

# POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS:

Questões e Desafios Contemporâneos

**Carlos da Fonseca Brandão**  
**Luciana Siqueira Rosseto Salotti**  
**Rosimeire dos Santos**  
**Stelamary Aparecida Despincieri Laham**  
(Organizadores)



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

A presente coletânea tem como propósito primordial o de disseminar e compartilhar as reflexões sobre as Políticas Públicas Educacionais vigentes, fio condutor dos nove capítulos que compõem essa obra. Consideramos que as discussões de tais políticas nos auxiliam na compreensão das transformações, nas problematizações e nas análises de suas respectivas implantações implementações, especialmente no campo das ações estatais e institucionais.

Considerando o caráter multidisciplinar das Políticas Públicas Educacionais, os artigos presentes nesta obra, além de indagar, questionar, comparar e analisar as mesmas, em seus diferentes aspectos, buscaram, ao mesmo tempo, verificar na esfera do Estado e da máquina do governo, a implantação dessas ações, bem como as mudanças que influenciaram os rumos ou o curso dessas medidas educacionais, colocando em evidência as inter relações existentes entre Estado, Política, Economia e Sociedade.

Desse modo, os estudos aqui reunidos refletem e assinalam diferentes olhares para diferentes objetos: compreensão de conceitos; análise de documentos legais, implantação de mecanismos de participação democrática, discussão sobre a formação docente e a amplitude dessas ações e a reflexão da trajetória de formação para o desenvolvimento do processo pedagógico. Assim, buscaram focalizar uma ampla gama de temáticas que, por sua vez, explicitam aspectos distintos das Políticas Públicas Educacionais.

# **Políticas Públicas Educacionais: questões e desafios contemporâneos**

Carlos da Fonseca Brandão  
Luciana Siqueira Rosseto Salotti  
Rosimeire dos Santos  
Stelamary Aparecida Despincieri Laham  
(Organizadores)

**COPPE**

Coletivo de Pesquisadores em Políticas Públicas Educacionais



# Políticas públicas educacionais: questões e desafios contemporâneos

Carlos da Fonseca Brandão  
Luciana Siqueira Rosseto Salotti  
Rosimeire dos Santos  
Stelamary Aparecida Despincieri Laham  
(Organizadores)

Marília/Oficina Universitária  
São Paulo/Cultura Acadêmica  
2020



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC  
UNESP - campus de Marília

*Diretora*

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

*Vice-Diretora*

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

*Conselho Editorial*

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -  
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

**Auxílio N° 0798/2018, Processo N° 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES**

*Ficha catalográfica*

*Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC*

---

P769 Políticas públicas educacionais: questões e desafios contemporâneos / Carlos da Fonseca Brandão (...) et al. (Org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020.  
249 p. : il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-015-0 (Digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-5-5954-015-0>

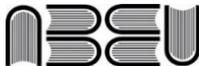
1. Políticas públicas. 2. Educação. 3. Professores – Formação. 4. Ensino fundamental. 5. Ensino universitário. 6. Inclusão em educação. 7. Ensino à distância. 8. Ensino – Currículos. 9. Ensino profissional. I. Brandão, Carlos da Fonseca. II. Salotti, Luciana Siqueira Rosseto. III. Santos, Rosimeire dos. IV. Laham, Stelamary Aparecida Despincieri. V. Título.

CDD 379

---

*Copyright © 2020, Faculdade de Filosofia e Ciências*

Editora afiliada:



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

## SUMÁRIO

<b>Prefácio</b>   <i>Luis Enrique Aguilar</i>	9
<b>Introdução</b>   <i>Rosimeire dos Santos e Luciana Siqueira Rosseto Salotti</i>	11
<b>A concepção de gestão democrática na legislação educacional de Portugal e do Brasil: primeiras aproximações</b>   <i>Brandão e Laurentino</i>	17
Introdução	17
A Metodologia da Educação Comparada	19
Teorias sobre Gestão Democrática	26
A concepção de gestão democrática presente na LDBEN no Brasil	31
A concepção de gestão democrática presente na LBSE em Portugal	35
Considerações Finais	39
Referências	40
<b>Currículo oculto e sua identificação nas práticas escolares</b>   <i>Martins e Lourenço</i>	45
Introdução	45
O currículo sob a ótica de Michael Apple	46
O Currículo oficial da SEDUC/SP	52
Considerações Finais	56
Referências	57
<b>Política pública paulista para a educação profissional e tecnológica em seu processo de expansão</b>   <i>Quintino, Pereira, Batista e Almeida</i>	59
Introdução	59
Políticas públicas educacionais visando formação para o trabalho: especificidade da trajetória paulista	63
O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: histórico e expansão	71
O programa educacional das classes descentralizadas	84
Considerações Finais	96
Referências	100

## **Projeto político pedagógico: Análise da dimensão pedagógica | *Salotti e***

<i>Santos</i>	107
Introdução	107
Apontamentos legais e teóricos: indicações para a construção do PPP	110
Análise da Dimensão Pedagógica: Algumas Aproximações	114
Considerações Finais	122
Referências	123

## **A Formação Inicial do Pedagogo a Partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: O Documento e as Reflexões**

<b>Acadêmicas   <i>Silva e Amaral</i></b>	127
Introdução	127
As Diretrizes e seus Encaminhamentos Legais	129
Delineamentos teóricos e acadêmicos	135
Considerações Finais	144
Referências	145

## **Regulação da EAD no ensino superior: reflexões acerca da formação de professores | *Laham e Damiance***

Introdução	147
Regulação Brasileira de Educação a Distância	151
Algumas Considerações sobre as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério	157
Considerações Finais	160
Referências	162

## **Infância e políticas de alfabetização no Brasil: percepções sobre a base nacional comum curricular e a política nacional de alfabetização | *Gomes***

<i>e Nogueira</i>	167
Introdução	167
O Cuidado com as Crianças: Educação enquanto Direito	168
BNCC e PNA: percepções sobre políticas nacionais para alfabetização	181
Considerações Finais	190
Referências	192

**A Educação Infantil no Brasil: uma análise comparativa da Base Nacional Comum Curricular e das indicações para o currículo da infância na Itália**

<i>Holmo e Chiquemba</i>	195
Introdução	195
A Operacionalização do Método: Educação Infantil no Foco da Discussão	199
Considerações Finais	211
Referências	213

**Por uma política educacional inclusiva: as paixões na sala de aula |**

<i>Carvalho, Pereira e Ferreira</i>	217
Introdução	217
Paixão e razão: uma história de conflito	219
O papel das paixões na formação humana	223
O conceito de afeto e emoção em Vygotsky e sua contribuição para a educação	227
Considerações Finais	233
Referências	234

<b>Sobre os autores</b>	237
-------------------------	-----



## PREFÁCIO

---

Feliz ocasião de entrar em contato com estudos de pesquisadores, estudantes e professores do Grupo de Pesquisa: Coletivo de Pesquisadores em Políticas Públicas Educacionais – COPPE, ligado ao Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”-campus de Marília com colegas de outras instituições.

Procurarei responder uma pergunta que se faz todo leitor: por que ler este livro?

Em primeiro lugar este livro é um livro de analistas de políticas. Analistas de políticas públicas educacionais, uma categoria pouco usada, porém que contém um intenso trabalho de reflexões sobre as políticas públicas educacionais vigentes, onde elas se originam e que curso de ação tomaram.

Em segundo lugar porque as políticas públicas educacionais espelham um conjunto de intenções e arenas que estes analistas se encarregaram de indagar e contrastar com um suporte documental e legal consistente explicitando com clareza um vínculo quase sempre negado, porém imprescindível entre o processo da política e o processo legislativo.

Em terceiro lugar porque está bem desenhado o vínculo do analista de política quando se entende de modo implícito e de modo explícito a noção de que a política pública e também a política educacional é o Estado em ação. Esta ideia emerge a todo o momento de modo recorrente explicitando os vínculos que há entre Estado e Sociedade fundamentalmente quando o conceito de governo atravessa estas inter-relações.

Em quarto lugar porque o livro possui uma estrutura que desenha um movimento que articula: uma consistente análise comparativa das Concepções de gestão democrática na legislação educacional portuguesa e brasileira; uma análise da Política Pública paulista de Expansão da Educação Profissional e Técnica; uma análise da política curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e seus correlatos com o conceito de currículo oculto nas práticas escolares; uma análise da dimensão pedagógica do Projeto Político Pedagógico em que se entrecruzam leituras pedagógicas e políticas deste instrumento de gestão; uma análise das Diretrizes Curriculares de Formação Inicial do Pedagogo desde o imperativo legal da política curricular; uma análise das Políticas de Regulação da EaD para a Formação de Professores no Ensino Superior; uma análise da Políticas de Alfabetização e Infância na Base Nacional Curricular em perspectiva histórica e uma análise da política Educacional Inclusiva desde a perspectiva do afeto e a emoção.

Finalmente, em quinto lugar, porque ler pesquisas seria absolutamente normal nas nossas rotinas acadêmicas não fosse a circunstância penosa de vivermos uma pandemia jamais vista que mudou todas as nossas perspectivas re-significando todo nosso cotidiano, nosso trabalho e nosso modo de ver e ler a realidade.

Por todo isto, este convite a ler vale a pena e os autores estão de parabéns pelo percurso de investigação que nos compartilham.

*Luis Enrique Aguilar*  
Professor Titular - Unicamp

## INTRODUÇÃO

---

O presente livro resulta dos estudos de pesquisadores, estudantes e professores do Grupo de Pesquisa: Coletivo de Pesquisadores em Políticas Públicas Educacionais – COPPE, ligado ao Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”- campus de Marília, com contribuições de pesquisadores de outras instituições. Tem como propósito disseminar e compartilhar as reflexões sobre as políticas públicas educacionais vigentes, fio condutor dos nove capítulos que compõem essa obra.

No âmbito da produção científica, as discussões em torno das políticas públicas educacionais auxiliam na compreensão das transformações ocorridas, na problematização e na análise de sua implantação em diferentes campos, tanto legal e documental, quanto no campo das ações estatais e institucionais.

Considerando o caráter multidisciplinar da Política Pública Educacional, pois dentre as políticas públicas, a Educação, por sua complexidade e especificidade, se beneficia de estudos nos campos da sociologia, da ciência política, da história, da psicologia, da economia, entre outras. Os estudos presentes nesta obra, além de indagar, questionar, comparar e analisar as políticas públicas educacionais buscaram, ao mesmo tempo, verificar na esfera do Estado e da máquina do governo, a implantação dessas ações, bem como as mudanças que influenciaram os rumos ou o curso dessas medidas educacionais, colocando em evidência as interrelações existentes entre Estado, Política, Economia e Sociedade.

Desse modo, os estudos aqui reunidos refletem e assinalam olhares para diferentes objetos: compreensão de conceitos; análise de documentos

legais, implantação de mecanismos de participação democrática, discussão sobre a formação docente e a amplitude dessas ações e a reflexão da trajetória de formação para o desenvolvimento do processo pedagógico. Assim, focalizam aspectos distintos das políticas públicas educacionais.

Inicia-se esta obra com a discussão acerca do conceito de Gestão Democrática presente nos documentos oficiais, apresentada à luz da Educação Comparada, compreendendo que as políticas públicas devem atender aos direitos da população, pois a democracia é um de seus princípios basilares.

Assim, no primeiro capítulo, Brandão e Laurentino apresentam como referencial teórico e metodológico os estudos e pesquisas derivados do campo da Educação Comparada e discutem no texto “A Concepção De Gestão Democrática Na Legislação Educacional De Portugal E Do Brasil: primeiras aproximações, o conceito de Gestão Democrática na educação”, presente na principal lei brasileira da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96) e a principal lei portuguesa da educação, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE/86), respectivamente atualizadas, visto que ambas passaram por modificações desde suas sanções. Os autores destacam os pontos em que essas duas leis gerais da educação se aproximam, em termos do alcance e amplitude do conceito de gestão democrática presente em cada uma delas.

No segundo capítulo, “Política Pública Paulista para a Educação Profissional e Tecnológica em seu Processo de Expansão”, Quintino *et al.* debruçam-se especialmente sobre as políticas que recaem diretamente na formação para o trabalho, ou seja, sobre a Educação Profissional e Tecnológica – EPT no estado de São Paulo, detalhando sua origem, sua expansão e seu financiamento.

No terceiro capítulo, intitulado “Currículo Oculto e sua Identificação nas Práticas Escolares”, Martins e Lourenço apresentam uma análise do currículo oculto presente no currículo prescrito nas práticas escolares. A partir da concepção de Apple (2006) buscam dialogar com o Currículo Oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP) e assinalam ser necessário ampliar o diálogo com as devolutivas das reuniões iniciadas em relação ao currículo atual para os encaminhamentos de aprovação pelo Conselho Estadual de Educação, destacando, como estabelece a LDBEN/96, a autonomia da escola para a construção da sua Proposta Pedagógica e, assim, atendendo às reais necessidades da comunidade escolar.

Os princípios constitucionais da Gestão Democrática são retomados e detalhados pela LDBEN de 1996 (Lei nº 9.394/96). No artigo quatorze, incisos I e II, que garante às escolas o direito de definirem as normas dessa gestão, levando em conta suas peculiaridades e a participação dos atores envolvidos no contexto escolar da instituição. A concretização dessa concepção se materializa e embasa o Projeto Político Pedagógico da escola.

No quarto capítulo, “Projeto Político Pedagógico: análise da dimensão pedagógica”, Salotti e Santos analisaram um Projeto Político Pedagógico - PPP de uma escola pública com a intencionalidade de verificar como a dimensão pedagógica é contemplada neste documento legal. Destacam a necessidade de compreender que a gestão democrática se configura na materialização das duas dimensões indissociáveis: a política e a pedagógica. Assim, reafirmam que o PPP, para além de servir como instrumento para a elaboração, execução e acompanhamento das reais necessidades da comunidade escolar é o mecanismo que garante a autonomia e democratização da escola.

No quinto capítulo, “A Formação Inicial do Pedagogo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: o documento e as reflexões acadêmicas”, Silva e Amaral discorrem sobre a trajetória marcada por inúmeros Decretos e Resoluções até as Diretrizes vigentes, que normatizam o curso de formação de pedagogos no Brasil. Os autores expõem os principais fatos desse histórico legal, partindo do pressuposto que o debate e a reflexão sobre a formação de professores e gestores permitem buscar elementos que possam contribuir para a promoção de soluções e a superação de desafios, acarretando assim, possíveis encaminhamentos práticos. Dessa forma, este estudo contribuiu, primeiramente analisando os artigos das Diretrizes referentes ao curso de Pedagogia e, em um segundo momento, apresentando a perspectiva de diferentes autores a respeito desta resolução, tensionando seus estudos e reflexões.

Nesse contínuo, o sexto capítulo, “Regulação da EaD no Ensino Superior: reflexões acerca da formação de professores”, Laham e Damiance, a partir de um quadro que combina clara e rápida expansão da EaD no Brasil nos últimos anos, realizam importante reflexão e discussão em relação à perspectiva dos impactos sobre a formação de professores. Os apontamentos das autoras contribuem para análises sobre as implicações da expansão da oferta da EaD no país, de maneira a problematizar as mudanças que a tecnologia traz para a Educação, a qualidade dos cursos e as condições de trabalho do professor.

