

ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO TOCANTINS À LUZ DAS TEORIAS DO CURRÍCULO: QUE SUJEITO SE PRETENDE FORMAR?

ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT OF A SCHOOL IN THE STATE NETWORK OF EDUCATION IN TOCANTINS IN THE LIGHT OF CURRICULUM THEORIES: WHICH SUBJECT IS INTENDED TO BE FORMED?

Sabrinna Aparecida Rezende Macedo 1
Luiz Gonzaga Roversi Genovese 2

Resumo: O objeto de estudo deste trabalho é o Projeto Político Pedagógico de uma determinada Unidade Escolar da Rede Estadual de Ensino situada no Estado do Tocantins com vistas a evidenciar como se materializa, no documento, o tipo de sujeito que a escola pretende formar. Subsidiados pelas contribuições advindas das Teorias do Currículo e com auxílio dos Softwares Iramuteq e Gephi, buscamos compreender quais são as visões de currículo e de formação de sujeitos expressas no documento oficial produzido pela referida escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório-descritivo, cujos resultados apontam para a necessidade de um olhar mais crítico e com embasamento teórico-metodológico visando a construção do documento a fim de evitar inconsistências e incoerências capazes de deturpar a intenção formativa da escola.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Teorias do Currículo. Formação de Sujeitos. Iramuteq. Gephi.

Abstract: The object of study of this work is the Pedagogical Political Project of a specific School Unit within the State Education Network located in the state of Tocantins, aiming to highlight how the type of subject the school intends to form is materialized in the document. Supported by contributions from Curriculum Theories and with the aid of Iramuteq and Gephi software, we seek to understand the curriculum visions and subject formation expressed in the official document produced by the mentioned school. This is a qualitative research of an exploratory-descriptive nature, and the results point to the need for a more critical and theoretically-methodologically grounded approach to the construction of the document in order to avoid inconsistencies and incoherences that could distort the formative intention of the school.

Keywords: Pedagogical Political Project. Curriculum Theories. Subject Formation. Iramuteq. Gephi.

-
- 1 Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (UFG). Graduada em Física (UFG). Professora de Física na Rede Estadual de Ensino do Tocantins (SEDUC-TO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2815947062619253>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5518-8731>. E-mail: sabrinnaaparecida@gmail.com
 - 2 Doutor e Mestre em Educação para a Ciência (Unesp-Bauru). Graduado em Física (Unesp-Rio Claro). Professor Associado do Instituto de Física da UFG e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6558932652149049>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7259-0519>. E-mail: lgenovese@ufg.br

Introdução

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento obrigatório a todas as escolas do Brasil sob força da Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Também é requerido pelo Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, Plano Estadual de Educação e Regimento Escolar.

Trata-se de um documento que tanto expressa a identidade da escola quanto norteia e direciona as ações escolares nas dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica. Destacamos que a dimensão pedagógica do PPP reflete a teoria do currículo que a escola pretende seguir, uma vez que define metas, objetivos e ações para a formação dos indivíduos nela inseridos e, segundo o Art. 14 da Lei 9.394/96, este documento deve ser construído de forma democrática e “a muitas mãos”.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996, *on-line*).

Contudo, Batista (2017)¹ alerta para o fato de que, na Etapa do Ensino Médio, problemas relacionados ao currículo e também às práticas escolares refletem a falta de conexão do que se aprende na escola com a realidade dos estudantes.

Nesse sentido, a matriz de conhecimentos, ou currículo, é um dos elementos mais centrais quando pensamos em educação, pois reflete as diferentes visões a respeito da natureza do conhecimento que se almeja ensinar e aprender, além de destacar a função social da escola e o tipo de formação que se pretende ofertar aos sujeitos. Assim, as Teorias do Currículo nos auxiliam na compreensão crítica do processo de construção desse currículo, colaborando para tomadas de decisão sobre o que e como ensinar.

Segundo Sacristán (2013), o currículo tem a potencialidade de se configurar enquanto transformação social na medida em que é praticado, contribuindo para a construção de identidade e, conseqüentemente, para a consolidação das diferentes dimensões da formação humana. Contudo, Young (2014) destaca que as teorias do currículo e do conhecimento devem caminhar juntas, assim como os papéis normativo e crítico do currículo. Sem tais premissas, o currículo se torna algo prescritivo e tecnicista. Giroux (1992) apresenta o currículo enquanto política cultural e acrescenta que o mesmo expressa tanto a construção de valores culturais quanto a construção de sentidos e que, por esta razão, deve ser emancipador para evitar que ele se transforme em ferramenta de reprodução de desigualdades sociais.

Os autores citados fazem parte do que chamamos de Teoria Crítica do Currículo, instaurada em 1924 no âmbito da Sociologia Alemã, na Escola de Frankfurt. Porém, faz-se necessário compreendermos como as Teorias do Currículo estão classificadas e quais suas principais características para que possamos proceder à análise do PPP, documento que materializa o currículo na escola.

