensarem na adequação didática, quanto pelas experiências com as duas turmas anteriores de bolsistas. O caminho percorrido pelo PIBIC-EM Fundaj até chegar à sua terceira edição é descrito por Miranda (2020):

Em 2017 [...] foi desenvolvida a primeira experiência do projeto PIBIC/EM, com alunos de duas escolas, a Escola Estadual Major Lélío – Camaragibe/PE, e a Escola de Referência em Ensino Médio Santa Paula Frassinetti – Recife/PE. Intitulado Caravana da Sociologia, o projeto abordou o tema das “Desigualdades Sociais”. [...] No segundo semestre de 2018 dava-se início a segunda experiência [...] e abordou a temática “Juventude e participação política” com alunos da Escola de Referência em Ensino Médio Professor Cândido Duarte em Recife – PE (MIRANDA, 2020, p.62).

A partir do que resume Miranda (2020), percebe-se que na edição 2018/2019 a escolha do tema e da escola partiu da Fundaj, o que demonstra o caráter experimental, mas planejado e estruturado do programa. Na edição 2019/2020, foram os bolsistas que escolheram trabalhar “diversidade”, por tratar-se de um tema presente no cotidiano escolar. A mudança na definição do tema pode ser interpretada como uma das mudanças pensadas a cada edição do programa pelos orientadores/coordenadores. Essa capacidade de implementar mudanças necessárias a cada nova edição, pode ser identificada como a reflexividade docente. Pimenta (2002) explica que esse tipo de docente investe no exercício contínuo de reflexão, por saber que ao fazê-lo,

cria respostas pontuais a situações inesperadas e não planejadas. O professor reflexivo calcula o tempo todo as suas ações. Antes de agir, busca em suas experiências as ferramentas adequadas. Esse professor é analítico em relação às suas metodologias e vivências, de modo que, se algo de positivo acontece, ele imediatamente percebe. É a partir da prática que o professor que reflete busca acumular suas experiências, o que contribui para que não se atenha apenas aos currículos pré-concebidos (PIMENTA, 2002).

A partir das atividades de pesquisa, a edição 2019/2020 do PIBIC-EM Fundaj teve como objetivo produzir um questionário a ser respondido pelos estudantes da escola e também pelos pais. Os dados resultantes seriam organizados em categorias e ajudariam a entender o que a comunidade escolar pensava a respeito do tema diversidade.

Após ter sido apresentada uma visão geral, retorno às atividades desenvolvidas com os bolsistas. Organizando por partes, primeiro apresento a série de palestras Seminário em Rede, evento promovido pela Fundação Joaquim Nabuco. A seguir descrevo como a série de palestras foi transformada em estratégia didática para o PIBIC Ensino Médio 2019/2020 da Fundaj.

4 APRENDENDO COM PESQUISADORES

O PIBIC-EM Fundaj dá a estudantes de segundo ano oportunidade de aprender a pesquisar por meio da prática, inclusive no sentido de produzir materiais escritos a partir dos resultados. Com isso, pode-se concluir que se trata de uma relação unilateral, uma vez que da escola, apenas o grupo de bolsistas tem acesso à formação do PIBIC-EM Fundaj. Foi justamente no sentido de integrar os demais atores da escola com a Fundaj que a série de palestras Seminário em Rede, iniciativa da fundação, acabou funcionando.

Antes de fazer parte das atividades do PIBIC-EM, a série Seminário em Rede acontecia na Fundaj como evento de divulgação de pesquisas e estudos da intersecção Educação/Ciências Humanas, e voltava-se para o público universitário. Após experiências exitosas nas duas edições anteriores do PIBIC-EM, para a edição 2019/2020 a Fundaj fez com que a série Seminário em Rede ocorresse simultaneamente às

atividades dos Pibics²². Desse modo, o evento Seminário em Rede dividiu-se em quatro palestras que acabaram por transpor o objetivo de servir apenas de base teórica às pesquisas dos bolsistas do PIBIC-EM. A partir da divulgação prévia dos eventos nas redes sociais, cada seminário atraiu, além dos estudantes e professores da Cândido Duarte, estudantes universitários e o público em geral.

Fundamentar a iniciação à pesquisa científica por meio de palestras de especialistas é uma estratégia que cumpre o que se prevê nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006), que diz que se deve enfatizar o papel do professor (que aqui seria o grupo de orientadores) como guia dos procedimentos fundamentais da pesquisa científica. Seja apresentando meios de busca racionalizada de informações em livros e outros impressos (fontes confiáveis), no caso da pesquisa bibliográfica; seja na orientação ao planejamento antecipado para uma busca empírica e para o estudo dos métodos e técnicas da coleta de dados em campo, no caso da pesquisa exploratória (BRASIL, 2006).