No sétimo capítulo, “Infância e Políticas de Alfabetização no Brasil: percepções sobre a base nacional comum curricular e a política nacional de alfabetização”, Gomes e Nogueira discutem algumas percepções a respeito das políticas nacionais de alfabetização sob o viés histórico-político, discutindo-as em dois momentos. No primeiro, a partir

da realização de uma revisão histórica sobre o desenrolar da política nacional de alfabetização com ênfase no desenvolvimento da legislação e no segundo apresentam a discussão referente aos dois documentos recentes relacionados a essa política: a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), com recorte nos anos iniciais do ensino fundamental e a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019).

No oitavo capítulo, “A Educação Infantil no Brasil: uma análise comparativa da Base Nacional Comum Curricular e das Indicações para o Currículo da Infância na Itália”, os autores Holmo e Chiquemba, realizaram um estudo comparativo a partir das indicações de Bereday (1972) com o objetivo de detectar a existência de pontos em comum e ou divergentes nos documentos legais selecionados.

Finalizando, o nono capítulo, “Por uma Política Educacional Inclusiva: as paixões na sala de aula”, Carvalho, Pereira e Ferreira buscam investigar e compreender o conceito de afeto e emoção em Lev Semyonovich Vygotsky e sua contribuição para a educação. Assinalam que em um mundo marcado cada vez mais pelo processo de instrumentalização da razão, como pensaram os filósofos da Escola de Frankfurt, entre outros, olhar para os humanos e a natureza a partir de outra perspectiva tem ocupado um espaço importante nas reflexões contemporâneas. Assim, os autores presentiam o leitor problematizando e examinando essas questões, tomando a sala de aula como importante espaço público e de convivência social que, no mundo contemporâneo, tem sido palco de conflitos, indisciplina e violência.

Propõem meditar sobre como a escola experimenta e compreende as relações e a maneira de se conviver que, de alguma maneira, influencia no sentido que é dado às existências, às escolhas e às ações humanas. Instigam uma reflexão acerca das condutas e das relações vividas, sofridas

e enfrentadas na escola, de maneira a contribuir para a construção de modos novos de existir, de ser, de pensar e de agir, com a finalidade de tomar a alteridade como um conteúdo e uma ideia a ser valorizada pelas políticas e pelas práticas educacionais.

Esperamos que os textos desta coletânea provoquem os leitores e as leitoras no sentido de uma compreensão crítica das Políticas Públicas Educacionais como processo de conhecimento, de formação política, de manifestação ética, de necessidade da pesquisa científica como prática indispensável para a educação. As agendas políticas precisam ser respaldadas pelas pesquisas científicas que não prescindem da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já produziriam a necessidade de “reexame do papel da educação que, não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo”<sup>1</sup>.

*Rosimeire dos Santos*

*Luciana Siqueira Rosseto Salotti*

---

<sup>1</sup> FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5ª. Ed. - São Paulo, Cortez, 2001. p. 10

# A CONCEPÇÃO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DE PORTUGAL E DO BRASIL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

---

*Carlos da Fonseca Brandão<sup>2</sup>*

*Mariana Aparecida de Almeida Laurentino<sup>3</sup>*

## **Introdução**

A busca pela sociedade verdadeiramente democrática, onde os cidadãos estão plenamente cientes de seus direitos e deveres, é resultado de lutas conceituais incessantes sobre o valor e o alcance da democracia que, por sua vez, se insere, cada vez mais nos estudos e pesquisas sobre políticas públicas educacionais. No Brasil, as discussões sobre essa temática se acentua na década de 1980 com o progressivo retorno à normalidade política democrática. A partir de então, o debate no campo educacional, sobre a questão da gestão democrática da escola pública, foi ganhando força no contexto da luta pela construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Como o debate sobre a gestão democrática da escola pública passa, necessariamente, pela discussão das concepções de administração escolar,

---

<sup>2</sup> UNESP – Universidade Estadual Paulista; Professor Associado do Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação da UNESP – Assis – SP; Brasil e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP – Marília-SP; Brasil. E-mail: carlos.brandao@unesp.br

<sup>3</sup> UNESP – Universidade Estadual Paulista, Professora da Rede Municipal de Ensino de Marília e Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP–Marília–SP; Brasil. E-mail: mariana1995laurentino@gmail.com

partimos de uma visão na qual, segundo Russo (2004), a administração à qual a escola estava submetida possuía um viés essencialmente normativo “como uma receita que se aplica a qualquer situação da administração organizacional” a qual, por sua vez, decorria de uma “visão positivista de que a realidade é homogênea e razoavelmente estática”. (p. 29)

Desse modo, a busca por uma teoria sobre administração escolar que atendesse às especificidades da escola pública constituía-se, naquele período, como algo importante e necessário que, de acordo com Russo (2004), tivesse como fundamento “a especificidade do processo pedagógico da escola”, o que significava “produzir um conhecimento sobre o trabalho pedagógico escolar e sua organização, voltado a melhorar qualitativa e quantitativamente a formação dos sujeitos da educação” (p. 29).

Assim, o presente capítulo objetiva fazer uma discussão comparativa sobre o conceito de gestão democrática da educação presente na principal lei brasileira da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96) e a principal lei portuguesa da educação, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE/86), respectivamente atualizadas visto que ambas passaram por modificações desde as respectivas sanções, tendo como referencial teórico e metodológico os estudos e pesquisas derivados do campo da Educação Comparada e Internacional. Para tanto, nos apoiamos na proposta de George Bereday, a qual define que a pesquisa em Educação Comparada se faz a partir de quatro passos, a saber: a descrição, a interpretação, a justaposição e a comparação.

Dessa maneira, o caminho que este artigo irá percorrer será o de fazer, inicialmente, uma discussão sobre o campo dos estudos comparativos e, em seguida, delinear as principais características do

método proposto por Bereday em sua principal obra intitulada “Método comparado em educação”, publicado pela primeira vez no Brasil em 1972. Após essa discussão inicial, abordaremos, separadamente, como a questão da gestão democrática aparece na LDBEN brasileira e, em seguida, como a mesma questão é abordada na LBSE portuguesa, ambas consideradas as principais leis nacionais sobre a educação para as realidades brasileira e portuguesa, respectivamente. Ao final, em nossas últimas considerações, destacamos os pontos em que essas duas leis gerais da educação se aproximam, em termos do alcance e amplitude do conceito de gestão democrática presente em cada uma delas.

### **A Metodologia da Educação Comparada**

Para uma gama de estudiosos da Educação Comparada – SADLER (1900), HANS (1949), BEREDAY (1972), LOURENÇO FILHO (2004), entre outros – o objetivo dos estudos comparativos é a análise e comparação entre os sistemas de ensino, assim, os sistemas de ensino escolhidos para serem comparados, tornam-se, também, os objetos das pesquisas comparativas. Porém, os comparativistas entendem que cada sistema nacional de educação deve ser estudado “em seu ambiente histórico e sua ligação íntima com o desenvolvimento de um caráter e de uma cultura nacionais” (HANS, 1949, p. 36).

Em termos globais, a comparação entre legislações educacionais não é, atualmente, o tópico mais discutido na Educação Comparada, menos ainda quando se escolhe um único tópico dentro das legislações. Segundo Cook, Hite e Epstein (2004), o tema atual mais proeminente no campo da Educação Comparada é a marca da globalização. Porém, a partir do momento em que esses autores identificaram a globalização como a

temática mais importante dos estudos comparativos (2004) e atualmente (2020), já tivemos a crise econômica mundial de 2008-2009 e a pandemia do COVID 19.

Neste contexto, quer seja, o contexto anterior à crise econômica de 2008-2009, Madeira (2009) considerava que a análise dos processos de globalização vinha se constituindo, crescentemente, em um dos “temas centrais que ocupa os debates que atravessam o campo das Ciências da Educação” (p. 122), fazendo com que, conseqüentemente, novas perspectivas, naquele momento, estivessem abertas à Educação Comparada (MADEIRA, 2009).

Esses dois fatos históricos, somados ao governo de Donald Trump à frente da maior potencial militar e econômica mundial, o qual possui uma visão muito peculiar da globalização econômica (ou o chamado, por Trump, de globalismo), diminuíram, pelo menos em parte, a importância da marca da globalização e, conseqüentemente, houve uma diminuição da quantidade de pesquisas comparativas com foco no conceito de globalização<sup>4</sup>.

Nesse sentido, para conceder maior fidedignidade à nossa pesquisa, consideramos que para analisarmos, de forma comparativa, o conceito de gestão democrática da educação presente tanto na principal lei brasileira da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96), quanto o mesmo conceito presente na principal lei portuguesa da educação, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE/86), é necessário nos apoiarmos em, pelo menos, um dos autores clássicos da

---

<sup>4</sup> Isso não quer dizer que a globalização ainda não seja um dos elementos chaves, a serem levados em conta, nas pesquisas de Educação Comparada e Internacional, muito pelo contrário, apenas consideramos que a questão da globalização perdeu um pouco da sua importância nesse campo de estudos e pesquisas, ficando mais distante de uma possível "unanimidade".

Educação Comparada. Assim, optamos, neste capítulo, pela proposta de George Bereday, delineada em sua principal obra, intitulada "Método comparado em educação" (BEREDAY, 1972).

Para Bereday, a finalidade principal da Educação Comparada concentra-se na possibilidade de "encontrar sentido entre os sistemas de ensino" na medida em que a mesma

[...] faz o levantamento de métodos para além das fronteiras nacionais; e nesse rol, cada país aparece como uma variante do acervo total da experiência educacional da humanidade. Realçados convenientemente, os matizes e contrastes da perspectiva mundial farão de cada país um beneficiário potencial de lições assim recebidas (BEREDAY, 1972, p. 31).

Segundo esse autor, a Educação Comparada possui também alguns outros objetivos, que poderíamos chamar (sem que Bereday tenha usado essa expressão) de objetivos específicos. O primeiro é que a educação existente em cada país "é um espelho pôsto contra a face" de seu povo, pois as nações podem

[...] fazer rumorosa demonstração de força para encobrir fraqueza política, erigir fachadas grandiosas para esconder mesquinhos interiores, professar a paz enquanto secretamente se armam para a conquista, mas como cuidam dos seus filhos, isso diz infalivelmente quem elas são (BEREDAY, 1972, p. 32).

O segundo objetivo específico, mais relacionado ao caráter internacional dos estudos comparados, diz respeito ao fato de que, segundo Bereday,

[...] quem estuda educação estrangeira, não o faz só para conhecer os estrangeiros, mas também - talvez, acima de tudo - para conhecer-se a si mesmo. As pessoas discutem modos estrangeiros para aprender mais sobre as próprias raízes, para atomizar e assim compreender as origens de sua herança educacional. Dificilmente haverá no mundo um país que não esteja repleto de influências estrangeiras (BEREDAY, 1972, p. 32).

Assim, na relação entre o conhecer-se e o conhecimento do outro é que está, nas palavras de Bereday, “a mais bela lição que a Educação Comparada pode proporcionar” (BEREDAY, 1972, p. 32). Por outro lado, Bereday retoma o objetivo central dos estudos e pesquisas comparativas, ao afirmar que o objetivo final da Educação Comparada é o de “relaxar o orgulho nacional de molde”, de forma a “permitir que fatos e vozes de fora sejam levados em conta no processo contínuo de reavaliação e reexame das escolas” (BEREDAY, 1972, p. 33).

Especificamente no Brasil, nessa mesma época, um dos mais renomados educadores brasileiros, Lourenço Filho, em um de seus livros, intitulado “Educação Comparada”, afirma que o objeto dos estudos comparativos em educação são os sistemas de ensino, sendo que,

Cada um deles se apresenta como um conjunto de serviços escolares e paraescolares, devidamente estruturados e com sentido peculiar em cada povo. A Educação Comparada começa por descrevê-los e confrontá-los entre si, para assinalar semelhanças e diferenças quanto à morfologia e às funções, estejam estas apenas previstas em documentos legais ou alcancem efetiva realização (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 17).

Porém, para Lourenço Filho, os sistemas de ensino não devem ser entendidos como

um simples agregado de serviços escolares a que um regime qualquer de administração imponha unidade formal. Nem também que cada um deles se constitua e funcione como criação arbitrária de políticos, administradores e pedagogos (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 17).

Pelo contrário, os sistemas de ensino para Lourenço Filho, assim como coloca Bereday, devem ser entendidos como projeções “no plano das instituições do povo a que pertença, de forças que levem as gerações mais amadurecidas a influir nas que menos o sejam, para transmitir-lhes as próprias idéias, sentimentos, técnicas, desejos e aspirações” (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 17).

Também como Bereday, logo na primeira linha do seu livro, Lourenço Filho afirma que o exercício da comparação se constitui em “um recurso fundamental nas atividades de conhecer” (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 17).<sup>5</sup>

Nossa proposta de pesquisa fará uso do método proposto por Bereday (1972), por considerar que, entre várias abordagens metodológicas no campo da Educação Comparada, o método de análise proposto por este autor, ainda que aparentemente simples, consegue, se bem executado, trazer à tona uma quantidade relevante de informações significativas para o alcance dos objetivos deste capítulo.

O método de investigação proposto por Bereday (1972) consiste na execução de 04 (quatro) passos subsequentes e complementares, a saber: descrição, interpretação, justaposição e comparação. No entender do autor, a primeira etapa, a etapa da descrição é composta basicamente pela

---

<sup>5</sup> A edição original do livro de Bereday é de 1964 e a edição original do livro de Lourenço Filho é de 1961. Não se trata aqui de saber quem influenciou quem, mas de realçar que a década de 60 do século passado foi um dos momentos de maior efervescência teórica e metodológica no campo da Educação Comparada no mundo e, ao mesmo tempo, esse novo campo de trabalho acadêmico chegava ao Brasil. Por isso, afirmamos, algumas linhas atrás, que se tratava de uma "mesma época".

coleta sistemática do maior número de informações pedagógicas disponíveis de cada um dos países analisados na pesquisa. A seguir, mas ainda no contexto da primeira etapa, esse conjunto de informações deve ser catalogado a partir de “um esquema qualquer de classificação” proposto pelo próprio pesquisador (BEREDAY, 1972, p. 61).

A segunda etapa, denominada por Bereday (1972) de interpretação, consiste no exercício de submeter as informações pedagógicas coletadas e tabuladas (classificadas pelo esquema referido no parágrafo anterior), nas palavras do mesmo, à análise das ciências sociais. Porém, o que Bereday chama de ciências sociais, consiste em realizar uma contextualização dos aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais de cada um dos países, em relação ao campo da educação ou, em outras palavras, interpretar os dados coletados na primeira etapa (descrição) à luz dos contextos históricos, políticos, econômicos e sociais de cada país estudado. Nesta etapa, “a análise continua a ser aplicada separadamente a cada país” (BEREDAY, 1972, p. 67)<sup>6</sup>.