A Teoria Tradicional do currículo, baseada nos princípios positivistas, foi dominante em nosso país até 1960, sendo que, no Brasil, Paulo Freire foi um dos principais questionadores dessa vertente curricular adotada no início do Século XX – muito embora suas obras não abordem explicitamente a questão do currículo. A resposta a essa perspectiva alienante e reprodutora do abismo social foi a Teoria Crítica e sua perspectiva emancipatória, a qual é predominante no Brasil desde 1960, apesar de algumas escolas ainda adotarem a Teoria Tradicional. Já a Teoria Pós-Crítica foi inserida no Brasil em 1990, por considerar que a Teoria Crítica não contempla adequadamente a esfera da justiça social e a formação de sujeitos, de fato, ativos e conscientes. Sendo assim, apresentamos no

¹ Entrevista concedida ao O Globo e publicada em 12 set. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/indice-de-alunos-que-abandonam-ensino-medio-no-brasil-o-dobro-de-outros-paises-21810388>. Acesso em: 18 jul. 2023.

Quadro, a seguir, um panorama de tais classificações e características.

Quadro 1. Classificações e Características das Teorias do Currículo

Teoria	Características	Alguns Representantes	Sujeito a se formar
Tradicional	Conhecimento objetivo e universal Parâmetros tecnocráticos Valorização do conteúdo e da instrução Currículo pautado por disciplinas Ensino centrado no professor enquanto transmissor de conhecimento Aprendizagem centrada no aluno Ênfase na memorização e na repetição Avaliação por testes	Ralph Tyler Benjamin Bloom John Franklin Bobbitt	Disciplinado, obediente e produtivo, pronto para o ensino superior ou para o mercado de trabalho.
Crítica	Conhecimento socialmente construído Busca a justiça social e a emancipação Currículo baseado na valorização da experiência do aluno Critica as relações de poder Ensino e aprendizagem centrados no aluno Avaliação pautada por reflexão	Paulo Freire Louis Althusser Pierre Bourdieu Jean-Claude Passeron Michael Young Michael Apple Henry Giroux José Gimeno Sacristán William F. Pinar	Autônomo, crítico e reflexivo, capaz de se posicionar de forma democrática.
Pós-Crítica	Conhecimento socialmente construído, porém, é parcial e subjetivo. Desconstrução e crítica do currículo Currículo delineado a partir da identidade e da subjetividade Desconstrução das estruturas de poder Ensino e aprendizagem centrados no aluno, sua subjetividade e a experiência Avaliação baseada na autorreflexão	Michel Foucault Judith Butler Gayatri Spivak Stuart Hall Dona Haraway Bernard Lahire Bruno Latour	Atuante, crítico e consciente de sua subjetividade e do papel que desempenha para a transformação social para a justiça social.

Fonte: Adaptado de Silva (2005), Lopes (2006) e Young (2014).

De acordo com Silva (2005) e Lopes (2006), precisamos compreender o currículo não apenas como atividade técnica e administrativa, mas sim, enquanto uma rede interconexa de saberes, valores culturais e conhecimentos escolares produzidos na interação aluno-professor e aluno-aluno.

Nesse sentido, analisaremos o PPP da Unidade Escolar em questão no que se refere aos preceitos destacados em sua apresentação e caracterização geral bem como nas ações da dimensão pedagógica, a partir dos referenciais que discutem as Teorias do Currículo, com a intenção de respondermos ao seguinte questionamento: **Qual a intencionalidade formativa expressa através deste Projeto Político Pedagógico?** Nosso objetivo geral será o de identificar a visão, expressa no PPP, sobre qual tipo de sujeito que a escola pretende formar, tendo em vista a contribuição das Teorias do Currículo.

O percurso metodológico adotado contará com uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva uma vez que, segundo Gil (1991), o estudo exploratório favorece maior familiaridade frente ao problema a ser investigado enquanto a descrição auxilia na compreensão do fenômeno. Inicialmente faremos uma apresentação e caracterização geral da Unidade Escola, bem como apontaremos as ações pedagógicas previstas para o ano letivo de 2023 – informações textuais que passaremos a chamar de *corpus textual*. Em seguida, a partir dos Softwares Iramuteq e Gephi, procederemos à análise textual das diferentes perspectivas formativas retratadas no documento oficial da referida unidade escolar.

O Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), idealizado por Pierre Ratinaud, é um software gratuito com código aberto licenciado

por GNU GPL (v2), desenvolvido em Python com funcionalidades advindas do Software estatístico R e passou a ser utilizado no Brasil em 2013 (Camargo; Justo, 2013). Com ele podemos analisar dados textuais para cálculo de frequência de palavras, classificação hierárquica descendente, análises de similitude e nuvem de palavras.

Dentre tais possibilidades, utilizaremos a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), também chamada de Método de Reinert e a Análise de Similitude. Tais técnicas de análise textual nos oportunizará a visualização de agrupamentos sob diferentes aspectos, apresentando as coocorrências e as conexidades entre palavras e/ou expressões – potencializando a inferência de contextos. Por meio desse software, buscaremos evidenciar as conexões existentes entre palavras, termos e expressões capazes de auxiliar a compreensão da intencionalidade formativa expressa no PPP da instituição escolar.