Desse modo, cada seminário acabava por se tornar uma experiência particular de relações entre os mais diversos níveis educacionais e de formação. Pesquisadores renomados, doutorandos, mestrandos e graduandos misturavam-se às fileiras de estudantes de Ensino Médio e seus professores. À frente de todos, a palestrante da vez. Sentados à mesa ao lado da palestrante, os bolsistas formavam quase uma comissão avaliadora. Porém, tal posicionamento fazia parte da atividade, pois cada bolsista deveria fazer perguntas durante a palestra. As perguntas eram elaboradas antes de cada Seminário em Rede, como tarefa de casa, e eram avaliadas em reuniões de orientação. Depois de corrigidas, as perguntas eram levadas por escrito no dia de cada palestra. Como etapa posterior, cada bolsista deveria escrever uma redação a partir da palestra. O grupo PIBIC-EM era preparado para os debates anteriormente, exercia protagonismo e sabia o que precisaria apreender das palestras, para utilizar depois em suas produções.

Devido à posição distinta dos estudantes bolsistas, e ao caráter polêmico dos subtemas apresentados, houve momentos em que a

22 Para não causar confusão, a partir deste ponto passo a identificar os estudantes bolsistas do PIBIC Ensino Médio como Pibics, dado que assim se identificavam e assim eram identificados pelos outros estudantes da escola.

tensão das relações entre estudantes no ambiente escolar tomou conta da sala de palestras. O que se seguia era o que é cotidiano nas salas de aula, todos falam ao mesmo tempo em voz alta, numa ordem própria de debate, instigados pelo teor do que era discutido. As Ciências Sociais têm o poder de causar tais sensações nos indivíduos. Os estudantes de ensino médio envolvem-se em tais discussões de modo a quebrar a timidez de estarem em ambiente outro que não a escola. O aspecto fundamental para que se possa estimular nos estudantes o interesse pelas discussões sociológicas parece ser mesmo a abordagem dos temas por pessoas atentas aos instrumentos didático-metodológicos próprios da área. Mais uma vez, lanço mão do que tratam as OCNEM no trecho:

Em outras palavras, a Ciência acadêmica Sociologia, que prepara professores, deve ser repensada e remodelada, de modo que possa ser apresentada aos estudantes do ensino médio a partir de elementos condizentes com o nível de complexidade da educação escolar, dando origem à disciplina Sociologia. É um resumo do conceito de “mediação pedagógica” (BRASIL, 2006, p.108).

Ainda acerca da importância da familiarização dos estudantes com a pesquisa científica no Ensino Médio, o documento questiona a estagnação do aprendizado a “noções, debates circulares, aleatórios e arbitrários” e aponta a “necessidade de disciplinamento” com relação à “curiosidade” dos jovens. Dando à Sociologia a tarefa de aplicar “procedimentos mais rigorosos, que mobilizem razões históricas e argumentos racionalizantes acerca de fenômenos naturais ou culturais” (BRASIL, 2006, p. 108).

Aproveitando a estrutura de uma instituição de pesquisa e ensino como a Fundaj, o que seria uma experiência restrita a seis estudantes, acabou tornando-se algo muito mais amplo, oferecendo a estudantes e pesquisadores de diversos segmentos da Educação a oportunidade de contribuir com as discussões em torno do tema juventude e diversidade. Além disso, o choque entre as diversas visões de mundo e níveis de formação, acabou por revelar que o sucesso da iniciação científica para o Ensino Médio pode estar justamente na atenção à relação bilateral entre a escola e a instituição de pesquisa. A seguir uma breve descrição da série de palestras.

4.1 Seminário em Rede

Como colocado anteriormente, a série de palestras Seminário em Rede, que já fazia parte das atividades da Fundaj, foi, durante o período 2019/2020, programada de modo que fizesse parte das atividades do PIBIC-EM. Com isso, o primeiro seminário da série teve Raça como tema e contou com a presença de uma doutora em Educação e também professora de pós-graduação em Cultura e identidades. Após a exposição, uma sessão de perguntas foi aberta ao público e alguns pontos foram discutidos. As questões levantadas pelos Pibics pontuavam ou reafirmavam o que havia sido exposto durante a apresentação, o que é compreensível pelo fato de que as questões eram formuladas antes da palestra e encaminhadas à palestrante. O conteúdo que era apresentado se baseava nas perguntas dos Pibics. Um estudante da escola, que não fazia parte do PIBIC-EM, questionou a respeito de um conceito polêmico e foi respondido atenciosamente pela palestrante. Porém, grande parte dos demais estudantes ficou contrariada pela afirmação do colega. Uma calorosa discussão entre os que concordavam e os que discordavam se sucedeu, com a interessante divergência das fontes de referências entre os dois lados. As redes sociais e os influenciadores digitais davam sustento às justificativas de alguns estudantes não bolsistas, enquanto era unânime entre os bolsistas a concordância com as palavras da palestrante, o que é possível relacionar com o exercício de iniciação científica de produzir questões e tê-las corrigidas por um orientador da Fundaj. Reforçando a exposição dos conceitos discutidos, os orientadores do PIBIC-EM intercalavam suas falas com as réplicas da plateia.