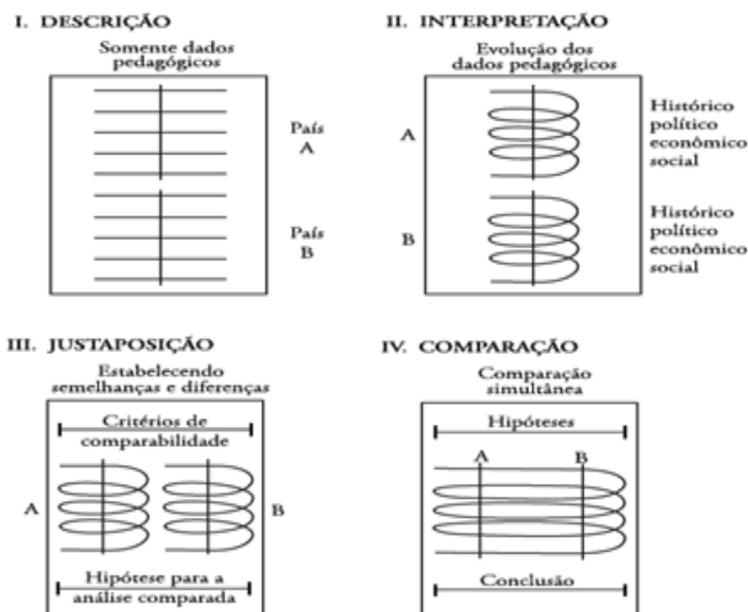
A justaposição é a terceira etapa do método proposto por Bereday para a realização de pesquisas no campo da Educação Comparada. Consiste em determinar qual é o arcabouço comparativo comum sobre o qual se possa fazer a análise. A possibilidade das informações coletadas de cada país, respectivamente contextualizadas, poderem, nesse momento, ficar extremamente próximas, ou seja, justapostas, consiste, exatamente, na proposta de Bereday. Para esse autor, essa justaposição é que conduzirá e, em certa medida facilitará a execução da quarta etapa de seu método, quer seja, a comparação (BEREDAY, 1972).

---

<sup>6</sup> Para Bereday (e naquele momento histórico), as ciências sociais limitavam-se a História, a Ciência Política, a Economia e a Sociologia (BEREDAY, 1972, p. 67).

A quarta etapa, por sua vez, é a etapa da comparação. Esse é o momento em que as informações e análises de cada país serão redigidas em uma construção comparativa, ou seja, é a “comparação propriamente dita” (BONITATIBUS, 1989, p. 65), porém, de forma que a “referência a um país deve provocar uma instantânea comparação com outro (ou com outros)”, colocando em “claro relêvo os aspectos comparativos dos sistemas em estudo” (BEREDAY, 1972, p. 77).

Todas essas 04 (quatro) etapas do método a ser utilizado nos estudos comparativos na área de Educação por Bereday e acima descritas, podem ser melhor entendidas pela Figura 01 (abaixo), proposta pelo próprio Bereday (1972).



O método de educação Comparada Bereday, 1972

Fonte: BEREDAY, 1972, p. 59.

Como podemos ver anteriormente, a proposta original de Bereday contempla a comparação entre apenas dois países, o que não só nos ajuda na comparação do conceito de gestão democrática da educação presente na principal lei brasileira da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96), com o mesmo conceito presente na principal lei portuguesa da educação, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE/86), como vem a justificar nossa escolha pelo método proposto por Bereday, visto que escolhemos dois objetos (LDBEN e LBSE) pertencentes a dois países (Brasil e Portugal).

### **Teorias sobre Gestão Democrática**

No Brasil, a partir das lutas dos movimentos sociais urbanos as escolas ampliaram seu atendimento à comunidade de forma quantitativa, o que, de certa maneira, significou um maior acesso à escola e, portanto, em última instância, a democratização do ensino, reavendo, nas palavras de Ferreira e Sturmer (2010), “a todos os cidadãos direitos políticos básicos, como a liberdade de expressão e de opinião, além da livre organização partidária e sindical” (FERREIRA; STURMER, 2010, p. 158).

Nessa perspectiva, a partir da conquista na expansão do ensino às camadas populares da sociedade, a busca por um ensino e uma aprendizagem de qualidade tornou-se um dos principais objetivos a ser buscado pelas escolas e nas escolas. Para tanto, consideramos que para que se alcance um sucesso efetivo do trabalho de toda equipe escolar, faz-se necessário, entre muitas outras coisas, que a escola possua uma gestão pautada no diálogo, na participação, com discussões e decisões coletivas, visando sempre, em primeiro lugar, o atendimento das necessidades e especificidades dos seus alunos e alunas.

Nessa direção, a Constituição Federal de 1988, inseriu em sua seção sobre a Educação, o princípio da gestão democrática das escolas públicas, no contexto de

[...] uma dinâmica histórica marcada pelo fim da ditadura civil-militar e a ascensão dos movimentos social e populares, que reivindicavam a volta de direitos democráticos anteriores ao regime de exceção, mas principalmente a ampliação da democracia (CAMARGO; JACOMINI; GOMES, 2016, p. 383).

Mesmo assim, esses autores consideram que, apesar de ter havido pressões legítimas de alguns movimentos sociais que reivindicaram o acréscimo da “gestão democrática do ensino com participação de docentes, funcionários, estudantes e pais”, tal anseio não se concretizou com essa especificidade, tendo sido posto na Constituição Federal de 1988, de forma muito genérica (CAMARGO; JACOMINI; GOMES, 2016).

No entender de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 447),

[...] a concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões (LIBÂNEO; OLIVEIRA ; TOSCHI, 2012, p. 447)

Assim, consideramos que a concepção de gestão democrática da escola pública está intrinsecamente ligada à participação efetiva dos seus usuários diretos (equipe gestora, professores, servidores e alunos/as) e indiretos (pais/mães e famílias).

Gadotti (1994), por sua vez, entende que a gestão democrática não é a solução de todos os problemas da escola, contudo há inúmeras pesquisas que comprovam que a gestão democrática da escola pública é essencial à qualidade da mesma na medida em que “participar da gestão significa inteirar-se e opinar sobre os assuntos que dizem respeito à escola, isso exige um aprendizado que é, ao mesmo tempo, político e organizacional” (p. 2). Esse aprendizado inclui, entre outras coisas, também entender que o trabalho da equipe gestora requer, muitas vezes, ações burocráticas e que, de certa maneira, reproduz o *modus operandi* que também existe nas escolas cuja gestão não é democrática ou que são consideradas pouco democráticas.

A gestão democrática da escola pública também possui outra característica que pode ser denominada como formativa, ou seja, é exatamente por meio das participações e discussões no coletivo, que todos os envolvidos (famílias, professores, alunos, equipe escolar e comunidade), ao mesmo tempo em que estão, ao participarem da gestão da escola pública, colaborando com o espaço da escola, também estão formando-se (e sendo formados) cultural e politicamente.

Nessa perspectiva, Gadotti (1994) considera que a gestão democrática da escola requer algumas exigências, as quais estão diretamente relacionadas a uma mudança de mentalidade dos envolvidos com a comunidade escolar, visto que “a gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais” (p. 2).

Para, além disso, Souza (2009, p. 125) entende que a gestão democrática caracteriza-se como:

[...] um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. (SOUZA, 2009, p. 125)

Para esse autor, as bases desse processo são

[...] a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (SOUZA, 2009, p. 126).

São esses processos de tomada de decisões, assim como o acesso às mais variadas informações da escola que constroem a trajetória da própria escola. Na concepção de Ferreira e Sturmer (2010, p. 159)

A trajetória de construção da escola democrática, portanto, depende da ampliação do grau de conhecimento dos professores e das comunidades escolares acerca da importância da democratização da escola pública, dos mecanismos de participação na vida da escola, bem como dos instrumentos de gestão escolar (projeto pedagógico, regimento escolar e outros). (FERREIRA; STURMER; 2010, p. 159).

No entendimento de Freitas (2007), por sua vez, a gestão democrática da escola pública deve também ser entendida como "um processo estratégico de superação do autoritarismo, do individualismo e de desigualdades socioeconômicas e propiciador do trabalho coletivo participativo na construção de uma sociedade fundada na justiça social" (p. 513), ou seja, é somente por meio da gestão democrática da escola pública que essa escola será capaz de defender e de atender às necessidades

das camadas populares, na direção da diminuição e da superação das desigualdades sociais, visando à transformação da realidade desses sujeitos.

De certa maneira, podemos afirmar que Ferreira e Sturmer (2010) avançam um pouco mais (no sentido positivo do termo), ao afirmarem que a gestão democrática da escola pública se constitui em "uma forma contemporânea de administração educacional que seduz pelas suas promessas de igualdade e solidariedade na escola, de integração escola-comunidade" (p. 156). Assim, no entendimento desses autores, a gestão democrática da escola pública é forma adequada (talvez até, ideal) de organização da administração da escola, cujo compromisso com a interação, com a superação de desigualdades e com a melhoria na qualidade da educação, é primordial.

Ainda que siga nessa mesma direção, Lima (2014) considera que a concepção de gestão democrática é mais ampla ainda, pois se trata de

[...] uma complexa categoria político-educativa, uma construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre, para além de envolver dimensões teóricas e conceituais que vão desde as teorias da democracia e da participação, até às teorias organizacionais e aos modelos de governação e administração das escolas e respectivos sistemas escolares (LIMA, 2014, p. 1069).

Assim, depois dessa breve abordagem sobre as concepções de gestão democrática da escola pública, vamos, nos próximos tópicos, abordar como esse conceito (ou concepção) está presente na LDBEN brasileira e na LBSE portuguesa, começando pela LDBEN, que é a lei geral da educação vigente no Brasil.

## **A concepção de gestão democrática presente na LDBEN no Brasil**

A construção da nova LDBEN<sup>7</sup> foi um processo relativamente longo (08 anos) que, como grande parte dos processos de elaboração legislativa sobre temas amplos (a Educação brasileira) e, muitas vezes, polêmicos (dados os mais variados interesses), foi permeado por avanços e retrocessos de todas as naturezas, independentemente do ponto de vista do observador. De um modo geral, a discussão dos temas relativos à Educação iniciou-se, grosso modo falando, junto com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, liderada, essa discussão, na sociedade civil, pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Promulgada a nossa atual Constituição Federal em outubro de 1988, os esforços dos segmentos interessados na educação brasileira foram direcionados para a construção de uma nova LDBEN, em substituição à toda a legislação educacional produzida pela ditadura cívico-militar brasileira. Mesmo com grande participação e mobilização das entidades educacionais sob o guarda-chuva do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (com seus congêneres estaduais, os Fóruns Estaduais em Defesa da Escola Pública), ainda assim, demorou mais de 08 anos para termos uma nova LDBEN.

Nesse período de 08 anos de discussões, houve outro projeto de LDBEN aprovado pela Câmara dos Deputados, que chegou a ser discutido, em seguida, no Senado Federal, mas que não chegou a ser votado até o fim da legislatura (1990-1994)<sup>8</sup>. Com a posse de FHC

---

<sup>7</sup> Costumávamos chamar a atual LDBEN de nova LDBEN nos anos imediatamente posteriores à sua sanção, em dezembro de 1996. Hoje (2020), prestes à completar 24 anos, ela não é exatamente nova.

<sup>8</sup> Sobre algumas diferenças entre os dois projetos, incluindo a questão da gestão democrática da escola pública, ver Brandão (1998).

(1995), o MEC solicitou que o Sen. Darcy Ribeiro subscrevesse o projeto de LDBEN elaborado, em suas linhas mestras, pelo Banco Mundial, o que o referido Senador o fez candidamente<sup>9</sup>. Além disso, foi necessário que fosse realizadas algumas manobras regimentais para que o projeto de LDBEN construído no Parlamento, fosse substituído pelo projeto de LDBEN proposto pelo Banco Mundial<sup>10</sup>. Esse foi o projeto aprovado que resultou na "nova" LDBEN e como a história é, muitas vezes, a história dos vencedores, é a concepção de gestão democrática presente na "nova" LDBEN que vamos seguir com a nossa discussão.

No que se refere especificamente à questão da gestão democrática da escola pública, Camargo, Jacomini e Gomes (2016) afirmam que, naquele contexto de disputas, havia duas correntes distintas quanto à concepção de gestão democrática que deveria estar presente na "nova" LDBEN. De um lado os “defensores de uma concepção de gestão democrática, construída por meio de canais institucionais definidos por lei [...] num processo denominado de ‘conciliação aberta’, baseado numa visão de democracia participativa” e, de outro lado, a concepção de gestão democrática que acabou "vencedora", ou seja, “um texto genérico que não previa mecanismos de participação na definição das políticas educacionais, resultando em uma concepção de gestão com caráter técnico, esvaziado de função política” (CAMARGO; JACOMINI; GOMES, 2016, p. 387, *aspas no original*).

Ao fim, foi aprovada uma versão que, ao mesmo tempo em que conferia certo protagonismo aos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico das escolas e determinava a participação da

---

<sup>9</sup> Sobre a história da tramitação, no Parlamento brasileiro, desses dois projetos, ver Brandão (2018).

<sup>10</sup> É preciso ressaltar que tais manobras regimentais só foram possíveis porque, naquele momento, a maioria governista, era composta por mais de 60 do total de 81 senadores que compõem o Senado Federal brasileiro.

comunidade interna e externa nos conselhos escolares, por outro lado, deixou a definição de todo o restante de normas mais específicas de gestão efetivamente democrática a cargo dos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais), como pode ser confirmado pela transcrição do Art. 14 da LDBEN abaixo:

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)

Como pode ser visto acima, mesmo com uma abordagem genérica, a LDBEN limitou-se à questão da gestão democrática no setor público e não fez nenhuma menção, nessa questão, ao setor educacional privado. Essa ausência é criticada por Paro (2001), na medida em que tal liberdade de ação permite que a lógica do mercado se sobreponha ao interesse maior da sociedade em ter uma gestão democrática da educação e não somente na escola pública e, assim, deixando livres as instituições privadas de ensino para se pautarem em qualquer outro modelo de gestão.

Especificamente com relação ao Art. 14 da LDBEN, Paro (2001) considera que o mesmo é de "uma pobreza sem par" e completa sua análise,

O primeiro princípio é o que há 'de mais óbvio, já que seria mesmo um total absurdo imaginar que a 'elaboração do projeto pedagógico da escola' pudesse dar-se sem a 'a participação dos profissionais da educação'. O segundo (e último!) princípio apenas reitera o que já vem acontecendo na maioria das escolas públicas do país. Além disso, ao

prever a 'participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes', sequer estabelece o caráter deliberativo que deve orientar a ação desses conselhos, outra conquista da população que se vem implantando nos diversos sistemas de ensino (PARO, 2001, p. 55 grifos no original).

Opinião muito próxima possuem Sousa e Corrêa (2002) ao afirmarem que, da forma como está posta, "essa determinação legal, por si só, não garante uma escola de qualidade e democrática. Esse fato mostra a necessidade de serem empreendidos esforços para a construção de uma escola realmente democrática" (SOUSA; CORRÊA, 2002, p. 57).

Por outro lado, na medida a LDBEN não especificou mais questões relativas à gestão democrática da escola pública e, assim, conferiu aos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais) esse papel, Gomes e Castro (2009), consideram que essa situação contribuiu para a criação de "uma miríade de colegiados" que, por sua vez, geraram uma "torrente burocratizadora de atos emanados de Brasília, atribuindo uma série de missões nobres aos municípios, que constituem a parte técnica e politicamente mais débil da Federação" (p. 433).

Dentre essas outras questões diretamente relacionadas à gestão democrática da escola pública, e não especificadas pela LDBEN, encontra-se a questão da autonomia escolar. Para Werle e Costa (2009), a autonomia das escolas se constitui na "primeira manifestação da gestão democrática", na medida em que perpassa "a gestão administrativa, financeira e pedagógica e a liberdade, a organização dos segmentos da comunidade escolar, assegurada a participação em processos decisórios e em órgãos colegiados" (p. 480).

No próximo tópico, analisaremos como a concepção de gestão democrática da escola pública se apresenta na Lei de Bases do Sistema

Educativo de 1986 de Portugal, para, em seguida, fazer uma contraposição sobre as legislações educacionais vigentes no Brasil e em Portugal.