Já o Gephi é também um software livre, de fácil utilização que oferece uma gama de possibilidades de análises, permitindo tanto melhorar graficamente os grafos produzidos no Iramuteq quanto apresentar métricas mais específicas para compreensão da rede produzida. Neste trabalho, o utilizaremos apenas para melhorar a apresentação gráfica dos grafos produzidos pelo Iramuteq em sua Análise de Similitude.

Apresentação e caracterização geral da Unidade Escolar

O presente estudo se refere a uma Unidade Escolar (UE) situada na região sul do Estado do Tocantins. Trata-se de uma escola que oferta o Ensino Médio regular nos três turnos, atendendo a 786 estudantes. A escola conta com 59 profissionais, sendo 26 professores regentes de sala de aula, em grande parte, atuando em suas respectivas áreas de formação e 33 servidores distribuídos em funções pedagógicas e administrativas.

A UE localiza-se no centro da cidade e atende estudantes oriundos, em sua maioria, de bairros distantes e com baixo poder aquisitivo. Além disso, atende também estudantes advindos de comunidades rurais próximas à cidade. Tem-se, portanto, um público heterogêneo não apenas por suas origens, mas também por suas necessidades educativas, uma vez que, dentre o total de matrículas, a escola possui 30 estudantes matriculados na sala de recursos sendo atendidos tanto pelos professores do ensino regular quanto pela equipe de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

De acordo com os elaboradores do documento, o PPP da escola respeita as singularidades de cada aluno ao passo em que

alicerça-se em uma concepção educativa dinâmica, em que o aluno, protagonista e construtor de saberes, portador de direitos, necessidades e deveres, é motivado a participar, ativamente, de seu processo de aprendizagem e a interagir, de forma responsável, com a coletividade. Busca-se fortalecer, no aluno, uma atitude de comprometimento na esfera do conhecimento, no exercício da vontade de aprender (PPP, 2023, p.12).

Quanto à sua estrutura, a escola apresenta variados espaços formativos (biblioteca, duas quadras poliesportivas e uma quadra de areia, laboratórios de ciências da natureza e de informática, sala maker, espaço livre pedagógico, auditório, miniauditório e sala de projeção) e oferece à toda comunidade escolar acesso à internet e a diferentes equipamentos tecnológicos (*notebooks*, *chromebooks*, lousas digitais e impressoras convencionais e 3D).

Os indicadores de avaliação externa elaborados por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica em sua última edição, 2021, apontam que a unidade escolar superou a meta projetada para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que era 4.1, alcançando a média de 4.2. Nas edições anteriores as médias foram 3.9 (2019) e 3.7 (2017).

No que tange aos aspectos pedagógicos, tem-se no PPP a indicação clara da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) da Unidade Escolar. Observa-se a reserva de espaços e tempos para formação continuada, planejamentos pedagógicos coletivos e por área de conhecimento, conselho

de classe e devolutivas aos alunos, reunião de pais, acompanhamento dos índices e dos processos de avaliação escolar, análise de áreas críticas e definições dos horários tanto de aula quanto de hora atividade. As ações de engajamento e estímulo ao protagonismo estudantil (Grêmios Estudantis e Lideranças de Turma) também estão expressos no documento.

A concepção pedagógica adotada pela Unidade Escolar é a da dimensão sociocultural do desenvolvimento humano, pautado pelos preceitos de Vygosty, bem como pela valorização de metodologias capazes de fazer com “que o aluno aprenda de forma autônoma a partir de situações reais e que os levem a pensar, ter iniciativa e coresponsáveis pelo próprio conhecimento” (PPP, 2023, p. 45).

Ainda em respeito ao Art. 14 da Lei 9.394/96, a gestão é descrita como sendo participativa e democrática, buscando e oportunizando a atuação dos diferentes colegiados nas análises das diversas situações e nas tomadas de decisões que envolvem a escola, tais como os Líderes de Turma, o Grêmios Estudantis, a Associação de Apoio Escolar, o Conselho Escolar e Comunitário, bem como os Conselhos de Classe.

Planos de ação da dimensão pedagógica listados no PPP

Os planos de ação, projetos e atividades propostos na dimensão pedagógica estão apresentados de forma separada, por enumeração de metas em correspondência com as respectivas áreas de execução. Além disso, trazem o líder do objetivo, os indicadores, a competência geral e o objetivo da meta antes de, necessariamente, elencarem as ações/projetos/atividades a serem realizadas ao longo do ano letivo de 2023.

Ressaltamos que algumas ações contemplam os temas contemporâneos transversais em atendimento aos marcos legais (Leis, Resoluções e Pareceres), uma vez que cabe às escolas “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2018, p. 19).