Tanto os conceitos abordados pela palestrante, como os papéis de debatedores dos Pibics e do restante dos estudantes da escola, podem ser relacionados ao que preveem as competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e correspondem às seguintes competências específicas:

3-Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a

ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

5 - Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6 - Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p.570).

Sucedendo o primeiro Seminário em Rede, a divulgação para o evento seguinte foi reforçada, o que aumentava a expectativa de público para dali a duas semanas. O segundo encontro abordou o tema sexualidade e contou com a presença de uma doutora em Sociologia e pesquisadora com experiência na área de Sociologia da Educação, atuando principalmente nos temas da Sexualidade, Gênero e Educação. Apesar da maior divulgação nas redes sociais e da repercussão do evento anterior, o público foi bem menor. Os demais estudantes da Cândido Duarte não estavam presentes, pois era semana de provas. Com isso, apenas os Pibics foram liberados a comparecer. Além deles, havia alguns estudantes universitários, professores de outras escolas e orientadores do PIBIC-EM Fundaj. Naquela ocasião a exposição transcorreu de maneira mais amena, comparada à anterior. Num primeiro momento, a pesquisadora falou ao público e, no restante do tempo, foi aberta a sessão de perguntas. Um grupo de estudantes universitários ocupava o lado esquerdo da grande mesa em formato de U, localizada ao centro da sala. Do lado direito da mesa sentavam-se os Pibics. Na cabeceira, de frente para o público e de costas para a tela de apresentação, a palestrante. A configuração espacial descrita serve também para retratar a sessão de perguntas, que se resumiu às questões dos Pibics, de um lado, e algumas colocações dos universitários, do outro.

Apesar de ter ocorrido de forma ordenada e produtiva, a palestra parecia ter deixado a desejar, e o motivo, a meu ver, era a ausência dos estudantes da escola Cândido Duarte. A apresentação, apesar de ser aberta ao público, era preparada para os estudantes do Ensino Médio e como diz o título do primeiro capítulo do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Freire (2003): “Não há docência sem discência”. Portanto, a ausência

“da escola” era a ausência do inesperado e do desordenado, fatores que haviam contribuído para instigar o debate da palestra anterior.

No terceiro encontro da série, cujo tema foi Religião, a exposição foi feita por uma doutora em Ciências Sociais com experiência na área de Antropologia, estando os novos movimentos religiosos e as religiões afro-brasileiras entre seus principais temas de atuação. Como de costume, eu já aguardava o início da apresentação na sala de eventos, onde ainda eram feitos os últimos ajustes. O público foi chegando e tomando seus lugares. Universitários, professores de escolas públicas, professores do mestrado profissional da Fundaj e o grupo de Pibics. A palestra estava prestes a iniciar, quando a sala foi tomada por um grande número de estudantes da Cândido Duarte, seus professores e coordenadora pedagógica. Após o esvaziamento do evento anterior, havia sido organizado um planejamento por parte da escola, para garantir a participação no Seminário em Rede. Não era apenas a iniciativa da escola em marcar presença no evento que me fazia ligar aquele momento a possíveis efeitos resultantes da primeira palestra. O clima entre os estudantes parecia mais acirrado desde o início, fosse na escolha de onde sentar, na formação de grupos, ou nas trocas de cochichos e olhares. A mesa do centro da sala, nos eventos anteriores, era ocupada pelas palestrantes, na cabeceira; pelos Pibics, do lado direito; e por pesquisadores da Fundaj, do lado esquerdo. Naquele dia todo o lado direito foi ocupado por outros estudantes da escola. E mais uma vez a configuração espacial ditou o tom do debate. Ao ter sido abordado o conceito de intolerância religiosa, foi inevitável o direcionamento do debate ao tema Racismo, uma vez que as religiões de matriz africana são as que mais sofrem ataques. Retomar à temática do primeiro seminário, que tratou justamente de relações raciais, foi o suficiente para iniciar mais um debate acalorado e com características de sala de aula. O que chamou atenção naquele momento foram as mudanças de postura daqueles que pensavam diferente do que a pesquisadora expunha. Estavam mais organizados, com melhores argumentos e reclamando o espaço de fala com mais frequência. Não me restava dúvidas, aquele espaço de debates, naquele espaço de pesquisa e Ciências, também era deles agora, pelo menos durante a palestra.

Ao fim do debate, o saldo positivo pôde ser sentido por todos. Por mais que as posições divergentes continuassem, o fato de ter acontecido aquele extravasar de posicionamentos e a quebra das barreiras

invisíveis que davam oportunidade a apenas um grupo de Pibics de ocuparem aquele espaço, acabou por estabilizar o ambiente e dar um encerramento com ares de conciliação àquele terceiro evento.

No último Seminário em Rede daquela série, que tratou do tema Juventude e Gênero, foi convidada uma pesquisadora que é doutora em Antropologia e que tinha feito parte da Secretaria da Mulher de Pernambuco. Sua exposição deu-se em um ritmo mais ameno em comparação aos seminários dos temas Raça e Religião. Todo o tempo sentada à cabeceira da mesa e falando calmamente, num verdadeiro bate-papo. O público mais uma vez compareceu em grande número. Os estudantes da Cândido Duarte como maioria, misturavam-se aos demais presentes. Os Pibics ocupavam novamente o lado direito da mesa. O lado oposto da mesa já não era mais preferência dos demais estudantes da escola, que preferiram os assentos comuns.