### **A concepção de gestão democrática presente na LBSE em Portugal**

Assim como a LDBEN, para Gomes e Castro (2009), a LSBE portuguesa também possui o caráter de lei geral da educação, mas diferente da construção da LDBEN brasileira, representou, nos momentos de sua elaboração legislativa, “o primeiro pacto educativo do país em condições políticas favoráveis à negociação” (p. 436) ou, nas palavras de Pires (2000), a LBSE “fez-se porque houve vontade determinada em chegar à síntese da dialética dos contrários, por parte de todos quantos na sua feitura participaram” (p. 20). Mesmo assim, para Lima (2000), a LBSE deixou lacunas significativas no que diz respeito à autonomia escolar e suas normas. Sobre a participação dos pais não foram estabelecidas de maneira suficientemente claras<sup>11</sup>.

No caso português, podemos observar que as concepções de gestão democrática da escola pública estão presentes na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986)<sup>12</sup>, a qual sofreu alterações pelo Decreto-Lei n.º 115/97, de 19 de setembro de

---

<sup>11</sup> Em outro trabalho, Lima (2014) considera que na década de 60, no contexto português, a gestão democrática das escolas já representava “uma categoria do discurso político da oposição democrática e dos movimentos estudantis, uma reivindicação claramente expressa durante as crises universitárias da década de 1960, com repercussões em toda a educação.” (p. 1068).

<sup>12</sup> Há que se esclarecer que, apenas em termos de nomenclatura, o que denominamos formalmente como Lei, no contexto português é denominado como Decreto-Lei.

1997<sup>13</sup>, pelo Decreto-Lei nº 49/2005, de 30 de agosto de 2005 e Decreto-Lei nº 85/2009, de 27 de agosto de 2009<sup>14</sup>.

No entanto, em nossa análise, tais alterações não interferiram diretamente na concepção de gestão democrática da educação. Assim, o Art. 3º da LBSE, ao descrever os princípios dentro dos quais o sistema português de educação deve funcionar, em seu item 1, já faz menção direta à concepção de gestão democrática, a saber:

O sistema educativo organiza-se de forma a: [...] 1- Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias (PORTUGAL, 1986).

Desse modo, podemos entender que o sistema educativo português é pautado na democracia participativa, cuja contribuição para a escola está ligada a discussões coletivas sobre políticas educativas, administração da gestão escolar e contribuição nas práticas pedagógicas cotidianas.

É possível afirmarmos isso em função do que está disposto no Art. 46 da LBSE, a saber:

1 - A administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que

---

<sup>13</sup> Werle e Costa (2009) consideram o Decreto-Lei nº 115/97 um dos mais importantes por "incorporar a experiência democrática" e por "não adotar uma solução normativa e um modelo uniforme de gestão", valorizando assim a dimensão local da política educacional (p. 484).

<sup>14</sup> Martins (2009) elenca outras regulamentações infra-legais que a LSBE já sofreu em sua vigência (p. 456).

visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica.

2- O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.

3 - Para os efeitos do número anterior, serão adoptadas orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de acção (PORTUGAL, 1986).

Como podemos ver, na legislação educacional maior portuguesa, está explicitada a responsabilidade de todas as esferas administrativas no sentido de promoverem a participação de toda a comunidade na gestão da escola e o Estado, por sua vez, é o responsável, em última instância, por dotar os meios necessários para que isso ocorra. Nesse sentido, entendemos que, no contexto português, é responsabilidade dos sistemas educativos tanto o respeito pela democracia e pela participação da comunidade escolar e local nas actividades sociais, económicas, culturais e de carácter científico, quanto à atenção que devem dar aos princípios pedagógicos formativos dos seus alunos.

O Art. 48 da LBSE se refere especificamente à maneira como deve ocorrer a participação da comunidade escolar no interior da escola, no sentido de uma participação verdadeiramente democrática. Com todas as suas expressas deliberações, esse Art. 48 da LBSE também vem a corroborar o nosso entendimento expresso no parágrafo anterior, ao definir que,

1 - O funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, nos diferentes níveis, orienta-se por uma perspectiva de integração comunitária, sendo, nesse sentido, favorecida a fixação local dos respectivos docentes.

2 - Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino.

3 - Na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.

4 - A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente, e apoiada por órgãos consultivos e por serviços especializados, num e noutro caso segundo modalidades a regulamentar para cada nível de ensino.

5 - A participação dos alunos nos órgãos referidos no número anterior circunscreve-se ao ensino secundário (PORTUGAL, 1986)<sup>15</sup>.

Como é possível observar, a principal legislação educacional portuguesa é explícita ao reiterar a obrigatoriedade de que a forma de gestão escolar deve ser pautada nos princípios democráticos e na participação de todos os envolvidos com o processo educativo. Além disso, a gestão de cada escola deverá ser constituída democraticamente por meio da eleição de representantes de professores, alunos e pessoal não docente, tendo, a gestão, o apoio de órgãos consultivos e serviços especializados.

Lima (2014) considera que a gestão democrática das escolas se constitui em uma “contribuição indispensável ao processo de realização do

---

<sup>15</sup> Esse Art. 48 possui nove itens, porém os seguintes tratam da gestão democrática na educação superior que não é nosso foco neste capítulo (PORTUGAL, 1986).

direito à educação” e se realiza efetivamente quando estão presentes, pelo menos, três aspectos, quer sejam, eleição para a escolha de seus dirigentes, administração colegiada e efetivo poder decisório dos participantes dos colegiados e da própria comunidade escolar.

Como podemos observar, pelo menos em termos formais, a LBSE cria as condições para que esses aspectos apontados por Lima (2014) se façam presentes no cotidiano escolar português.

### **Considerações Finais**

Em nossas palavras finais gostaríamos de realçar que consideramos a gestão democrática da escola pública um princípio que deveria, em nosso entendimento, já ter se tornado, no contexto do debate educacional brasileiro, um "ponto pacífico", visto que as instituições de ensino público representam um espaço propício de formação científica sólida, de cidadania crítica, visando à humanização e a capacitação de seres humanos conscientes de seu papel como sujeitos históricos e transformadores, para que possam compreender criticamente a sociedade em que vivem e refletirem sobre sua atuação, respeitando os limites das suas possibilidades.

Salientamos essa questão especificamente em relação à realidade educacional brasileira porque, como pudemos observar na análise do principal documento legal e norteador da educação portuguesa, o mesmo não só determina a gestão democrática da escola pública portuguesa como aborda algumas especificidades necessárias para o funcionamento democrático efetivo da escola de Educação Básica portuguesa.

Em contrapartida, vimos que a legislação maior da educação brasileira trata a gestão democrática da escola pública apenas de forma genérica, delegando aos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais)

a regulamentação da mesma. Se por um lado (e em tese) tal "transmissão" de responsabilidade poderia ser vista como uma oportunidade de maior liberdade para os sistemas de ensino, por outro lado à ausência de uma regulamentação mais específica oriunda do poder central faz com que, como é praxe na tradição educacional brasileira, essa "liberdade" transforme-se, na imensa maioria das situações, na total ausência da efetiva gestão democrática da escola pública brasileira.

Acreditamos também que a gestão democrática dentro das instituições públicas contribui com todos os envolvidos de modo que ela permite a participação ativa de todos os membros responsabilizando-os positiva e/ou negativamente pelos resultados e questões discutidas, as quais as contribuições e ações na e da escola podem ter maior representatividade e sentido para os envolvidos. Para isso, é necessário que a gestão democrática seja formadora e, em sendo assim, a partir da participação da comunidade escolar, ocorra a ampliação do conhecimento sobre o papel da escola em uma sociedade extremamente desigual, mas que se quer democrática.

## **Referências**

BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em educação**. Trad. José de Sá Porto. São Paulo: Companhia Editora Nacional / Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

BONITATIBUS, S. G. **Educação comparada: conceito, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989.

BRANDÃO, C. F. Comentários à margem da nova LDB. *In*: SILVA, C. S. B.; MACHADO, L. M. (Orgs.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998, p. 49-58.

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) comentada e interpretada, artigo por artigo. 6. ed., São Paulo: Avercamp, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso: 17 mar. 2020.

CAMARGO, R. B.; JACOMINI, M. A.; GOMES, M. O. Desafios da Gestão democrática na educação pública: 20 anos de LDB/96. Santos: **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. ISSN: 2177-1626. v. 08, n. 16. p. 380-393, dez. 2016.

FERREIRA, L. S.; STURMER, A. B. A gestão democrática nas escolas públicas de Santa Catarina. Educação: **Revista do Centro de Educação UFSM**, vol. 35, n. 1, p. 155-168, 2010.

GADOTTI, M. **Gestão democrática e qualidade de ensino**. Belo Horizonte, 1º Fórum Nacional "Desafios da qualidade total no ensino público", 1994.

GOMES, C. A.; CASTRO, M. L. S. Centralização e descentralização: dilemas em ambos os lados do Atlântico. *In*: SOUZA, D. B.; MARTÍNEZ, S. A. (Orgs.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009, p. 429-445.

HANS, N. A. *Comparative education: a study of educational factors and traditions*. London: Routledge & Kegan Paul, 1949.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. C. Administração escolar em Portugal. *In*: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. (Orgs.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 41-76.

LIMA, L. C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez., 2014.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação comparada**. Organização de Ruy Lourenço Filho e Carlos Monarcha. 3. ed. Brasília: MEC/Inep, 2004.

MADEIRA, Ana Isabel. O campo da educação comparada: do simbolismo fundacional à renovação das lógicas de investigação. *In*: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (Orgs.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 105-136.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PIRES, E. L. **Nos meandros do labirinto escolar**. Oeiras: Celta, 2000.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986. **Lei de bases do sistema educativo**. Diário da República, Lisboa, 14 out. 1986.

RUSSO, M. H. **Escola e paradigmas de gestão**. *Eccos*. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.

SADLER, M. *How can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?* *Comparative Education Review*, v. 7, n. 3, p. 307-314, 1900. [Reimpresso em 1964].

SOUSA, J. V.; CORRÊA, J. Projeto Pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. *In*: DAVIS, C. (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 47-75.

WERLE, F. O. C.; COSTA, D. M. Políticas participativas em escolas públicas de Educação Básica: comparações entre os casos brasileiro e português. *In*: SOUZA, D. B.; MARTÍNEZ, S. A. (Orgs.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009, p. 477-493.



# CURRÍCULO OCULTO E SUA IDENTIFICAÇÃO NAS PRÁTICAS ESCOLARES

---

*Chelsea Maria de Campos Martins*<sup>16</sup>

*Flávia Oliveira de Assis Lourenço*<sup>17</sup>

## Introdução

Este artigo apresenta análise da questão do currículo oculto presente no currículo prescrito nas práticas escolares conforme a concepção de Apple (2006), publicada no livro “Ideologia e Currículo”. A partir desta análise, dialogar com o Currículo Oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP) - nova sigla da Secretaria, conforme Resolução SE 18, de 02/05/2019 - para ilustrar esta temática.

Avaliamos ser relevante a análise do currículo paulista porque a SEDUC/SP é considerada a maior rede de ensino público do Brasil, com 5,3 mil escolas, 23 mil professores, 59 mil servidores e a demanda de alunos é superior a quatro milhões, conforme informações obtidas no *site* da referida rede de ensino. Nosso principal referencial teórico-metodológico para a revisão de literatura foi a obra de Apple (2006).

Neste sentido, a organização do artigo foi constituída em dois momentos de reflexão: no primeiro apresentamos a questão de currículo

---

<sup>16</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília/SP, Brasil. Docente Centro Universitário Moura Lacerda, Jaboticabal/SP, Brasil. E-mail: chelsea.c.martins@unesp.br

<sup>17</sup> Mestranda da Pós-graduação em Educação – UNESP/Marília. E-mail: flavia.lourenco@unesp.br

sob a ótica de Michael Apple (2006) e no segundo momento descrevemos o currículo prescrito da SEDUC/SP. Nas considerações finais dialogamos com o autor Apple (2006) junto ao currículo prescrito da SEDUC/SP.

### **O currículo sob a ótica de Michael Apple**

A discussão em torno da questão curricular é fundamental ao considerar que a educação acontece em todos os espaços, seja na sociedade de maneira geral, no meio acadêmico, no sistema de ensino e no interior da escola por se constituir uma temática fundamental da política educacional, uma vez que a educação é considerada como mecanismo de poder, sob a qual organiza o funcionamento do sistema de ensino, em especial, o público.

Apple (2006), ao estudar a questão curricular do ponto de vista ideológico, coloca a estrutura do conhecimento e do símbolo nas instituições educacionais como estando relacionada intimamente aos princípios de controle social e cultural de determinada sociedade.

Consideramos, ainda, que este mecanismo de poder acontece por meio de relações conflituosas das tramas e/ou dos enfrentamentos de uma política educacional, uma vez que estas tramas/enfrentamentos submergem da relação de poder e como este poder é reproduzido e discutido. Apple (2006) afirma que esta discussão envolve um poder desigual, tanto reproduzido na política educacional quanto na sociedade de maneira geral.

Aliás, esta discussão está fortemente relacionada com a sua normatização estatal. Neste sentido, Apple (2006) afirma que a educação, por estar na esfera pública, ou seja, essa educação é regulada pelo Estado que, ao mesmo tempo a controla, portanto, o controle estatal determina

sua contextualização de ideologia e currículo, significando uma análise da questão do poder desigual que é reproduzido na sociedade.

Assim, seguindo o raciocínio do autor, a educação acontece por meio das instituições de ensino que representa um dos maiores mecanismos de poder que se mantém ou é enfrentado. Igualmente, o autor justifica a relação de poder ao afirmar por meio de seus estudos:

Durante mais de três décadas, busquei desvelar as complicadas conexões entre conhecimento, ensino e poder no campo da educação. Tenho sustentado a ideia de que há um conjunto muito real de relações entre quem, de um lado, tem poder econômico, político e cultural na sociedade e, de outro, os modos pelos quais se pensa, organiza e avalia a educação (APPLE, 2006, p. 07).

Apple (2006), de um lado, expõe duas questões fundamentais: “o fato de a educação ser, em geral, parte da esfera pública e regulada pelo Estado” (p. 7), representando um ponto de conflito ao questionar o quanto o Estado está ou não organizado e suficientemente bem estruturado para atender de maneira adequada às necessidades educacionais de uma população que é usuária do sistema de ensino público e outra questão é relacionada ao conflito do conhecimento ensinado e como é o processo de avaliação num determinado sistema de ensino. Para o autor, reforçando as razões pelas quais ideologias e currículo tomaram as formas que tem e os motivos pelos quais enfatizam o poder diferencial e o papel que a educação desempenha em sua legitimação.

De outro lado, Apple (2006) expõe a questão de limites da pesquisa educacional, que está atrelada ao policiamento do conhecimento que é considerado legítimo. Para superar estes limites o autor considera que a necessidade de trespassar, no sentido proposto por Bourdieu (1996), para

a compreensão de novas propostas, ou seja, romper com os *breaks* epistemológicos das tradições anteriores e reagrupadas sob uma nova problemática.

Deste modo, no subtítulo “Realmente’ além da reprodução ideológica” do Prefácio à edição de 25º aniversário (terceira edição), Apple (2006, p. 13) indaga:

[...] é possível fazer algo diferente, que interrompa as políticas e ideologias neoliberais e neoconservadoras, que tenha uma política muito diferente de conhecimento legítimo e seja baseado em um real compromisso de criar escolas intimamente relacionadas a um projeto maior de transformação social? (Apple, 2006, p. 13)

O próprio autor responde à indagação afirmando: “Penso que sim” e cita a interação que teve com Paulo Freire ao apresentar como exemplo, as políticas colocadas em práticas pelo Partido dos Trabalhadores, como o Orçamento Participativo e a Escola Cidadã, realizadas em Porto Alegre, na década de 1980, pois “[...] dão-nos amplas evidências de que uma democracia substancial oferece alternativas reais à versão eviscerada da democracia com que estamos acostumados no neoliberalismo” (APPLE, 2006, p. 14), ou seja, uma proposta de política mais progressista e democrática por meio do ato de compartilhar o poder, representada pela participação coletiva.