Quadro 2. Planos de ação/projetos/atividades propostas na dimensão pedagógica

Meta/Área	Competência Geral	Objetivo	Total
Meta 1.1.1 Linguagens e suas Tecnologias	1-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.	Elevar o desempenho acadêmico dos alunos.	03
Meta 1.1.2 Matemática e suas Tecnologias	2-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.	Elevar o desempenho acadêmico dos alunos.	02
Meta 1.1.3 Ciências da Natureza e suas Tecnologias	2-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.	Elevar o desempenho acadêmico dos alunos.	07

Meta 1.1.4 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	7-Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Elevar o desempenho acadêmico dos alunos.	08
Meta 1.1.5 Educação Especial	4-Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Elevar o desempenho acadêmico dos alunos.	03
Meta 1.1.6 Itinerário Formativo: Projeto de vida	6-Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Elevar o desempenho acadêmico dos alunos.	04
Meta 1.1.7 Itinerário Formativo: Eletivas	2-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.	Elevar o desempenho acadêmico dos alunos.	01
Meta 1.1.8 Itinerário Formativo: Trilhas	1 – conhecimento; 2 – Pensamento científico, crítico e criativo; 3 – Repertório cultural; 4 – Comunicação; 5- Cultura Digital; 6 – Trabalho e Projeto de Vida; 7 – Argumentação; 8 – Autoconhecimento e autocuidado; 9 – Empatia e cooperação; 10 – Responsabilidade e cidadania.	Elevar o desempenho acadêmico dos alunos.	01
Meta 1.1.9 Acesso	1-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.	Elevar o desempenho acadêmico dos alunos.	02
Meta 1.2.1 Evasão	9-Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Elevar o desempenho acadêmico dos alunos.	04

<p>Meta 2.1.1 Aprovação</p>	<p>1-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.</p>	<p>Melhorar as práticas pedagógicas na escola e elevar o desempenho acadêmico dos alunos.</p>	<p>02</p>
---------------------------------	--	---	-----------

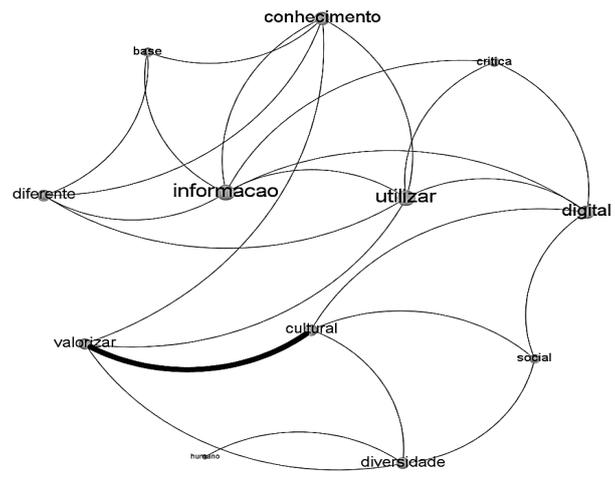
Fonte: Adaptado de PPP (2023).

O quadro abordado apresenta os planos de ação da dimensão pedagógica presentes no Projeto Político Pedagógico da referida Unidade Escolar. Podemos perceber que as Competências Gerais (CG) de número 3 (Repertório Cultural), 5 (Cultura Digital), 8 (Autoconhecimento e Autocuidado) e 10 (Responsabilidade e cidadania) não foram contempladas de forma específica na esfera da dimensão pedagógica, com exceção da Meta 1.1.8, a qual contempla todas as CG. Já Conhecimento (1) e Pensamento científico, crítico e criativo (2) foram as Competências Gerais mais utilizadas. Também notamos a prevalência do objetivo de elevar o desempenho acadêmico dos alunos a partir das ações propostas em cada meta.

Antes, algumas reflexões sobre as 10 Competências Gerais da BNCC

Apesar de não ser o foco deste trabalho a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não podemos nos furtar ao fato de que a BNCC, juntamente com os demais documentos norteadores da educação brasileira, deve embasar a construção do PPP de todas as unidades escolares do país. Nesse sentido, é interessante observarmos de que maneira as CG estão articuladas no documento que caracteriza a escola e define suas práticas. Como já dito, não é nosso objetivo analisar e discutir a BNCC, contudo, propomos algumas reflexões, a partir da Figura, a seguir, acerca do que mais se destaca quando observamos a articulação entre os textos das 10 Competências Gerais.

Figura 1. Correlação textual entre os termos de maior destaque nas 10 Competências Gerais da BNCC



Fonte: Elaboração própria. IRaMuTeQ 0.7 alpha2: Análise de Similitude. Gephi versão 0.10.0: Distribuição Fruchterman Reingold, Grafo não dirigido.

Nossa intenção com este grafo não é a de analisar suas métricas, mas apenas de compreender as conexões entre os termos que compõem as CG expressas na BNCC. As palavras que aparecem no grafo foram aquelas que apresentaram mais de 3 ocorrências nos textos compilados. Os nós (círculos) possuem tamanhos diferentes assim como as palavras. Isto indica maior (círculo e palavra

maior) ou menor (círculo e palavra menor) grau de importância na rede tecida por estas palavras. As arestas (linhas que ligam os nós) também demonstram se a ligação entre os termos é forte (mais espessa) ou fraca (menos espessa).

O discurso da BNCC (2018, p. 5) é o de que com “a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica [...]”. Esse trecho nos leva a crer que, a partir de diferentes formas de “utilizar” a “informação” e o “conhecimento”, poderemos constituir uma “base” formativa sólida. Mas, notem, na Figura 1, que a palavra “base” e seu nó são pequenos, assim como o termo “diferente”. Portanto, o que o texto traz não é o que vislumbramos quando analisados a conectividade entre os termos que compõem as 10 Competências Gerais.