Devido ao fato de ter se mantido sentada à mesa durante a palestra, a pesquisadora conseguiu uma participação mais constante de todos nas discussões, principalmente dos Pibics e dos outros estudantes da escola. A pesquisadora conduzia com serenidade o andamento das discussões, que na maior parte envolvia colocações dos Pibics, que já ensaiavam argumentos razoavelmente embasados em leituras e utilizavam a linguagem sociológica, mesmo que de forma tímida e cautelosa.

Não houve um momento exato entre o término da exposição da palestrante e o início da sessão de perguntas. O que havia naquele momento era uma verdadeira roda de diálogo, onde alguns dos estudantes não Pibics já conhecidos desde os seminários anteriores, expressavam suas opiniões e ouviam as réplicas dos Pibics. A pesquisadora, com paciência, tentava desconstruir as visões preconceituosas e fundamentadas em senso comum, porém respeitando quando não via resultados.

Após o evento Seminário em Rede, a divisão entre a escola e instituição de pesquisa voltava ao que era anteriormente, porém, muitas questões ficaram como resultado das experiências. Se ao observar a sala de aula de Sociologia, na escola Cândido, não pude perceber imediatamente as fissuras nas relações entre os Pibics e os demais estudantes, após ter observado as quatro palestras, algumas coisas passaram a fazer sentido. Preferencialmente, os Pibics sentavam-se em frente ao professor, não necessariamente formavam grupos entre

si, mas evitavam sentar próximos a alguns daqueles estudantes com os quais discutiram durante os seminários.

O outro ponto é o fato de que aqueles estudantes que se destacavam com as melhores notas e médias gerais em cada turma, eram incluídos em quadros expostos no pátio da escola. Geralmente, os Pibics destacavam-se. Somando-se a isso o fato de que o grupo de seis estudantes da Cândido Duarte foi selecionado para o programa, pode-se concluir que, mesmo não causando as divisões e problemáticas no cotidiano escolar dos Pibics, o PIBIC-EM acaba revelando as diferenças entre os estudantes de uma mesma escola. Na possibilidade reduzida da oferta de bolsas, aqueles estudantes mais aptos acabam sendo contemplados, mesmo que isso lhes irá causar divergências na vida escolar. Mais uma vez, o problema central recai sobre a Educação escolar.

Para além das bases temáticas apresentadas nos seminários em rede, como parte das atividades do PIBIC-EM, ocorreram reuniões de orientação e correção das redações produzidas pelos bolsistas. Em relação à parte tutorial da experiência de pesquisa dos Pibics, descrevo a seguir os resultados das observações.

5 APRENDIZADO ACOMPANHADO

De fato, adaptar eventos das Ciências Humanas para fazer parte da formação em pesquisa de estudantes do Ensino Médio, havia sido uma excelente estratégia didático-metodológica. Porém, nem só de eventos se deram as experiências do PIBIC Ensino Médio 2019/2020 da Fundaj.

O grupo de Pibics contava, além da estrutura física da Fundaj, com um grupo de orientadores que atuam em diversas áreas. A relação entre Pibics e orientadores era num formato tutorial, com bastante aproximação e atenção a cada atividade. Dividirei as atividades de orientação em três tópicos que discutirei a seguir: reuniões de planejamento, aulas teóricas e aulas de produção de textos.

5.1 Pesquisar é planejar

Como expus anteriormente, minha primeira visita à Fundaj coincidiu com a reunião de introdução do projeto PIBIC-EM para os recém selecionados bolsistas. Minha ainda tímida presença no prédio onde

funcionam o Mestrado Profissional PROFSOCIO e seu laboratório de extensão SOCIOLAB, equiparava-se às posturas quase estáticas dos Pibics, principalmente ao sermos convidados a entrar em uma das salas, onde ocorreria a reunião. Porém, nos deixar à vontade era o objetivo dos orientadores, que chegavam um após o outro e iam tomando assento ao redor da mesa oval que quase ocupava toda a sala. Uma rodada de apresentações foi iniciada. Os seis orientadores, mestrandas do PROFSOCIO, os Pibics e eu, todos apresentados e um pouco mais familiarizados. A reunião consistiu na contextualização das experiências, demonstração dos resultados e produções resultantes das turmas PIBIC-EM anteriores. O ponto seguinte foi a exposição das análises de ensino-aprendizagem obtidas desde o começo do programa, bem como a apresentação das propostas de atividades que seriam desenvolvidas no período 2019/2020. Depois dos pontos tratados pelos orientadores, era a vez dos Pibics decidirem a temática que nortearia suas pesquisas. Por conhecerem previamente o programa de iniciação científica, os Pibics já haviam deliberado anteriormente em relação ao tema diversidade, que parecia já estar sendo esperado pelos orientadores como escolha dos estudantes. A discussão que se seguiu era então, acerca da definição de diversidade, o que demandou um debate entre os orientadores, que divergiam em vários momentos. Sendo solicitados a expor suas concepções do que seria diversidade, os Pibics definiram os subtemas Raça, Sexualidade, Religião e Gênero.