Neste sentido, o autor argumenta que precisamos encontrar maneiras de conectar nosso trabalho educacional às comunidades locais de modo mais verdadeiramente democrático e, como exemplo, cita políticas da administração popular de Porto Alegre, elaboradas para mudar de maneira radical tanto as escolas municipais quanto as relações entre as

comunidades, o Estado e a Educação para que de fato aconteça a construção de escolas mais críticas e democráticas.

### **Currículo oculto**

Apple (2006) analisa que a hegemonia é produzida e reproduzida pelo *corpus* formal do conhecimento escolar, assim como pelo ensino oculto, que vem acontecendo e continua a acontecer. Para compreensão da relação entre o currículo, a reprodução cultural e econômica é preciso lidar mais intensamente com o que acontece na manutenção e no controle de formas particulares de ideologia, com a hegemonia.

Assim, Apple (2006) nos lembra da tradição seletiva do conhecimento propagado nas escolas, pois o autor aponta a relação conflituosa que existe na tradição e incorpora a escolha seletiva, que envolve o nível do conhecimento manifestado, porque alguns conhecimentos tornam-se tão significativos e suas práticas também e, assim, são escolhidos como importantes e outros são menosprezados.

Portanto, a tradição seletiva opera para negar a importância do conflito e da disputa ideológica e Apple (2006) faz a seguinte indagação: qual o papel da escola? O que acontece na caixa-preta? O autor responde a estes questionamentos apresentando a seguinte solução: criar os resultados que os teóricos da reprodução econômica ou pode considerar que a chave para desvelar essas questões é o tratamento do conflito no currículo.

O autor defende que é necessário que a escola, de maneira geral, seja neutra e ao mesmo tempo esteja manifestamente isolada dos processos políticos e da argumentação ideológica, que podem apresentar tanto qualidades positivas quanto negativas. Assim, defende que a escola não

fique presa aos caprichos ou modismos, mas também não pode tornar-se insensível às necessidades da comunidade local e social.

Denomina-se currículo oculto, o conjunto de normas e os valores que são implícitos, transmitidos aos alunos pelos professores e não mencionados nos documentos oficiais (planejamento, declarações de metas e objetivos prescritos), mas ensinados nas escolas e sobre o qual este trabalho apresenta reflexões.

O autor aponta que as disciplinas Estudos Sociais e Ciências são matérias que, dentro das escolas, espelham e criam ideologias orientadas a uma perspectiva estática, geram um arquétipo da posição ideológica acerca do conflito com duas hipóteses tácitas: a primeira aborda as questões construtivas e essenciais do conflito e a segunda em relação à natureza do trabalho e o discurso científico, portanto:

O conceito de hegemonia implica que padrões fundamentais na sociedade sejam mantidos por meio de pressupostos ideológicos tácitos regras, melhor dizendo, que não são em geral conscientes, e também por meio do controle econômico e do poder. Essas regras servem para organizar e legitimar a atividade dos muitos indivíduos cuja interação constitui a ordem social (APPLE, 2006, p. 129).

Em relação ao conflito nas comunidades científicas Apple (2006) afirma que a ciência, como é ensinada na escola, contribui para a perspectiva irrealista e conservadora quanto à utilidade do currículo. Sendo que esta comunidade científica dirigida por normas, valores e princípios e que possui história significativa de debate intelectual e interpessoal. Como exemplo cita a competição entre os pesquisadores no caso de Watson pela descoberta do DNA. Por outro lado, o conflito se dá pela introdução de um novo paradigma, ou seja, o conflito é também funcional.

O conhecimento científico do modo como é transmitido nas escolas está desvinculado da estrutura da comunidade científica, também não é oferecida oportunidade à escola para criticá-lo. Em virtude disso, o estudante possui pouca força para questionar as regras básicas sobre situações educacionais, econômicas e políticas. A maior parte das teorias de Estudos Sociais entende a sociedade como sistema de cooperação, ou seja, os conflitos sociais não são essenciais para o sistema de relações de harmonia social.

A escola reforça a visão funcional da sociedade, segundo a qual cada indivíduo contribui para sua preservação, o que ocorre por consenso. Os estudantes são, neste caso, vistos como pessoas que transmitem e recebem valores e não como seus produtores. Assim, os estudantes se deparam constantemente com ênfase tácita num conjunto estável de estruturas e na manutenção da ordem. O autor assinala, também, que é importante considerar as características marcantes da sociedade, que são as mudanças contínuas em seus elementos e na sua forma estrutural – conflito e fluxo.

A importância do conflito consiste em criar e legitimar experiências conscientes, especificamente às voltadas para as questões de classe, étnicas e sexuais, bem como as relacionadas com as infrações de leis e regras. Estes conflitos geram fluxo que desestabilizam as convencionais estruturas estáveis da sociedade. O autor afirma ser relevante considerar estas relações e perceber que estão presentes no currículo oculto. No entanto, não estão prescritas e/ou consideradas no currículo oficial.

Por fim, o autor afirma que as escolas distorcem sistematicamente as funções do conflito social na coletividade e que as manifestações sociais, intelectuais e políticas dessa distorção são multifacetadas. Podem contribuir de maneira significativa para a sustentação ideológica, que serve para orientar os indivíduos em direção a uma sociedade desigual. A função

ideológica é circular, conhecimento e poder se encontram íntima e sutilmente ligados por meio do nosso senso comum e o currículo pode romper com a hegemonia ou manter a ideologia.

### **O currículo oficial da SEDUC/SP**

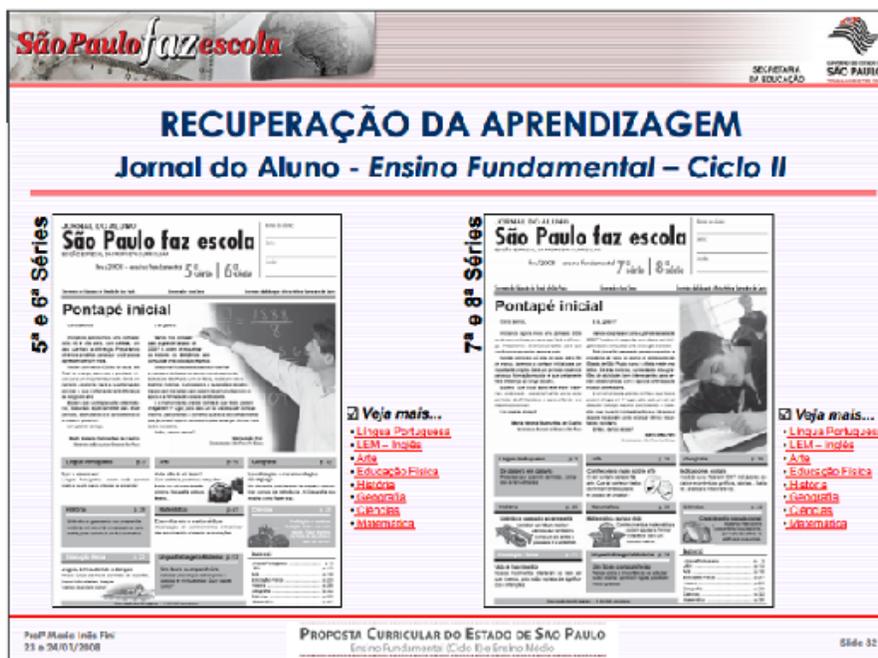
No estado de São Paulo, as reformas curriculares da década de 1980 iniciaram-se com a implantação do ciclo básico em 1983 e das propostas curriculares para o Ensino Fundamental, elaboradas a partir de 1985 e apresentadas à rede pública estadual a partir de 1988.

Em 2008, o “Jornal do aluno” foi apresentado para a rede pública como uma proposta curricular contextualizada na política do Programa “São Paulo faz escola” para a recuperação do rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental (ciclo II) e Ensino Médio para ajustes para o ano seguinte, em 2009 ser implantado em toda rede para os níveis do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio.

Assim, iniciou o processo de controle das prescrições curriculares, por meio da apresentação para a rede pública estadual paulista do primeiro “Jornal do Aluno”, como parte de várias ações propostas no Programa “São Paulo faz escola” contextualizada essa reforma curricular junto ao Programa de Qualidade na Escola, conforme fundamentação legal - Resolução SE nº 76, de 07 de novembro de 2008, que dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas de sistema de ensino.

Para ilustrar apresentamos na figura a seguir imagem da divulgação do jornal do aluno:

FIGURA 2 - Divulgação Jornal do Aluno



Fonte: [http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/Apres\\_PropCurricular\\_SupDiretores\\_230108\\_COGSPCEI\\_Completa2.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/Apres_PropCurricular_SupDiretores_230108_COGSPCEI_Completa2.pdf). Acesso em: 19 jul.2020.

Inicialmente este jornal apresentou a seguinte finalidade: oferecer as atividades curriculares de recuperação para os alunos do Ensino Fundamental (Ciclo II) - atualmente, a nomenclatura do Ensino Fundamental Anos Finais, referindo-se às turmas de 6º ao 9º ano, conforme Resolução CNE/CEB N° 3, de 3 de agosto de 2005 - e Ensino

Médio, enquanto uma proposta de currículo prescrito, coordenada pela professora doutora Maria Inês Fini<sup>18</sup>.

No início foi chamada de Proposta Curricular do Estado de São Paulo e pretendia apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos e depois a rede pública estadual paulista definiu como o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

A SEDUC/SP considera que este currículo tem como princípios centrais: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; prioridade das competências de leitura e de escrita; articulação das competências para aprender e contextualização no mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2009).

A Proposta Curricular apresenta, em linhas gerais, a concepção do currículo da SEDUC/SP bem como contempla o currículo específico para cada disciplina. Acompanha o Caderno do Professor e o do Aluno, em que propõe atividades docentes para todas as aulas, em todas as séries e disciplinas, sendo complementada com o conjunto de documentos dirigidos aos professores.

Os Cadernos do Professor e o do aluno, que tem por função orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares.

---

<sup>18</sup> Doutora em Ciências - Educação, Pedagoga, professora e pesquisadora em Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, Social e do Trabalho, especialista em Currículo e Avaliação, com experiência em Gestão Educacional na Educação Básica e Superior.

Para o diretor de escola, a SEDUC/SP oferece o Caderno do Gestor. Este material apresenta sugestões de organização do trabalho deste especialista responsável pela gestão do currículo na escola, portanto a SEDUC/SP oferece um currículo prescrito para ser aplicado no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio bem como orientações para o diretor de escola conduzir a implementação deste currículo. Para Apple “[...] o ensino de normas relacionadas ao trabalho [...], as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos” (APPLE, 2006, p. 127).

Assim, Apple (2006) apresenta como o currículo oculto está presente e é legitimado nas instituições escolares, como tratamento dos desafios/conflitos do currículo escolar no cotidiano escolar.

Cabe refletir a questão deste currículo prescrito à luz do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96 (Lei Federal nº 9394/1996) - em que apresenta XIII princípios para o ensino ser ministrado, dos quais destacamos:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância. (BRASIL, 2019)

Considerando esses princípios de ensino, normatizados pela LDBEN/96 e que garantem liberdade ao docente para o processo de ensino e aprendizagem, num contexto de pluralismos de ideias e de concepções pedagógicas, consequentemente garantem ao professor autonomia pedagógica para este processo de ensino e aprendizagem.

Este Currículo Oficial ficou em vigor pelo período de 2008 a 2018, ou seja, uma década com a mesma proposta curricular desenvolvida pedagogicamente por esta rede de ensino. A partir de 2019, a SEDUC/SP anunciou que o sistema de ensino não utilizará mais Currículo Oficial que estava em vigor, mas foi enviado para a toda rede, a partir do dia 26/02/2019 o *link* do “Guia de Transição Curricular”.

O Guia de Transição Curricular foi comentado em videoconferência de preparação para o Planejamento de 2019 aos diretores de escola, ao núcleo pedagógico e aos supervisores de ensino, no dia 22/02/2019, por meio de videoconferência para rede estadual paulista. Após esta etapa inicial, aconteceram discussões com os profissionais da rede, antes dos encaminhamentos da versão final para o Conselho Estadual de Educação.

Ainda, para acompanhar este processo de alteração curricular foram disponibilizados pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), durante o ano letivo de 2019 a “Revista SARESP 2018” e Cadernos do Professor da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), entre outros materiais que abordam o desenvolvimento das habilidades.

Por fim, esta alteração do Currículo Oficial iniciada pelo “Guia de Transição Curricular”, nos lembra do conflito nas comunidades científicas (Apple, 2006) em que prevalece um ideal curricular de determinado grupo de pensadores/pesquisadores e esquecendo-se de propor um currículo que atendesse às necessidades reais da comunidade escolar.

### **Considerações Finais**

A proposta deste texto foi discutir as implicações curriculares sob a ótica de Apple (2006), conforme suas concepções publicadas no livro “Ideologia e Currículo”, em que possibilitou relacionar o currículo no conflito de poder da esfera pública do Estado e suas implicações do currículo oculto.

O autor esclarece sua preocupação com a análise das escolas enquanto instituições sociais de preservação e distribuição cultural, enquanto produção e reprodução de consciências que permitem a manutenção do controle social de grupos dominantes que recorrem a mecanismos de dominação. Essa questão indica para a necessidade de um exame da relação entre a dominação econômica e a dominação cultural.

Ao descrever o Currículo Oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP) para ilustrar esta temática identificamos a necessidade de as políticas curriculares compreenderem as modificações da sociedade atual e a urgência de mudanças na organização estrutural do sistema de ensino bem como das escolas.

Mesmo a SEDUC/SP realizando reuniões com toda a rede de ensino público para discutir o currículo atual, se faz necessário ampliar o diálogo com as devolutivas das reuniões iniciadas em relação ao currículo atual para os encaminhamentos de aprovação pelo Conselho Estadual de Educação. Lembrando, como estabelece a LDBEN/96, a autonomia da escola para a construção da sua Proposta Pedagógica e, assim, atendendo às reais necessidades da comunidade escolar.

## **Referências**

APPLE, M. Prefácio à edição de 25º aniversário. Ideologia e produção cultural e econômica. O currículo oculto e a natureza do conflito *In: Ideologia e Currículo*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 7-17; 61-80; 125-150.

BOURDIEU, P. *The State Nobility*. Stanford: Stanford University Press, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica/ Conselho Educação Básica. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3**, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf). Acesso em: 12 jul. 07 2020.

FINI, M. I. (coordenação geral). **Proposta do Estado de São Paulo**. Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 76**, de 07 de novembro de 2008. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. Disponível em:

<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200811070076>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SÃO PAULO. **Resolução SE 18**, de 02/05/2019. Dispõe sobre o siglário a ser utilizado, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional, e dá providências correlatas. Disponível em:

<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201905020018>. Acesso em: 21 jul. 2020.