Percebemos que a BNCC pretende, a partir das Competências Gerais, incentivar a promoção da valorização cultural (vínculo forte entre valorizar e cultural), contudo, não é uma prioridade. Podemos entender como prioridade o fato do estudante saber “utilizar” de forma “crítica” (ainda que uma fraca ligação) a “informação” para transformá-la em “conhecimento”. Contudo, a “crítica” também não é uma premissa principalmente pelo fato de não possuir vínculo direto com “conhecimento”.

Tais constatações refletem o que foi pontuado por Miranda (1997) e Lara (2016), ao dizerem que as competências trazidas pela BNCC não têm outro intuito, senão instrumentalizar os sujeitos - uma característica das premissas de formação neoliberal dos anos 90, deixando de lado uma pretensa formação humana, consciente e crítica.

Como promover valorização cultural, se o “humano” é o aspecto mais marginalizado e isolado dessa rede? Como evidenciar a diversidade cultural, se a tríade social-cultural-diversidade é inexpressiva e se a ligação com o conhecimento e com a informação não existe? Será que estas 10 Competências Gerais realmente pretendem nortear uma formação humana integral? Enfim, estas são discussões para outro trabalho. Gostaríamos de salientar é que, se o próprio documento da BNCC apresenta lacunas, não seria o PPP o “documento perfeito”, ou seja, analisaremos este documento produzido pela Unidade Escolar cientes de suas limitações e das possibilidades de melhora.

Análise do Projeto Político Pedagógico: apresentação, caracterização geral e ações da dimensão pedagógica

Voltando ao propósito do nosso trabalho, um aspecto interessante a ser pontuado é que a escola em questão possui um amplo acesso à tecnologia e à internet, porém, apenas uma ação contempla a Competência Geral da Cultura Digital (5) – embora, também, não o faça de modo específico. Tal cenário contradiz o que aponta Santaella (2014, p. 125), ao dizer que “os caminhos para a educação devem ser encontrados nas novas formações subjetivas da cultura digital”.

Outra questão que salta aos olhos, é o fato de se constatar que há nesta UE estudantes advindos de diversas realidades culturais e socioeconômicas, sobretudo os menos abastados. Contudo, não se pensaram ações em que o Repertório Cultural (3) fosse pontualmente abordado. Corroboramos com Leite (2005), quando afirma que cada indivíduo se (re/des)constitui na interação e no diálogo com o outro. Portanto, é imprescindível garantir ao sujeito em formação a apropriação das “múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e alteridade” (Leite, 2005, p.23).

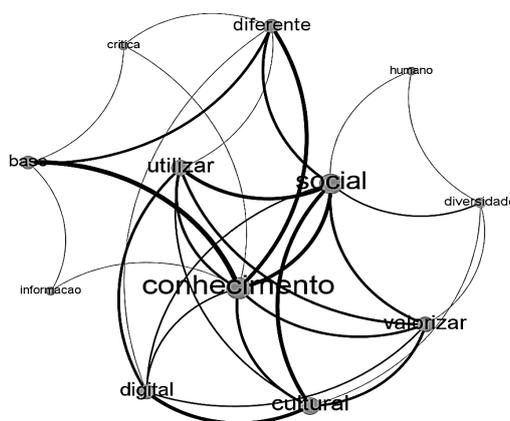
Por se tratar de uma escola que atende adolescentes jovens (15 a 19 anos) e adultos jovens (20 a 24 anos), inclusive aqueles portadores de algum tipo de deficiência ou transtorno de aprendizagem e, tendo em vista, a sociedade da qual fazemos parte, que aliena implicitamente os sujeitos impondo padrões sociais de produção, beleza, sucesso e felicidade (Han, 2017), seria interessante constar no PPP uma ação que contemplasse a Competência Geral que trata do Autoconhecimento e do Autocuidado (8). Além disso, uma escola que prima pelo protagonismo juvenil, deveria propor ações que aprofundem questões relacionadas à Responsabilidade e à Cidadania, Competência Geral 10.

Apesar das incoerências já relatadas a respeito das Competências Gerais, expressas na

BNCC, é importante compreendermos que embora estejam interligadas e se complementem mutuamente, uma Competência Geral não exclui a outra. O ideal seria pensar ações, projetos e atividades que perpassassem por todas as CG oportunizando aos estudantes um currículo que, de fato, buscasse uma formação humana integral superando, inclusive, as lacunas implicitamente presentes no documento da BNCC.

Além disso, se há a pretensão de formar um indivíduo protagonista, responsável e ciente de seus direitos, suas necessidades e deveres, ou seja, um cidadão consciente e ativo, causamos estranhamento que o objetivo predominante da dimensão pedagógica seja o de “Elevar o desempenho acadêmico dos alunos”.

Figura 2. Correlação textual entre os termos de maior destaque nas 10 Competências Gerais da BNCC, sob a ótica do PPP da Unidade Escolar



Fonte: Elaboração própria. IRaMuTeQ 0.7 alpha2: Análise de Similitude. Gephi versão 0.10.0: Distribuição Fruchterman Reingold, Grafo não dirigido.