Com o tema e subtemas escolhidos, o cronograma foi apresentado e o andamento das atividades definido, intercalando-se entre prática e teoria. A reunião chegava ao fim e os rostos tímidos permaneciam, ainda mais após verem o planejamento, que anunciava suas responsabilidades a partir dali. Responsabilidades que abrangiam estudos e aulas para além da grade curricular da escola.

Dois meses após a primeira reunião de orientação/apresentação do programa aos Pibics, e já passadas as palestras do Seminário em Rede, mais uma fase do planejamento das atividades foi discutida. Na mesma sala e dividindo a mesma mesa oval, mais uma vez os seis Pibics, as duas mestrandas, quatro dos seis orientadores e eu.

Após terem elaborado perguntas às palestrantes durante os seminários em rede, terem participado das discussões e produzido posteriormente redações acerca dos subtemas, era o momento de passar à etapa seguinte da iniciação à pesquisa. Como atividade principal do

PIBIC-EM Fundaj 2019/2020, foi definida a elaboração de questionários acerca dos quatro subtemas (Raça, Sexualidade, Religião e Gênero), que seria aplicado na escola, com o objetivo de levantar dados quantitativos em relação ao conhecimento do tema diversidade.

Os orientadores apresentaram, por meio de slides reproduzidos num monitor, os modelos de pesquisa quantitativo e qualitativo, bem como suas diferenças e possibilidades de utilização em pesquisas. Uma discussão de quais deveriam ser as questões a compor o questionário e qual seria o público alvo seguiu-se, com mais um impasse entre os orientadores. Em momentos em que os orientadores discutiam apenas entre si, o restante de nós presentes na sala, entreolhávamo-nos.

A transposição didática proposta por Chevallard (1998), quando pensada nas relações entre dois níveis diretos de ensino (professor universitário/graduando, professor graduado/ aluno do Ensino Médio, etc.), já demanda atenção para que seja posta em prática. No caso do PIBIC-EM, parecia haver momentos de dificuldade por parte dos orientadores em se fazerem entendidos pelos Pibics. Ao final da reunião, as definições com relação aos questionários acabaram ficando para outro momento e aos Pibics foi dada a tarefa de elaborar questões a serem selecionadas posteriormente.

Mais um mês havia passado e a última reunião de planejamento da qual participei se iniciava. As presenças eram as mesmas, porém, como na primeira reunião, os seis orientadores estavam presentes novamente. As questões elaboradas pelos Pibics foram discutidas primeiramente. Descartadas as questões repetidas e selecionadas as julgadas pertinentes ao tema diversidade, o questionário tomava forma. A aplicação do questionário passou a ser planejada e os Pibics acabaram demonstrando que estavam envolvidos realmente no processo. Os estudantes da Cândido Duarte e seus pais seriam os alvos do levantamento de dados. Com isso, os Pibics, por conhecerem o cotidiano escolar e o calendário das atividades com os pais e responsáveis, conduziram o restante da reunião, apontando a semana das provas finais e o dia do plantão pedagógico como as datas mais propícias à aplicação dos questionários.

A estratégia de ensino tutorial observada se coaduna com o que preconiza Demo (2007):

O professor é um orientador e não um repassador de informações. Percebe-se o professor “[...] como orientador do questionamento reconstrutivo no aluno, e não como repassador de conhecimento e controlador deste processo de repasse. Na condição de orientador, torna-se mais fácil ver-se como parceiro de trabalho, exemplo a seguir, motivação constante” (DEMO, 2007, p. 38).

Era nítida a evolução na desenvoltura dos Pibics a cada reunião. Tanto quanto à participação nas discussões de planejamento frente ao grupo de orientadores, como em saber o momento de assumirem o papel de ligação entre a escola e a Fundaj.

5.2 Ciência e pesquisa

O PIBIC Ensino Médio Cândido-Fundaj tem como objetivo principal familiarizar estudantes de segundo ano com os métodos e técnicas de pesquisa, mas para que seja possível, é necessário lembrar que iniciação científica trata de pesquisa científica. Nesse sentido, o segundo tipo de reunião de orientação à qual os Pibics tiveram acesso foram aulas expositivas de introdução à pesquisa científica. As aulas foram ministradas por uma das orientadoras e aconteceram no intervalo entre a segunda e a terceira reunião de planejamento. Foi a partir da dificuldade dos Pibics com relação à elaboração dos questionários que surgiu a necessidade de reforçar as bases teóricas que os ajudariam a compreender mais profundamente a pesquisa científica.