# POLÍTICA PÚBLICA PAULISTA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM SEU PROCESSO DE EXPANSÃO

---

*Renato Menezes Quintino*<sup>19</sup>

*Daniel Capella Pereira*<sup>20</sup>

*Sueli Soares dos Santos Batista*<sup>21</sup>

*Ivanete Bellucci Pires de Almeida*<sup>22</sup>

## Introdução

Os desafios e contradições do processo de globalização são os principais elementos que fazem da educação um instrumento tão importante e necessário para transformação social. Isso não implica afirmar que esse instrumento tenha sido usado para muito além da conformação social. Segundo Lastres (1999), esses desafios e contradições não se revelam, necessariamente, como um movimento que possibilita o acesso homogêneo e igualitário à informação e ao conhecimento. As relações de produção e de consumo em que o fluxo de mercadorias, pessoas e conhecimentos ocorre de um país ao outro, movem-se pelos interesses econômicos entre ofertantes e demandantes. Na acumulação flexível, pouco se observa o intercâmbio multilateral quando se trata de acordos de cooperação tecnológica, havendo assim uma concentração de elementos

---

<sup>19</sup> Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps). Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (UPEP) – São Paulo – SP. Email: quintino.renato@gmail.com

<sup>20</sup> Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps). Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (UPEP) – São Paulo – SP. Email: danielcapellap@gmail.com

<sup>21</sup> Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps). Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (UPEP) – São Paulo – SP. Email: suelissbatista@uol.com.br

<sup>22</sup> Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps). Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (UPEP) – São Paulo – SP. Email: ivanete.bellucci@gmail.com

considerados estratégicos que garantem a vantagem competitiva de grandes conglomerados enquanto outros, periféricos, especializam-se em *comodities* e formação de capital humano para o trabalho precarizado (ANTUNES, 2018; HARVEY, 2013).

Há um processo de reengenharia que tem estimulado a automatização de processos que antes eram realizados pela força de trabalho humana. Esse processo de informatização e informalização das relações e postos de trabalho é uma tendência global. É observada, por um lado, uma tendência de aumento dos postos de trabalho de cunho informacional e intelectualizado. Por outro lado, os trabalhos de menor qualificação e especialização apresentam alta taxa de rotatividade e modelos de contratação mais instáveis como contratos temporários ou considerados sob a égide do empreendedorismo por necessidade. Tais tendências disseminadas em países desenvolvidos podem ser observadas em países em desenvolvimento, ocorrendo assim, em escala global, condições mais exíguas para o trabalho decente.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) instituiu o conceito de trabalho decente a partir do qual devem convergir seus quatro objetivos estratégicos: a) respeito às normas internacionais do trabalho, em especial aos princípios e direitos fundamentais do trabalho; b) promoção do emprego de qualidade; c) extensão da proteção social e d) fortalecimento do diálogo social (ONU, OIT, 2020). Esses objetivos estratégicos foram formulados para subsidiar as políticas públicas de inserção sociolaboral nos diferentes territórios. Mas a qualidade da educação, emanada pelas agências multilaterais, como é o caso do Banco Mundial, se expressa pela adoção de insumos relacionados a resultados avaliados por índices de desempenho (QUINTINO, 2020). O grande problema é o contingente de países, instituições e grupos sociais que estão

fora desse escopo, bem como, o caráter homogeneizador das recomendações de boa parte desses organismos multilaterais.

O estudo da história da educação no Brasil e as constantes mudanças impostas por Leis relativas a esse importante setor social evidenciam claramente o seu uso como instrumento político que viabiliza a organização da sociedade em atendimento a interesses que nem sempre convergiram aos desejos de progresso expressos em discursos ou atos normativos de seus governantes. Cabe destacar a amplitude e a indissociabilidade da educação com questões políticas, sociais e econômicas, conforme ressaltam Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), sendo estes fatores muito importantes para a formação integral do indivíduo, mas contraproducentes sob a ótica neoliberal que prega a eficiência e a racionalização e otimização de recursos. O gerencialismo, nesse sentido, é uma tecnologia que explica, organiza e analisa os processos sociais e individuais na perspectiva da gestão e da autogestão otimizadas ao máximo.

Como consequência da difusão dos valores neoliberais Dardot e Laval (2016) mencionam um fenômeno social amplamente disseminado que os autores chamam de difusão do homem-empresa”. Esse conceito amplifica e propaga o neoliberalismo alterando a dinâmica nas relações econômicas, sociais e principalmente do trabalho. Tal conceito parte da premissa de que o indivíduo pode tornar-se empreendedor nos mais diversos âmbitos de sua vida, sendo este um redesenho do homem econômico em uma versão mais ativa e dinâmica. A educação e a imprensa exerceram papel fundamental na disseminação desse conceito, bem como organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia, que constantemente incluem e estimulam o ensino e os conceitos de indivíduo-

empresa e competências gerenciais para que sejam desenvolvidas nos estudantes pelos sistemas de ensino.

Diante do exposto torna-se necessário questionar se essas formulações são aplicáveis na construção e formação integral de indivíduos em uma sociedade, visto que há muitos aspectos envolvidos nesse processo, sendo muitos deles considerados contraproducentes do ponto de vista neoliberal. É também prudente questionar se tais conceitos e valores consideram as imensas desigualdades sociais presentes, sobretudo em países pobres, de modo que indivíduos sem condições básicas e direitos elementares aprendam a gerenciar a si, mesmo sem terem as necessidades básicas atendidas. Picanço (2015) tomando o trabalho decente como um parâmetro para a análise das desigualdades sociais na inserção laboral de jovens brasileiros a partir do estudo das relações de trabalho nas quais estão inseridos, construiu o Índice de Trabalho Decente (ITD). Os dados foram tabulados a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) dos anos 1993, 1998, 2003, 2008 e 2012. Esse estudo permitiu concluir que há, entre outros fatores, correlação entre ampliação de acesso à escolarização e ampliação do acesso a novos postos de trabalho, bem como o fato de que houve, no período analisado, a redução da desigualdade econômica, o que teve impacto sobre o trabalho infanto-juvenil, tornando-se os jovens ocupados em inserções mais decentes do que em períodos anteriores.

A agenda da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e da sua expansão vem acompanhada de demandas evidenciadas nas pesquisas que apontam para a inserção precoce no mundo do trabalho, para o desemprego e para a importância da profissionalização. O presente estudo tendo como objeto as políticas públicas para a educação debruça-se, especialmente sobre as políticas que recaem diretamente na formação para

o trabalho, ou seja, sobre a educação profissional e tecnológica. A ampliação de vagas na EPT é ponto pacífico, pois é importante que oportunidades de desenvolvimento e educação estejam ao alcance de todos. Entretanto, cabe destacar que a ampliação de quantidade quando desacompanhada de propósito e objetivos claros leva à queda na qualidade dos serviços prestados e, por fim, ao não atendimento do que inicialmente estava previsto.

A EPT, uma modalidade educativa que se apresenta na educação básica, em programas de qualificação profissional, chegando até os programas de pós-graduação nos formatos de mestrados e doutorados profissionais, tem sido pouco estudada. As pesquisas mais recorrentes são as que se referem à Rede Federal de EPT. Em São Paulo, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) se apresenta como principal ator da implantação desta agenda, combinando sua atuação com outros agentes como a Secretaria Estadual da Educação e as Secretarias Municipais. Assim, o presente estudo diz respeito às políticas educacionais para a EPT no Estado de São Paulo, buscando sua especificidade no que diz respeito ao seu processo de expansão que têm facetas diversas que podem ser observadas pela trajetória do CEETEPS, instituição *locus* dessa pesquisa.

### **Políticas públicas educacionais visando formação para o trabalho: especificidade da trajetória paulista**

Na perspectiva de longa duração, buscando dar alguma sistematização para as experiências educacionais que se converteram em instituições, políticas e sistemas de ensino, onde se insere a EPT? Em particular, como identificar a especificidade da experiência paulista nesse contexto? Pode-se afirmar que as primeiras experiências no sentido de

constituir ainda que de maneira descontínua e intermitente o escopo de um sistema de educação profissional data do período compreendido entre a passagem do império para república.

A formação para o trabalho no Brasil ocorre de maneira mais sistemática desde o tempo do império ao se considerar, dentre outros, o desenvolvimento de aprendizagens laborais realizados nas Casas de Fundição e de Moeda e nos Centros de Aprendizagem de Ofícios Artesanais da Marinha do Brasil criados no ciclo do ouro. Durante o Brasil Império, de 1822 a 1889, o destaque é para a instalação das Casas de Educandos Artífices em dez províncias entre 1840 e 1865. Esse primeiro momento está associado a poderosos processos de expansão e mundialização, da propriedade, do comércio, do poder político e da fé, ou seja, se trata de uma conquista econômica, política e cultural (SANDER, 2005).

Em 1909, já na República, são criadas dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”. Destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, estabelecem-se como marco do início da Educação Profissional como política pública no Brasil, tendo sido instituídas por meio do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro. As primeiras ações para criação do ensino profissional no Brasil demonstraram a característica assistencialista, voltada para os menos favorecidos, porém não estavam desconectadas dos anseios econômicos vigentes no período. Segundo Kuenzer (2007), as escolas de aprendizes artífices apresentavam “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas” (KUENZER, 2007, p. 27).

Enquanto no Brasil o discurso era para os pobres e desassistidos da sorte, em São Paulo, a burguesia cafeeira paulista já pensava em uma formação de mão de obra para a modernização econômica, especialmente

no campo (MORAES, 2003). De acordo com essa autora, a educação profissional em São Paulo é obra de um grupo de republicanos ligados a produção cafeeira responsáveis pela concentração e desenvolvimento industrial no Estado. No surgimento das escolas profissionalizantes públicas paulistas datando de 1911, já existia uma nítida separação entre o ensino popular, constituído pelas escolas primárias, isoladas e rurais, pelo ensino normal e pelo profissional, e a educação das elites, com as melhores escolas primárias, ginásios e as escolas superiores (MORAES, 2003, 2015; CARVALHO; BATISTA, 2012, a.).

Com o processo de desenvolvimento industrial na década de 1920 o discurso é pela necessidade de criação e implantação de mais escolas profissionais no Estado e no país. Em 1926 é realizado por Fernando de Azevedo um inquérito sobre a instrução pública no estado e procurava adaptar a organização do ensino profissional às determinações geradas pela racionalidade fabril. A partir de 1927 o Congresso Nacional aprova o projeto que torna obrigatória a oferta no país nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, sendo prevista uma instância de Inspeção do Ensino Profissional Técnico logo depois em 1930, quando da criação do Ministério da Educação. Na sequência, em 1937, o ensino profissional é tratado na Constituição Federal enfatizando-o como dever do Estado e definindo que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade.

Bryan (2008) destaca que em 1934 ocorreram reformas educacionais que descentralizaram o ensino oportunizando o surgimento dos Liceus de Artes e Ofícios no Estado de São Paulo e em seguida no Rio de Janeiro, Minas Gerais, na Bahia, e em Santa Catarina. As primeiras instituições de educação profissional focadas na formação do trabalhador industrial surgiram em 1920 com as escolas ferroviárias e por volta de 1940

foram ampliadas em escala nacional por meio do Serviço Nacional de Apoio a Indústria (SENAI). Em São Paulo os cursos ferroviários eram oferecidos a partir de parceria entre as companhias férreas e as escolas públicas profissionalizantes (CARVALHO; BATISTA, 2012a).

O Ministério de Educação e Saúde sob o comando de Gustavo Capanema deu nova estruturação a educação com a criação da Divisão do Ensino: primário; industrial; comercial; doméstico; secundário; superior; educação extraescolar e educação física. Nesse contexto de reforma educacional, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram à denominação de Liceus Industriais (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Em 1946 surgiu o Serviço Nacional de Apoio ao Comércio com a oferta de ensino profissional para comerciários nos programas de formação de Praticante de Comércio e Praticante de Escritório e especializações de balconistas, arquivistas, caixas-tesoureiro, taquígrafos e datilógrafos. Essas instituições surgiram sob influência europeia e norte americana, que disseminavam o uso das escolas de formação para o trabalho com foco no treinamento de mão de obra para interesses da indústria que emergia. Esses fatos sinalizaram uma tendência que se desenvolveu e influencia até os dias de hoje os rumos da EPT. Dessa forma, o histórico da educação profissional, por vezes se confunde com o conceito tradicional de trabalho, atividade remunerada que proporciona a subsistência da pessoa, desconsiderando a emancipação do indivíduo, o que efetivamente pode garantir sua autonomia e ascensão (WOLFF; RAMOS, 2017).

Faz parte dessa perspectiva um dualismo que revela as contradições sociais engendradas desde o período escravocrata. Mas segundo Ciavatta (2005), esse dualismo toma um caráter estrutural a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as

profissões e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e aqueles que deveriam ter uma formação profissional para exercer atividades estritamente ligadas à produção. Para Kuenzer e Grabowski (2006) essa dualidade “se manifestava inequivocamente nos modos de organização da produção, em que a distinção entre dirigentes e trabalhadores era bem definida, a partir das formas de divisão social e técnica do trabalho” (p. 17).

No ano de 1959 foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal as quais hoje compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em 1961, a primeira LDB, passou a permitir que os concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006).

Os anos 1970 e 1980 marcam, no capitalismo em esfera global, a passagem do fordismo para a acumulação flexível, algo que terá impactos importantes para o mundo do trabalho e também para a formação profissional. O encontro entre economistas de diversas instituições financeiras, que ficou conhecido como Consenso de Washington definiu medidas que incluíam redução de déficits fiscais, câmbio flutuante, privatização, desregulação e abertura comercial. Para Frigotto e Ciavatta (2006),

[...] Consenso de Washington [...] traça um programa ultraconservador monetarista de ajuste mediante reformas que permitissem a desregulamentação da atividade econômica, privatização do patrimônio público e a abertura, sem restrições, das economias nacionais (periféricas e semiperiféricas) ao mercado e competição internacional. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 42).

Nesse cenário, a EPT no país tem o desafio de superar a dualidade, desenvolver na prática o conceito de uma escola capaz de contribuir para a formação do cidadão emancipado e não simplesmente produzindo sujeitos para ocupar postos de trabalho. Este cidadão deve ter conhecimento suficiente para evoluir a partir da aquisição do conhecimento na escola. O reconhecimento da EPT como relevante, enquanto política pública, carrega esse desafio.

No Brasil, em pleno século XXI, a educação escolar ainda é um produto social, preconizado na Constituição Federal (CF) de 1988, desigualmente distribuído. O acesso a uma educação de qualidade ainda depende de fatores como classe socioeconômica, local de residência, gênero, entre outros. Esses fatores estão diretamente associados ao tipo de rede escolar a ser frequentado, seja pública ou particular (QUINTINO, 2020).

A LDBEN de 1996 dedica um capítulo especial à EPT, o Capítulo III do Título V, no qual trata dos níveis e das modalidades de educação e ensino, indicando que a educação profissional não é mais concebida como a parte diversificada da atual educação básica. A Lei dispõe que “a educação profissional [...] conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Foi a primeira vez que constou em uma lei geral da educação brasileira um capítulo específico sobre a EPT.

A EPT é, assim, apresentada como uma possibilidade de acesso para “o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto” (BRASIL, 1996, Art. 39, parágrafo único). A EPT na Educação Básica ocorre na oferta de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, e nos de Educação Profissional Técnica de nível médio ou,

ainda, na Educação Superior, conforme o § 2º do artigo 39 da LDBEN/86.

A EPT, em conformidade com o disposto na LDBEN/96 de 1996, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Dessa forma, pode ser compreendida como uma modalidade na medida em que possui um modo próprio de fazer educação nos níveis da Educação Básica e Superior e em sua articulação com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância.

A EPT assim concebida não se confunde com a educação básica ou superior. Destina-se àqueles que necessitam se preparar para seu desempenho profissional, num sistema de produção de bens e de prestação de serviços, onde não basta somente o domínio da informação, por mais atualizada que seja.