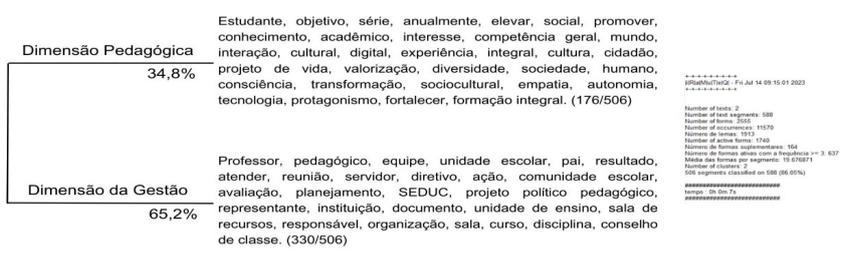
Para a composição do grafo apresentado na Figura 2, selecionamos os mesmos termos destacados na Figura 1 (base, conhecimento, crítica, cultural, diferente, digital, diversidade, humano, informação, social, valorizar, utilizar), como forma de observarmos de que maneira a conexão entre eles se manifesta no Projeto Político Pedagógico. Neste caso, utilizamos como *corpus textual* os trechos que tratam da apresentação e da caracterização geral da escola, bem como das ações propostas na dimensão pedagógica.

A partir da Figura 2, percebemos que o PPP apresenta vínculos mais fortes entre diferentes termos formando um emaranhado de fortes conexões. Notamos também que a valorização sociocultural está atrelada à questão do “conhecimento” e que isso tem relação com a utilização do “digital” (meios digitais, talvez). A palavra “utilizar” também se conecta a vários elementos, mas chamamos a atenção para o fato de não estar conectada a “crítica”. Seria um indício de utilização no sentido pragmático?

O termo “humano” continua com baixa expressividade, mas agora está ligado à “diversidade” e “social”, o que nos faz pensar na possibilidade de uma intenção de formação humana que respeite e compreenda a diversidade social. Destacamos ainda a relação entre “base”, “diferente” e “conhecimento”, uma tríade que nos leva a entender que a base oferece diferentes oportunidades de construção do conhecimento, de acordo com o Projeto Político Pedagógico.

Sendo assim, podemos inferir que o referido PPP busca ofertar uma formação sólida, ainda que apresente algumas ambiguidades, talvez, provenientes da própria escrita do texto.

Figura 3. Identificação de contextos geradores de sentido



Fonte: Elaboração própria. IRaMuTeQ 0.7 alpha2: Método de Reinert.

Ainda analisando o mesmo *corpus textual*, recorreremos à Classificação Hierárquica Descendente (CHD) a fim de identificarmos os agrupamentos de contextos, conforme mostra a Figura 3. A CHD ou Método de Reinert é considerado válido quando alcança mais de 85% de aproveitamento do texto e, em nosso caso, o aproveitamento foi de 86,05% mediante a criação de duas classes às quais nomeamos: Dimensão da Gestão (Classe 1 - 65,2%) e Dimensão Pedagógica (Classe 2 - 34,8%).

As porcentagens expressas em cada classe denotam a quantidade de palavras inseridas nelas a partir do total de palavras aproveitadas do *corpus textual*. Cabe ressaltar que todas as palavras relacionadas possuem valor de qui-quadrado acima de 3,84 (χ^2), uma vez que o qui-quadrado expressa uma avaliação estatística das palavras mais significativas em cada classe.

O Iramuteq, por meio da CHD, nos traz dois contextos bem claros, a Classe 1, centrada no professor (χ^2) e relacionada às questões da gestão escolar, aqueles que envolvem aspectos ligados ao acompanhamento e ao fazer pedagógico, ao atendimento aos pais, ao planejamento e à avaliação, enfim, a organização tanto do funcionamento escolar quanto do trabalho pedagógico; e a Classe 2, a qual gira em torno do estudante (χ^2): expectativas da escola em relação ao desenvolvimento do estudante e à sua aprendizagem, sua formação integral enquanto um cidadão do mundo inserido em uma sociedade tecnológica e que necessita de um sujeito autônomo e também empático frente à diversidade sociocultural. Tais interpretações podem ser vislumbradas na Figura, a seguir:

Figura 4. Conexidade, em cada classe, a partir das palavras com maior qui-quadrado





Fonte: Elaboração própria. IRaMuTeQ 0.7 alpha2: Método de Reinert-Word Graph. Gephi versão 0.10.0: Distribuição Fruchterman Reingold, Grafo não dirigido.

A Figura 4 expressa as conexidades entre as palavras com maior qui-quadrado dentro de cada classe a partir do termo de maior importância, tanto na Dimensão da Gestão (professor) quanto na Dimensão Pedagógica (estudante). Os nós (círculos) possuem mesma dimensão, contudo o tamanho das palavras (rótulos) indica seu grau de importância dentro da classe e as arestas (linhas que ligam os nós) possuem maior ou menos espessura, o que denota o grau de relação entre os termos em cada dimensão.