As duas aulas trataram dos tipos de pesquisa quantitativa e qualitativa. Na primeira aula, partindo da contextualização da presença da Sociologia como disciplina escolar, foram discutidas as questões “O que é Ciência?” e “As Ciências Sociais são Ciências?”. Diante da dificuldade dos Pibics em responder às questões, seguiu-se uma contextualização do processo de validação das Ciências Sociais como Ciências, bem como da aceitação da Ciência/pesquisa científica pela sociedade. Na segunda aula, foi feita a diferenciação entre pesquisa escolar e pesquisa científica, passando pelo conceito de imaginação sociológica. Para finalizar, tratou-se da importância da metodologia científica, passando finalmente para as particularidades dos tipos de pesquisa quantitativa e qualitativa e suas possibilidades de utilização.

Percebe-se, então, que a evolução dos Pibics quanto às discussões nas reuniões de planejamento e o aprimoramento de suas produções dos textos e das questões para o questionário, eram fruto desse acompanhamento mais didático nas aulas expositivas. Era notável a postura mais confortável dos Pibics frente a apenas uma orientadora, ao invés dos quatro ou seis orientadores das reuniões de planejamento. Era de fato uma aula, mas uma aula com um objetivo bem definido: fundamentar teoricamente a prática de pesquisa dos Pibics.

Uma formação onde, primeiramente se familiarizam os estudantes com as Ciências também é prevista na BNCC em suas competências gerais 1 e 2:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

[...]

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018, p.09).

Percebe-se que, mesmo tendo total autonomia na elaboração dos parâmetros internos do PIBIC- EM, os orientadores da Fundaj ofereceram uma formação alinhada, e que até supera o que preveem os documentos oficiais, em relação ao ensino da Sociologia a partir da pesquisa.

5.3 Escrever e reescrever: são as Ciências Sociais

Completando o conjunto de recursos didáticos-metodológicos utilizados na formação dos pesquisadores iniciantes do PIBIC-EM, o terceiro tipo de reunião era a de produção textual. A única reunião do tipo que pude acompanhar, aconteceu entre o terceiro e o quarto Seminário em Rede e tratou da correção das redações acerca dos temas expostos nas palestras.

Mais uma vez, ao invés do time inteiro de orientadores, apenas um deles era responsável pela aula de redação. Porém, a tranquilidade das aulas teóricas de Ciência e Pesquisa com a outra orientadora, deu lugar à tensão e ao nervosismo desde o momento que entramos na sala. As redações escritas nas folhas dos próprios cadernos, eram entregues pelos Pibics ao orientador, digitalizadas e expostas no monitor da sala. O orientador lia uma por uma e todos acompanhavam. O constrangimento visível nos rostos dos Pibics, por pensarem estar sendo postos à prova, foi dando lugar a um aparente alívio, à medida que o orientador pacientemente indicava “onde poderia melhorar”.

As correções seguiam uma ordem aleatória e, além da estrutura do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), tratavam da argumentação, coesão e coerência, bem como da acentuação e da pontuação. Ao passo que as primeiras redações eram corrigidas, os demais Pibics iam identificando os pontos em suas próprias redações. Era uma experiência tutorial que além de desenvolver a escrita dos Pibics, familiarizava-os com um dos principais receios dos pesquisadores em formação: ter seus textos criticados na presença de outras pessoas. Os bolsistas estavam frente a frente com doutores/pesquisadores experientes. E mesmo as pessoas em níveis educacionais mais avançados temem esse tipo de interação. Becker (2015), ao descrever seu grupo de estudos com pós-graduandos, atesta tal fenômeno:

Eles tinham medo de duas coisas. Temiam não conseguir organizar seus pensamentos, que escrever fosse ser uma confusão tão grande que ficariam doidos. Falaram de um segundo medo: que o que escrevessem estivesse “errado” e que as pessoas (não especificadas) iriam rir deles” (BECKER, 2015, p.15).

De fato, o programa de iniciação científica oferecido pela Fundaj demonstrou grande comprometimento e organização de suas estruturas e pesquisadores no sentido de desenvolver o pensamento crítico, a imaginação sociológica e a formação para a pesquisa no grupo de estudantes do Ensino Médio.

Aproximadamente na metade do PIBIC-EM 2019/2020, por volta de dezembro de 2019, as medidas sanitárias da pandemia da COVID19 começaram a vigorar, o que me impediu de acompanhar presencialmente as demais atividades. Encerrei minhas observações e tentei