Nas limitações ao desenvolvimento do ensino técnico integrado ao ensino médio ficaram evidentes as principais características da reforma da educação profissional dos anos 1990, no Brasil: o retorno formal ao dualismo escolar, na medida em que se aparta a educação profissional da educação regular; na concepção de educação que embasa essa reforma – a ruptura entre o pensar e o agir, e o aligeiramento da educação profissional; a subsunção da escola à cultura do mercado na formação do cidadão produtivo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006).

Essa concepção de educação se insere no contexto de hegemonia das políticas neoliberais e se afina à redução do papel do Estado. Retoma-se com essa reforma uma visão dualista do sistema educacional, destinando-se explicitamente a EPT ao atendimento de uma determinada classe social.

O Decreto n. 5.154, de julho de 2004, revogou o Decreto n. 2.208/97 e restituiu a possibilidade de articulação plena do ensino médio com a EPT mediante a oferta de ensino técnico integrado ao ensino médio. Manteve, entretanto, as alternativas anteriores que haviam sido fortalecidas e ampliadas com o Decreto n. 2.208/97 e expressavam a histórica dualidade estrutural da educação brasileira.

Não é possível dissociar a política pública paulista de EPT do que ocorre em nível federal. A expansão da EPT por meio do CEETEPS de alguma forma associável à criação da Rede Federal de EPT. Mas dadas as características próprias do Estado, é importante que nuances sejam consideradas.

O processo de industrialização brasileiro apresenta-se bastante concentrado na região sudeste do Brasil, notadamente no Estado de São Paulo. Mesmo havendo um processo de desindustrialização e de desconcentração produtiva desde a década de 1970, a região ainda concentrava mais de 55% do PIB nacional em 2011. São Paulo, no começo da década de 2010, ainda concentrava grande parte da atividade econômica regional e nacional, mas num processo crescente de diversificação por meio do crescimento do setor de serviços. Isso pode ser explicado pela reestruturação na indústria e na legislação trabalhista que ampliou o escopo da terceirização de atividades (GOMES; CARDOZO, 2015). Não é ocioso afirmar que esse contexto é um dos fatores que propiciaram a expansão da EPT pública em São Paulo, processo que se inicia no final dos anos 1990 e que se acirra entre 2007 e 2014.

## **O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: histórico e expansão**

Para Sacilotto (2016), a trajetória histórica da EPT brasileira e, em especial, a paulista exige a compreensão do percurso do CEETEPS. Essa instituição de ensino se tornou o principal instrumento e recurso institucional da implementação da política pública paulista de EPT. Em 1969, o CEETEPS nasceu com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia, mas no decorrer das décadas, acabou englobando também a educação profissional do Estado em nível médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs) para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado (CEETEPS, 2019).

A Resolução nº 2.001 do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE-SP) de 15/01/1968, constituiu um grupo de trabalho para estudar a implantação de uma rede de cursos superiores de tecnologia no estado de São Paulo, com o objetivo de formar profissionais com habilitações intermediárias de grau superior em campos prioritários da tecnologia e formar docentes para o ensino técnico. Em 09/04/1969, através da Resolução – CEE-SP nº 2.227, foi criada uma comissão especial para elaborar um projeto de criação do Instituto Tecnológico Educacional do Estado (CEE-SP, 1970). Pelo DECRETO-LEI Nº 06 de outubro de 1969, foi criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, com vinculação, à época, para fins administrativos à Secretaria da Educação e para fins financeiros à Secretaria da Fazenda (SÃO PAULO, 1969).

Conforme o artigo segundo do decreto-lei, tem por finalidade a articulação, a realização e o desenvolvimento da educação tecnológica, nos graus de ensino médio e superior, devendo para isso incentivar ou

ministrar cursos de especialidades correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho nacional e regional, promovendo experiências e novas modalidades educacionais, pedagógicas e didáticas, bem como seu entrosamento com o trabalho. Além disso, formar pessoal docente destinado ao ensino técnico, em seus vários ramos e graus, em cooperações com as universidades e institutos isolados de ensino superior que mantenham cursos correspondentes de graduação de professores, e, por fim, desenvolver outras atividades que possam contribuir para a consecução de seus objetivos.

Nesse período, segundo Oliveira (2020), a educação no Brasil está sendo pensada como a chave para o desenvolvimento do país numa perspectiva de modernização que significava a importação de ideias norte-americanas, principalmente considerando-se o modelo de gestão da escola que passa a ser pensado como uma empresa.

As características do CEETEPS irão se definindo no contexto de uma sociedade construída em mais de três séculos de escravidão e que tinha o trabalho manual como inferior ao mesmo tempo cultivando a cultura bacharelesca. O CEETEPS, uma entidade pública, lança seus cursos de tecnologia nesse contexto interno entrelaçado a uma política nacional subserviente aos Estados Unidos. Como fazer dessa instituição um centro tecnológico, é um desafio ainda presente.

Em 1970, começou a operar com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), com três cursos na área de Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e dois na área de Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas). Era o início das Faculdades de Tecnologia do Estado. As duas primeiras foram instaladas nos municípios de Sorocaba e São Paulo (CEETEPS, 2019).

Tornou-se uma autarquia de regime especial, associada e vinculada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, através da Lei 952, de 31/1/76, justamente a lei que criou aquela Universidade. A relação com a universidade entre aproximações e distanciamentos é uma forma de construir a história dessa instituição. Com uma estrutura administrativa semelhante às universidades do estado de São Paulo, nos anos 1990 houve a discussão sobre a transformação do Centro em Universidade Tecnológica Paulista (UTP). Não havendo consenso entre os agentes envolvidos o projeto não vingou e a condição jurídica do CEETEPS, bem como sua relação com o ensino universitário permaneceu (MONTROYAMA, 1995; LIMA, 2020; SANTOS FILHO, 2008).

Pode-se dizer que começa embrionariamente nos anos 1980 um primeiro processo de expansão do CEETEPS, enfatizando seu trabalho de formação em ensino técnico de nível médio. Uma nova configuração assumiu o CEET “Paula Souza” a partir de 1981, com a integração de doze unidades de ensino técnico do 2º grau. Pelo decreto de 16.309, de 04 de dezembro de 1980, foram integradas seis das sete escolas técnicas conveniadas do Estado de São Paulo e, em fevereiro de 1982, pelo Decreto 18.421, seis escolas técnicas da rede de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (CEE-SP, 1970). Pelo Decreto Nº 19.403, de 20 de agosto de 1983, e Decreto Nº 18.421, a denominação das escolas conveniadas integradas ao CEET “Paula Souza” passou a ser a de escolas técnicas estaduais, uniformizando a denominação de suas unidades de ensino de 2º grau.

O CEETEPS se constituiu assim em uma instituição autárquica com fins educacionais, mantida pelo Governo do Estado de São Paulo, que ministra por meio de suas unidades de ensino, cursos técnicos de nível

médio nas Escolas Técnicas (ETEC) e cursos tecnológicos de nível superior nas Faculdades de Tecnologia (FATEC), além disso, conta com um programa de pós-graduação, *stricto e lato senso*. Atualmente, o CEETEPS está presente em mais de 322 municípios, administra 223 ETECs, oferecendo os ensinoss técnico, técnico integrado ao médio, médio, nas modalidades presencial, semipresencial, online, educação de jovens e adultos (EJA) e especialização técnica, totalizando mais de 208 mil estudantes matriculados. São oferecidos mais de 151 cursos técnicos, além do ensino médio. No Ensino Superior, através das 73 FATECs, detém mais de 85 mil discentes matriculados em mais de 77 diferentes cursos.

Mas a expansão da EPT ocorrida em São Paulo por meio do CEETEPS não se dá somente por conta do aumento de vagas, mas também na capilaridade da instituição por um programa de descentralização conhecido como Programa de Classes Descentralizadas. Conforme relatório anual do governo no exercício de 2018, o CEETEPS conta com 269 classes descentralizadas (CDs), sendo 144 em parceria com prefeituras do interior e 125 em parceria com a Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), destas, 21 foram implantadas em 2018, totalizando mais de 25 mil estudantes matriculados.

O CEETEPS está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo (SDE-SP). Também são vinculados à Secretaria, a Agência Paulista de Promoção de Investimentos e Competitividade (INVEST São Paulo), a Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP), o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), o Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN), além das faculdades e universidades estaduais: Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual

Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). A pasta tem como seus principais eixos de atuação a atração de novos investimentos: nacionais e internacionais para o Estado; ações em ciência, tecnologia e inovação; implantação de parques tecnológicos; iniciativas de fomento a Arranjos Produtivos Locais (APLs); além da instalação de incubadoras de empresas e centros de inovação (SÃO PAULO, 2019).

A EPT em São Paulo e o CEETEPS foram influenciados por 3 diferentes grupos políticos diferentes. O primeiro foi durante a ditadura militar, pelo partido da aliança renovadora nacional (ARENA), no segundo momento, após o período ditatorial, o partido da Moderada Democracia Brasileira (PMDB), e a partir de 1995 até o ano de 2020 o grupo político à frente do Estado de São Paulo é o partido da social democracia brasileira – PSDB (FIALA, 2016).

A pesquisa de Fiala (2016) obedece ao recorte de ampliação das Fatecs compreendido entre 1969 e 2007. Inicialmente adotamos a periodização de Fiala (2016) para o processo de expansão do CEETEPS que passou por três períodos, sendo o primeiro classificado como moderado, considerando demandas regionais, levantadas por meio de estudos e diagnósticos de regiões específicas dos quais não se podem descartar possíveis interesses políticos que direcionaram a escolha das cidades atendidas. Esse primeiro período diz respeito à anexação das escolas técnicas da rede estadual ao CEETEPS entre os anos 1980 e 1990 conforme já mencionado nesse estudo. Nesse primeiro período, mais demorado e gradual, a expansão se deu por acréscimo de unidades educacionais.

O segundo período de expansão a autora denomina como de rápida escala e se deu entre os anos de 2002-2007 como fruto de estudos

realizados em 2001 pelo Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo (CRUESP) – instituição formada por reitores da USP, Unicamp e Unesp e pelos Secretários de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia e da Educação – e apresentados ao governador do Estado de São Paulo. Novas unidades escolares paulatinamente foram criadas.

Já a terceira fase de expansão que também se deu em grande escala começou após a construção e aprovação do Plano Diretor para o Desenvolvimento do Ensino Superior Público no Estado de São Paulo. Foi um planejamento de longo prazo em áreas estratégicas e vitais para o desenvolvimento de áreas consideradas essenciais do setor público.

Com isso, identificar a situação da autarquia, desde como foram destinados os recursos públicos até a quantidade de alunos, discriminados por período de gestão é fundamental, principalmente a partir do momento em que o seu processo de expansão se inicia e se consolida. O estudo de Fiala (2016) se refere a um recorte temporal ao qual escapa o auge do processo de expansão que, nos limites deste estudo, consideramos justamente a partir de 2008.

Essas fases de expansão estão diretamente associadas às diferentes gestões de diferentes governadores do Estado de São Paulo que, dando a essa instituição a centralidade na política pública de EPT, utilizou-a como instrumento e laboratório de diferentes maneiras.

Assim, em complemento ao estudo de Fiala (2016), conforme Quintino (2020), identificamos que desde 1999 até o presente momento ocorreram 5 períodos com distintos governantes. Além dessa associação com os governos vigentes em cada período, foi possível fazer associação entre essa expansão e o financiamento do Banco Mundial para a educação pública no Estado de São Paulo. É possível observar essa trajetória

considerando a Lei Orçamentária Anual de cada exercício, bem como dos relatórios anuais do governo publicados pela Secretaria da Fazenda e Planejamento do Estado de São Paulo (SFP-SP).

Considerando o período 1, de 1999 até 2002, o governador era Mário Covas Junior até 2001, quando após seu falecimento, assumiu Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho até 2006, iniciamos nosso levantamento com a dotação inicial prevista para lei orçamentária de 1999 até 2002. Identificamos os valores liquidados disponibilizados pela SFP-SP extraídos do Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios (SIAFEM/SP), e informações disponibilizadas nos relatórios anuais do governo referentes ao CEETEPS, como quantidade de ETECs, FATECs, trabalhadores ativos e inativos, CDs, alunos e cursos, conforme sistematizado na tabela 1. O que se apresenta na Tabela pode ser associado ao que Fiala (2016) considera como ainda o primeiro período de expansão, no final dos anos 1990, ainda moderada. Nesse momento começa a expansão não mais por incorporação de unidades, mas por criação de novas Etecs e Fatecs.

**TABELA 1 - PERÍODO 01 – GOVERNO SP 1999-2002**

ANO	1999	2000	2001	2002
LEI Nº	10.151, 30/12/1998	10.479, 29/12/1999	10.707, 29/12/2000	11.010, 28/12/2001
INICIAL	R\$ 120.947.781,00	R\$ 163.131.462,00	R\$ 146.996.607,00	R\$ 167.561.798,00
LIQUIDADO	R\$ 128.075.751,25	R\$ 143.634.657,24	R\$ 163.697.699,71	R\$ 202.804.493,47
ETEC	99	99	99	103
FATEC	9	9	9	14
TRAB. ATIVOS	8.198	7.982	8.104	8.398
TRAB. INATIVOS	367	387	414	434
CD	23	59	70	84
ALUNOS	86.778	88.412	100.127	90.753
Nº CURSOS 2º	148	137	181	158
Nº CURSOS 3º	24	24	15	28

Fonte: Quintino (2020)

Considerando o período 2 de 2003 até 2006, o governador era Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho até 2006, quando se licenciou para concorrer à presidência da República Federativa do Brasil. Assumiu então Cláudio Salvador Lembo até o final do ano, quando então José Serra assumiria. A partir da dotação inicial prevista para lei orçamentária de 2003 até 2006, identificamos os valores liquidados disponibilizados pela SFP-SP extraídos do SIAFEM/SP, e informações disponibilizadas nos relatórios anuais do governo referentes ao CEETEPS, como quantidade de ETECs, FATECs, trabalhadores ativos e inativos, CDs, alunos e cursos, conforme sistematizado na tabela 2. Digamos que há nesse período, conforme considerou Fiala (2016), uma aceleração desse processo de expansão que irá se consolidar no período seguinte.

**TABELA 2 - PERÍODO 02 - GOVERNO SP 2003 – 2006**

ANO	2003	2004	2005	2006
LEI Nº	11.332, 27/12/2002	11.607, 29/12/2003	11.816, 30/12/ 2004	12.298, 8/03/2006
INICIAL	R\$ 221.617.348,00	R\$ 225.718.412,00	R\$ 260.607.524,00	R\$ 337.272.452,00
LIQUIDADO	R\$ 190.579.017,02	R\$ 245.006.455,58	R\$ 273.043.060,97	R\$ 374.921.080,98
ETEC	103	105	109	126
FATEC	14	17	20	26
TRAB. ATIVOS	8.600	8.835	9.437	10.345
TRAB. INATIVOS	483	478	558	579
CD		25	25	45
ALUNOS	97.657	97.282	106.054	119.683
Nº CURSOS 2º	158	158	158	73
Nº CURSOS 3º	28	28	28	34

Fonte: Quintino (2020)

Considerando o período 3 de 2007 até 2010, assumiu o governador era José Serra Chirico até 2010, quando se licenciou para concorrer à presidência da República Federativa do Brasil. Nessa circunstância o governo ficou sob a responsabilidade de Alberto Goldman até o final do ano, quando então José Serra assumiria. A partir da dotação inicial prevista para lei orçamentária de 2007 até 2010, identificamos os valores liquidados disponibilizados pela SFP-SP extraídos do SIAFEM/SP, e informações disponibilizadas nos relatórios anuais do governo referentes ao CEETEPS, como quantidade de ETECs, FATECs, trabalhadores ativos e inativos, CDs, alunos e cursos, conforme sistematizado na tabela 3. Esse terceiro período aqui considerado se pode afirmar como o auge da expansão que ganhará estabilidade no período seguinte. É importante considerar esses dados que avançam em relação ao estudo feito por Fiala (2016).