Contudo, voltando à Figura 3 e olhando para o conjunto das classes produzidas, há um peso maior para a Dimensão da Gestão no que se refere à prioridade de contexto, ou seja, no texto aproveitado do *corpus textual* o Iramuteq reconheceu que 65,2% das palavras que fazem parte do mesmo núcleo de sentido se referem à Classe 1 a qual, notadamente, diz respeito aos aspectos da Gestão e da OTP. A Dimensão Pedagógica apresentou uma expressividade de apenas 34,8%.

Disto, destacamos dois pontos a serem observados quando procedemos à leitura do Projeto Político Pedagógico, os quais corroboram o entendimento expresso no parágrafo anterior: (1) o texto redigido no documento está mais descritivo no que se refere ao *modus operandi* da escola como forma de dar maior transparência aos processos de gestão e de organização do trabalho docente, dando ênfase à Dimensão da Gestão e (2) falta arcabouço teórico-metodológico por parte dos elaboradores do documento para melhor embasarem e legitimarem os entendimentos observados na Dimensão Pedagógica – o que pode ser observado na leitura do tópico onde se trata das “concepções pedagógicas e referencial teórico e legal”, o qual é extremamente sucinto.

Cabe também ressaltar que o PPP é analisado e corrigido por um supervisor ou uma supervisora da Superintendência Regional de Ensino (SRE). Portanto, se sua versão final – mas não definitiva, já que o PPP é um documento “vivo” e pode ser alterado conforme a realidade escolar – é autorizada com tais inconsistências, isto ocorre com a validação da SRE. Desta feita, podemos estender nossas considerações também àqueles que dão suporte à escola. E surge então mais um questionamento para se pensar trabalhos posteriores: Em que medida a SRE, na figura de seus supervisores, de fato auxiliam a escola a pensarem um currículo que busquem a formação de um sujeito (auto)crítico, autônomo, empático e participativo no contexto sociocultural ao qual pertence?

Princípio formativo expresso no Projeto Político Pedagógico, à luz das Teorias do Currículo

Após apresentarmos as análises do PPP da escola em questão, tomando por base o *corpus textual*, construído a partir de sua apresentação, caracterização geral e ações propostas na dimensão pedagógica, buscaremos compreender que tipo de sujeito a escola pretende formar tendo em vista as contribuições das Teorias do Currículo.

Compreendemos que é por meio do Projeto Político Pedagógico que o currículo escolar se materializa – um currículo que vai além de meros objetos de conhecimento (Brasil, 2018) a serem trabalhados em sala. Entendemos ainda, concordando com Arroyo (2006, p.20), “que é através do currículo que as coisas acontecem na escola” e, esse acontecer se dá pela efetivação das ações, dos projetos e das atividades previstas pelo PPP. Ou ainda, conforme Libâneo (2008),

o que confere qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógico-didáticos, ou seja, a qualidade interna das aprendizagens escolares: o que os alunos aprendem, como aprendem e o que fazem com o que aprendem (Libâneo, 2008, p. 117).

Nesse sentido, reiteramos que as análises aqui propostas estão no campo teórico, pois nos dispusemos a analisar um documento que expressa intencionalidades formativas. De igual modo, acrescentamos que nossas compreensões estão pautadas na leitura do Projeto Político Pedagógico, nos referenciais das Teorias do Currículo e nas contribuições trazidas pelos softwares Iramuteq e Gephi.

Assim, no Quadro, a seguir, submetemos o PPP aos itens elencados no Quadro 1, os quais caracterizam as diferentes Teorias do Currículo. Nossa intenção é a de melhor visualizar as aproximações e os afastamentos entre o documento produzido pela escola e as três teorias.

Quadro 3. Análise do PPP à luz das Teorias do Currículo

Teoria	Características das Teorias do Currículo	Sujeito a se formar
Tradicional	Parâmetros tecnocráticos Currículo pautado por disciplinas Avaliação por testes	Disciplinado, obediente e produtivo, pronto para o ensino superior ou para o mercado de trabalho.
Crítica	Conhecimento socialmente construído Busca a justiça social e a emancipação Currículo baseado na valorização da experiência do aluno Ensino e aprendizagem centrados no aluno Avaliação pautada por reflexão	Autônomo, crítico e reflexivo, capaz de se posicionar de forma democrática.
Pós-Crítica	Avaliação baseada na autorreflexão	Atuante, crítico e consciente de sua subjetividade e do papel que desempenha para a transformação social para a justiça social.

Fonte: Adaptado de Silva (2005), Lopes (2006) e Young (2014).

Percebemos, conforme a Tabela 3, que o documento construído pela Unidade Escolar não apresenta um currículo que pertença a uma Teoria específica, desta feita, podemos afirmar a existência da permanência de elementos referentes à Teoria Tradicional, a prevalência de aspectos pertencentes à Teoria Crítica e um singelo avanço em relação à Teoria Pós-Crítica.

Esta constatação reforça o entendimento de que a política educacional brasileira, de fato, se constitui enquanto um lugar de contradições entre forma, conteúdo e consequência das diversas ações que se inserem nesse campo de forças em conflito (Santos, 2016), disputas estas que provocam um desnorreamento de finalidades educativas como, por exemplo, a formação do sujeitos. Afirmamos isso, pois como já dito no início deste trabalho, o Projeto Político Pedagógico não parte da vontade da comunidade escolar, mas, sim, a uma série de imposições legais advindas do campo da política educacional brasileira.