acompanhar o que fosse possível do andamento e das produções do PIBIC-EM por meio das redes sociais. As reuniões dos orientadores com o grupo de estudantes mantiveram-se de forma remota até julho de 2020, e pouco tempo depois foi selecionado mais um grupo de seis estudantes da EREM Cândido Duarte para a turma PIBIC-EM 2020/2021. Assim, o ciclo renovava-se...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo deste trabalho é analisar, a partir das observações de campo, as atividades dos Pibics na Fundaj e as relações de ensino-aprendizagem, é pertinente afirmar que os bolsistas passaram por uma intensa formação. Tiveram contato direto com pesquisadores da área, sendo protagonistas em diversas ocasiões, foram acompanhados de perto por uma equipe de orientadores/pesquisadores com vasta experiência nas Ciências Humanas, assistiram aulas teóricas e de formação para a pesquisa. Por fim, produziram trabalhos escritos e participaram ativamente das reuniões de discussão e elaboração dos questionários que resultariam nos dados quantitativos a serem analisados e transformados no produto final de suas pesquisas. Com tudo isso, foi possível perceber que os objetivos de ensino foram atingidos, e que os alunos Pibics atenderam às expectativas de aprendizagem. Ficou também evidente que a formação educacional a partir da pesquisa incorpora nos alunos o senso crítico e embasado no conhecimento científico da área. Experiências como essa nos fazem ver a necessidade de aliar pesquisa e ensino, dando protagonismo aos estudantes.

De uma outra perspectiva, o que ficou nítido foi o fato de que, apesar de ter sido a terceira edição do PIBIC-EM Fundaj, o caráter experimental permanecia. Mesmo havendo um planejamento das atividades, sempre que fosse necessário eram adaptados horários, remarcadas reuniões, etc. Nas orientações, era notável a reflexividade quanto à linguagem direcionada aos Pibics e à mediação pedagógica para tratar de alguns conceitos e teorias. O objetivo inicial era quebrar as barreiras entre os níveis educacionais para que fosse possível a aprendizagem.

Por último, pode-se destacar que, mesmo sendo restrito a seis estudantes, o PIBIC-EM, com seus eventos abertos, permitiu o contato da escola com algumas das experiências que os Pibics vivenciaram

durante o programa. O que resultou do fato de a escola ter ido à Fundaj foi a sensação de que as palestras e discussões fizeram perceber que o ensino voltado para a pesquisa é capaz, quando embasado em parâmetros, de alcançar mesmo aqueles que não são seu alvo.

Apesar de não ter acompanhado diretamente as atividades dos PIBics até o fim, por acompanhar por meio das redes sociais, pude tomar conhecimento de que os questionários haviam sido aplicados aos estudantes da escola e aos pais.

No momento da elaboração deste artigo, mais uma turma de PIBics concluiu suas atividades para o período 2020/2021, mesmo que de forma remota na maior parte do tempo. Essa é a deixa para apontar o caminho aberto às possibilidades de novas pesquisas acerca do PIBIC Ensino Médio, seja na Fundaj ou em outra instituição.²³

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papiрус, 1995.

ARAÚJO, Marcelo da Silva. Iniciação científica jr. em Sociologia no Ensino Médio: prática docente e reflexão crítica sobre a realidade social. **Revista Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, nº 21, p. 54-68, 2018.

BECKER, H. S. **Truques da escrita**: para começar e terminar teses, livros e artigos. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BESERRA, Bernadete de L. R.; GUSSI, Alcides Fernando; SALES, Yuri Nóbrega (org.). Introdução. *In*: **Experimentações etnográficas em Antropologia da Educação**. Porto Alegre, RS. Fi, 2017. p. 13-22.

BITENCOURT, Silvana Maria. Etnografia. *In*: BRUNETTA, Antonio Alberto (org.); BODART, Cristiano da Neves (org.); CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). **Dicionário do Ensino de Sociologia**. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

23 Em tempo, os resultados da pesquisa da turma 2019/2020 e alguns outros materiais utilizados nas aulas podem ser acessados no endereço: <https://sociolabfundaj.wixsite.com/pibicemfundaj2ed/material>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. Brasília, 2006.

CHEVALLARD, Yves. Qué es la transposición didáctica? *In*: CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. 3. ed, Buenos Aires, Aique, 1998. Disponível em: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf Acesso em 10 out. 2021.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia Da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HOLANDA, Lilian Camilo Sousa. **A pesquisa como ferramenta para o ensino de Sociologia no Ensino Médio**. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS), Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2015.

MIRANDA, Jéssika Wanessa dos Santos. **O ensino de Sociologia e a pesquisa científica: um estudo de caso da experiência do Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC/EM) da Fundação Joaquim Nabuco**. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFSOCIO), Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2020.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que Etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade** - Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul/dez. 2013.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul/dez. 2014.

PIMENTA, Selma. **Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **PROFSOCIO: Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional**. 2021. Disponível em <<https://profsocio.ufc.br/pt/inicio/>> Acesso em 10 out. 2021.

WELTER, Tânia. De como a Antropologia instrumentaliza estudantes. **Revista Café com Sociologia**, Maceió, v.4, n.2, p.51-66, maio/jul. 2015. Disponível em: <<https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/514>> Acesso em 10 out. 2021.

AUTORES/AS

Ana Cláudia Tabosa Mendes de Oliveira – Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFPE. Especialista em Gestão e Organização de Escola pela UNOPAR. Licenciada em Formação Pedagógica para Formadores da Educação Profissional pela UNISUL. Graduada em Administração de Empresas pela FAFICA. Foi docente do Curso Técnico em Produção de Moda e Curso Técnico em Vestuário – SENAI.

Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches - Pedagoga com Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Desde 2008 é Analista em Ciência e Tecnologia (Pedagoga) da Fundação Joaquim Nabuco, vinculada à Diretoria de Pesquisas Sociais e ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional- Fundaj.

Ana Lúcia Felix dos Santos - Graduada em Educação Física pela UFPE. Mestre e Doutora em Educação pela UFPE. É professora associada da UFPE, vinculada ao Centro de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dalila Marina Oliveira Maia - Professora da Educação Básica. Graduada em Pedagogia pela UFPE, é mestranda em educação na linha de política educacional, planejamento e gestão da educação PPGEdu/UFPE. Membro do grupo de pesquisa Políticas Públicas da Educação - GPPE/PPGE - UFPE.

Danielle de Farias Tavares Ferreira - Pedagoga pela UFPE, Mestre em Educação e doutoranda em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu-UFPE). Prof^a de Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Internacional do Paraná.

É servidora do IFPE, exercendo as funções de técnica em assuntos educacionais e como professora mediadora nas disciplinas pedagógicas dos cursos de EAD.

Edilene Rocha Guimarães – Doutora em Educação pela UFPE; com Estágio Pós-Doutoral na UMinho e Pós-Doutoramento na ULisboa, Portugal. Professora Titular do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFPE. Líder do Grupo de Pesquisa Organização, memórias e práticas educativas na educação profissional e tecnológica – IFPE/CNPq.

Emanuelle Santana da Silva - Professora da Educação Básica. Graduada em Pedagogia pela UFPE, é mestranda em educação na linha de pesquisa de política educacional, planejamento e gestão da educação PPGedu/UFPE, e integrante do grupo de pesquisa Políticas Públicas da Educação - GPPE.

Janete Maria Lins de Azevedo - Socióloga com Doutorado em Ciências Sociais pela Unicamp e estágios de pós-doutoramento na Universidade Paris 8 (França) e Universidade de Valência (Espanha). Professora titular e pesquisadora do Centro de Educação da UFPE, onde atua na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas da Educação do CNPq.

José Ribeiro de Santana Neto – Licenciado em Ciências Sociais pela UFPE.

Karla Wanessa Carvalho de Almeida - Graduada em Pedagogia pela Unopar, Especialista em Gestão da Educação pela Faculdade Joaquim Nabuco, Mestra em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE/FUNDAJ e doutoranda em Educação Contemporânea pela UFPE. Professora da Educação Básica, atualmente, ocupa a função de técnica de acompanhamento à Educação Infantil e Anos Iniciais na Gerência Regional de Educação da Mata Sul/SEE.

Luciana Siqueira Walter - Professora de História da SEECT-PB, vice-coordenadora do projeto de Extensão “Curricular: lugar de currículo é na escola” CDSA/UFCEG. Mestre em Ensino de História pela UFPE com estudos no Campo do Currículo de História. Professora da rede estadual, com nove anos de experiência docente e na Gestão Escolar.

Maria Helena Costa Carvalho de A. Lima - Professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande, lotada no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, onde coordena o projeto de extensão “Curricular: lugar de currículo é na escola”. Doutora e Mestre em Sociologia pela UFPE e possui Graduação em Jornalismo e Ciências Sociais (UFPE).

Paulo Rubem Santiago Ferreira - Licenciado em Educação Física, Mestre e Doutorando em Educação pela UFPE, onde é Professor do Departamento de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado). Autor de “ O Superávit primário e o financiamento federal da Educação Básica no país:1999-2014” pela Editora Insular, 2021. Foi Deputado Federal (2003-2014) por Pernambuco e titular das Comissões do FUNDEB (2006), das Leis do Fundo Social (2011), do Fundo dos Royalties do Pré-Sal (2013) e do Plano Nacional da Educação (2014).

Sarah Maria Romualdo de Menezes - Graduanda em Pedagogia pela UFPE. Atualmente desenvolve a segunda pesquisa como bolsista de PIBIC do CNPq.

Tatiane Oliveira de Carvalho Moura – Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCEG). Doutorado em Ciências Sociais pela PUC-SP interrompido (2017-2018). Mestre em Ciências Sociais pela Fundaj. Tem Licenciatura em Ciências Sociais pela UFPE. Trabalhou na Secretaria da Mulher de Pernambuco em 2016. Foi professora de ensino de Sociologia no Departamento de Métodos e Técnicas do ensino, Centro de Educação, UFPE (2018-2020).

Verônica Soares Fernandes - Doutora em Políticas Públicas pela UFMA. Graduada em Serviço Social pela UECE, Especialista em Pesquisa em Educação e Mestre em Educação pela UFC. Pesquisadora da Fundaj desde 2007. Professora colaboradora do Mestrado em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/Fundaj).

Washington Alves Guedes - Tem Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG-CDSA). Especialista em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (UFPB), Mestre em Ciências Sociais (UFCG) e professor da rede Estadual de Ensino da Paraíba.