A ausência da consolidação de uma intenção formativa crítica expressa no PPP, se assim se efetivar na prática, pode promover a reprodução de intenções variadas abrindo brechas para que haja uma distribuição desigual do conhecimento. Isso pode induzir à seleção de determinados tipos de alunos em detrimento de outros e, assim, continuar reproduzindo uma sociedade estratificada

a partir da classe e da capacidade de cada sujeito (Apple, 2006).

Santomé (1995) e Saviani (2005) apontam ainda para a importância da escola enquanto matriz da transformação de estruturas das relações sociais e de produção. Para eles, não importa apenas analisar de forma crítica a aquisição de conhecimentos pelos estudantes tendo como objetivo, por exemplo, “elevar o desempenho acadêmico dos alunos”. Também importa compreender de que forma algumas vertentes da vida social da comunidade escolar se tornam conhecimentos objetivos, em nosso caso, no âmbito do currículo oficial expresso pelo PPP.

Considerações Finais

Esta pesquisa buscou compreender quais as intenções formativas de uma Unidade Escolar da Rede Estadual de Ensino do Tocantins a partir da análise da apresentação, caracterização geral e ações da dimensão pedagógica expressas em seu Projeto Político Pedagógico, contando, para isso, com as contribuições das Teorias do Currículo e das análises textuais proporcionadas pelos Softwares Iramuteq e Gephi.

Julgamos que a análise aqui apresentada torna-se uma importante aliada à construção dos Projetos Políticos Pedagógicos, tanto desta Unidade Escolar quanto de outras, na medida em que oferece parâmetros (quadro teórico, análises das ações e uso de softwares) para se refletir sobre as possíveis incoerências textuais e contextuais expressas no documento quando se pensa em formação de sujeitos. Também esperamos ter contribuído para a reflexão sobre o que é um currículo e a importância de se pensar um currículo sólido com o tipo de sujeito que se pretende formar utilizando, para isso, as perspectivas trazidas pelas Teorias do Currículo.

Precisamos ainda pontuar que a quantidade de ações estabelecidas para cada Meta/Área não influenciou nossas análises, pois assim como há ações que contemplam um curto intervalo de tempo, há outras cuja duração é anual. Desta feita, mesmo que não esteja explícito no documento oficial da UE, outras Competências Gerais certamente poderão ser trabalhadas não apenas no andamento das 37 ações previstas no PPP.

Acreditamos que a escola poderia ter elencado mais de uma Competência Geral para cada Meta – não todas, como observamos na Meta 1.1.8, pois sabemos que nem todas serão abordadas e que às vezes é necessário mais de uma ação, atividade ou projeto para que determinada competência seja adquirida. Ressaltamos a importância de evidenciar e inserir discussões acerca da cultura digital, do repertório cultural, do autoconhecimento e autocuidado, da responsabilidade e da cidadania – elementos centrais quando se pretende formar sujeitos autônomos, conscientes, críticos, empáticos e comprometidos com a transformação social.

Este estudo exploratório-descritivo pautou-se na análise do PPP o que nos impele a dar continuidade na pesquisa, indo a campo, para vivenciar o cotidiano escolar a fim de evidenciar em que medida estas ações são (ou não) efetivadas alcançando os objetivos propostos.

Nosso trabalho demonstra a importância do uso de softwares de análises textuais para a compreensão de documentos, além disso aponta a necessidade de pesquisas que investiguem os reais objetivos da BNCC a partir não apenas de sua leitura, mas também da conexão entre os termos mais evidenciados pelo documento, assim como sugere a importância de investigar as concepções dos supervisores escolares e de que forma tais concepções influenciam (ou não) na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos.

Referências

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3 ed. –Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3ª ed. Ed. Vozes, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas Psicol** [Internet]. v.21(2):513-8, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>. Acesso em: 05 jul. 2023.

PPP. Centro de Ensino Médio Ary Ribeiro Valadão Filho. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Gurupitô, 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1991.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. Trad. Dagmar Zibas. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992. Coleção Polêmicas do nosso tempo.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª edição ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LARA, Angela Mara Barros. Políticas de redução da desigualdade sociocultural. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 140-153, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/edufor.v1i3.1621>. Acesso em: 05 jul. 2023.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. (Org.) **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papyrus, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico-investigativo da pedagogia, a pós-graduação em educação e a pesquisa pedagógica. Goiânia, **Educativa**, v. 11, n. 1, jul-dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.18224/educ.v11i1.662>. Acesso em: 05 jul. 2023.

LOPES, Alice Casimiro. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, p. 37-48, 1997. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/766>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação Ubíqua**. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O curriculum oculto. Porto–Portugal: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36ª ed. Campinas–SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos De Pesquisa**, 44(151), 190–202, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142851> Acesso em: 05 jul. 2023.

Recebido em 23 de janeiro de 2023.

Aceito em 30 de junho de 2023.