**TABELA 3 - PERÍODO 03 – GOVERNO SP 2007 – 2010**

ANO	2007	2008	2009	2010
LEI Nº	12.549, 2/03/2007	12.788, 27/12/2007	13.289, 22/12/2008	13.916, 22/12/2009
INICIAL	R\$ 437.564.466,00	R\$ 678.515.591,00	R\$ 1.007.882.089,00	R\$ 1.003.151.051,00
LIQUIDADADO	R\$ 460.149.742,30	R\$ 732.759.802,94	R\$ 991.705.343,45	R\$ 1.215.357.357,18
ETEC	138	151	173	198
FATEC	33	47	49	49
TRAB. ATIVOS	10.836	11.765	13.524	16.972
TRAB. INATIVOS	622	656	699	736
CD	45	56	45	107
ALUNOS	123.817	151.000	185.000	196.000
Nº CURSOS 2º	82	86	101	101
Nº CURSOS 3º	36	45	47	51

Fonte: Quintino (2020)

A tabela 4 refere-se ao período de 2011 até 2014, referente ao governador Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho até sua reeleição em 2015. A partir da dotação inicial prevista, identificamos os valores liquidados e informações disponibilizadas nos relatórios anuais do governo referentes ao CEETEPS. O período de 2011-2014 revela que a expansão vertiginosa havia cessado.

**TABELA 4 - PERÍODO 04 – GOVERNO SP 2011 - 2014**

ANO	2011	2012	2013	2014
LEI Nº	14.309, 27/12/2010	14.675, 28/12/2011	14.925, de 28/12/2012	15.265, 26/12/ 2013
INICIAL	R\$ 1.250.534.184,00	R\$ 1.327.473.055,00	R\$ 1.672.731.613,00	R\$ 1.843.598.055,00
LIQUIDADADO	R\$ 1.339.235.460,27	R\$ 1.339.469.842,21	R\$ 1.852.398.791,46	R\$ 1.770.041.645,96
ETEC	202	210	212	218
FATEC	52	55	56	63
TRAB. ATIVOS	18.628	18.858	19.188	19.569
TRAB. INATIVOS	617	875	198	148
CD	244	219	266	215
ALUNOS	267.560	281.545	296.000	299.000
Nº CURSOS 2º	101	120	91	91
Nº CURSOS 3º	61	62	53	53

Fonte: Quintino (2020)

O período 5 de 2015 até 2018 refere-se ao governador Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho, quando se licenciou para concorrer à presidência da República Federativa do Brasil. Assumiu então Márcio Luiz França Gomes até o final de 2018, quando então João Agripino da Costa Doria Junior assumiria. A partir da dotação inicial prevista para lei orçamentária de 2015 até 2018, identificamos os valores liquidados disponibilizados pela SFP-SP extraídos do SIAFEM/SP, e informações disponibilizadas nos relatórios anuais do governo referentes ao CEETEPS, como quantidade de ETECs, FATECs, trabalhadores ativos e inativos, CDs, alunos e cursos, conforme sistematizado na tabela 5. Esse período, passado o auge da expansão, dá sinais de uma estabilização desse crescimento do número de unidades do CEETEPS.

**TABELA 5 - PERÍODO 05 – GOVERNO SP 2015 – 2018**

ANO	2015	2016	2017	2018
LEI Nº	15.646, 23/12/2014	16.083, 28/12/2015	16.347, 29/12/2016	16.646, 11/01/2018
INICIAL	R\$ 2.098.501.134,00	R\$ 2.226.173.864,00	R\$ 2.296.673.041,00	R\$ 2.423.692.043,00
LIQUIDADO	R\$ 1.876.585.319,47	R\$ 2.106.902.575,52	R\$ 2.230.369.523,92	R\$ 2.418.911.002,75
ETEC	219	220	221	223
FATEC	65	66	68	72
TRAB. ATIVOS	18.787	18.863	18.698	18.826
TRAB. INATIVOS	1.099	1.100	1.177	1.207
CD	311	294	259	269
ALUNOS	283.804	292.000	288.000	291.000
Nº CURSOS 2º	137	137	137	137
Nº CURSOS 3º	72	72	72	77

Fonte: Quintino (2020)

Entre 2007, quando a instituição contava com pouco mais de 120 mil alunos, fecha-se o ano de 2018 com quase 300 mil. Esse e outros dados constantes nas tabelas 1 a 5 mostram que o período que vai do auge da expansão até um processo de estabilização desse crescimento carece de estudos mais aprofundados. De todo modo, é possível afirmar que conforme disponível nos relatórios anuais do governo desde 1999, existe uma sinergia entre o BID e os governos de todos os 5 períodos, pois em todos os relatórios existem recursos oriundos de empréstimos junto ao banco, seja para o setor de saneamento, energia, infraestrutura, educação e outros.

A questão do financiamento é um aspecto fundamental a ser aprofundado por ser capaz de revelar como essa expansão foi possível e também para verificar os limites de sua viabilidade econômica num cenário

em que se consolida a ênfase nas parcerias público privadas e a participação direta nas políticas e na gestão educacional pública de organizações não governamentais. Quintino, Lima e Batista (2019) em estudo específico sobre o financiamento da EPT em São Paulo concluíram que:

[...] por maior que seja o arcabouço legal sobre financiamento público com a garantia de metas, objetivos e definições da educação pública brasileira e, em especial a educação pública paulista, em todos os seus níveis, não há, para a maioria destes níveis, qualquer vinculação orçamentária que defina perenemente um financiamento que possa garantir a oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade (QUINTINO; LIMA; BATISTA, 2019, p. 122-123).

As classes descentralizadas, surgidas em 1999, num total de 23, chegaram em 2018 ao montante de 269. Desse total, 144 existem em parceria com prefeituras do interior e 125 em parceria com a SEE-SP. Destas, 21 foram implantadas em 2018, totalizando mais de 25 mil estudantes matriculados (QUINTINO, 2020).

A ampliação da oferta educativa no formato de classes descentralizadas é algo tão relevante quanto à ampliação do número de Etecs e Fatecs, garantindo à instituição uma maior capilaridade territorial e também quanto ao incremento de parcerias com outras instituições públicas e privadas. Essa constatação exige um olhar mais atento nessa trajetória institucional que se confunde com o próprio processo de elaboração, implementação e agenda das políticas de EPT no Estado de São Paulo.

## **O programa educacional das classes descentralizadas**

Procurando dar continuidade à uma compreensão mais aprofundada do tema a pergunta que orienta a presente seção é o que são as Classes Descentralizadas do CEETEPS no processo de expansão do ensino técnico de nível médio e qual é sua função atendimento de demandas socioeconômicas no Estado de São Paulo? Assim, nessa seção, objetivamos demonstrar e compreender o que são as classes descentralizadas e identificar os seus reflexos no processo de expansão da oferta de vagas e no atendimento de demandas sociais e econômicas no Estado de São Paulo. Para que tal objetivo fosse alcançado foi necessário interpretar normas e documentos que regulam e instituem as Classes Descentralizadas e analisar informações relativas ao histórico, ao processo de implantação e a continuidade do programa educacional.

A pesquisa de Arcanjo (2017) tendo como objetivo compreender os desafios enfrentados pelas políticas públicas para a EPT e o papel das classes descentralizadas, visando à inserção no mundo do trabalho e a qualificação profissional foi o primeiro estudo nesse sentido. O autor constatou aspectos positivos das classes descentralizadas enquanto instrumento de democratização do ensino técnico e atendimento às regiões da cidade em que jovens têm dificuldade para se profissionalizar. Segundo esse estudo, as Classes Descentralizadas ganharam um significado que transcendeu a função de um programa pontual para atendimento de demandas específicas e se tornou um instrumento de valorização da comunidade escolar que atende. Sua pesquisa contemplou a coleta e a análise de histórias de atores envolvidos no cotidiano do programa educacional de Classes Descentralizadas. Arcanjo (2017) estudou as teorias e práticas que fundamentam a implantação do projeto das classes descentralizadas nas Unidades do CEETEPS detendo-se no caso específico

da Classe Descentralizada na Escola Estadual Profa. Carmosina Monteiro Vianna, na zona norte de São Paulo.

Considerando os resultados obtidos em sua pesquisa evidenciou a carência de estudos mais aprofundados sobre o significado desse Programa e da gestão dos projetos que ocorrem no formato de classes descentralizadas. As diferenças entre a pesquisa de Arcanjo (2017) e o estudo que ora apresentamos servem para complementar e elucidar uma temática ainda pouco explorada. Nessa trajetória, o presente estudo é o resultado, sobretudo das pesquisas de mestrado de Quintino (2020) e Pereira (2020).

Embora a ênfase aqui dada seja o Programa Classes Descentralizadas do CEETEPS, é importante destacar que esse tipo de estratégia não é tão recente e não apenas vinculada à EPT. A Lei Estadual nº 3.306, de 27-12-1955, permitia a criação de escolas isoladas, para sua instalação era exigido um número mínimo de 40 crianças em condições de matrícula num raio de 2 km das sedes de município, ou de 15 alunos se localizadas a 30 km das sedes de distrito ou na zona rural.

No final da década de 1960, o conceito de organização de escolas de emergência ou de classes de emergência, que já vinha sendo utilizado pela Administração da rede estadual, foi regulamentado por meio do Decreto-lei nº 177, de 31-12-1969 e foi proibida a instalação dessas escolas/classes em zonas urbanas dos municípios (CEE-SP, 1999).

Na década de 1970, notadamente em meados de 1976, com a implementação da LDB nº 5.692 de 1971, a denominação Escola Estadual de 1º e 2º Graus é introduzida e regulamentada por meio do Decreto 7.709, de 18-03-1976. Logo a seguir, por meio da Resolução SE nº 111, de 05-10-1979, as escolas estaduais isoladas foram transformadas ou em

classes provisórias, quando localizadas na zona urbana, ou em escolas rurais de emergência, quando situadas na zona rural (CEE-SP, 1999).

O processo de reorganização da rede física começou a ser descentralizado a partir de 1980, atribuindo aos Diretores Regionais de Ensino a competência em relação às escolas isoladas e de emergência, podendo expedir atos de transformação das escolas, de acordo com o número de classes mantidas.

Na segunda metade dos anos 1990, com a implantação do sistema informatizado para o cadastramento e controle de escolas, alunos, de cargos e funções a serem preenchidos nas mesmas, bem como com a promulgação da LDB e com a implementação das Normas Regimentais para as Escolas Estaduais, aprovadas pelo Parecer CEE-SP nº 67/98, todas as unidades escolares mantidas pela SEE-SP passaram a denominar-se simplesmente Escolas Estaduais, sem a identificação do tipo de escola e de ensino (CEE - SP, 1999).

O Conselho Estadual da Educação (CEE), por meio da Indicação nº 8 e da Resolução nº 6 de 1999 tipifica e estabelece normas para as classes descentralizadas no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Segundo esta normatização “classe descentralizada” é um programa educacional de oferta de vagas na área da educação, e consiste em salas de aula instaladas em prédio diferente de uma unidade escolar convencional, sendo esta, vinculada e dependente, do ponto de vista administrativo e pedagógico, de uma unidade escolar autônoma (CEE, 1999).

Esta forma de oferta de educação assemelha-se a modelos existentes pelo país como “Escola vinculada”, “Extensão” ou “Classe fora do prédio”. Em 1999, com o aumento da demanda do Ensino Fundamental a Secretaria Estadual da Educação iniciou convênios com Prefeituras para realocação de classes em prédios municipais, sendo este um dos

importantes marcos para a unificação de normas e regulamentos acerca deste programa.

A partir de então a implantação de uma Classe Descentralizada está condicionada à aprovação da Supervisão de Ensino, quando esta classe estiver localizada sob a mesma jurisdição da unidade vinculada e pelo CEE, quando estas estiverem sob jurisdições diferentes. Para a autorização de abertura de uma classe descentralizada é necessário apresentar um projeto voltado para o atendimento de uma demanda social específica e evidenciar condição física, financeira, pedagógica e técnica administrativa. Entretanto, todas as rotinas secretariais e administrativas são realizadas na unidade sede. A oferta possui prazo determinado de quatro anos a partir da implantação e pode ser prorrogada mediante pedido junto ao órgão competente pela aprovação. (CEE, 1999).

A deliberação Nº6 de 1999 do CEE-SP também estabeleceu regras para o funcionamento de cursos que, por razões especiais, são ministrados fora da sede do estabelecimento de ensino por meio de classes descentralizadas. Observa-se nos parágrafos 1º e 2º do Artigo 2º que a instituição conta com Supervisão delegada pela SEE-SP. Mesmo o CEETEPS possuindo o próprio grupo de supervisão escolar, o CEE-SP estabelece que cabe ao órgão de supervisão da SEE-SP a responsabilidade de aprovar o projeto educacional de descentralização, autorizar a instalação e funcionamento das classes e, vencido o prazo de 4 anos de execução do projeto, promover a avaliação prevista no § 1º do Artigo 3º, para de prorrogação ou renovação da autorização.

A norma prevê diretrizes e busca esclarecer os parâmetros necessários para a implantação de uma classe descentralizada, conforme orienta o artigo 4º. Embora regulamentada em 1999, é possível encontrar o parecer 55/1994 que se refere a um exemplo de aprovação para

implantação de uma classe descentralizada. Este documento diz respeito a instalação de uma classe no Hospital Regional do Vale do Ribeira para a oferta da habilitação técnica de nível médio em Patologia Clínica, a decisão do CEE foi favorável a implantação. Este registro ilustra a função do programa que teve em seu início no Estado de São Paulo na década de 1980 com demandas voltadas para a área da saúde.

A lógica dos anos 1990 permanece ao longo dos anos 2000. O parecer 382/2005 também apresenta decisão favorável quando da implantação da Classe Descentralizada. A solicitação foi realizada pela Fundação Bradesco para oferta do curso Técnico Agrícola com Ênfase na Cadeia Produtiva da Cana-de-Açúcar, nos municípios de Itapira e Catanduva, com classes na Usina Virgolino de Oliveira S/A Açúcar e Álcool - unidade Itapira e na unidade Catanduva. Este parecer demonstra a amplitude e a diversidade das parcerias envolvidas no programa, pois articula os interesses de uma empresa privada e uma fundação. Outro exemplo mais recente de aprovação foi expresso pelo parecer 80/2017, que consistiu no pedido de abertura de classe descentralizada do curso técnico em Enfermagem, no Hospital Municipal do M'Boi Mirim, na cidade de São Paulo, pela Escola de Saúde CEJAM, sendo esta uma instituição de direito privado e sem fins lucrativos. Este documento explicita a possibilidade de implantação para além da esfera pública.

Tais decisões passaram pelo CEE devido as diferentes jurisdições envolvidas entre a instituição requerente e a responsável pela instalação da classe. Cabe ressaltar que as classes descentralizadas requeridas por instituições que estejam sob a mesma jurisdição, têm seus projetos avaliados pela supervisão de ensino responsável por sua região, não sendo necessária, neste caso, a deliberação do CEE.

Há que se considerar que essas solicitações partiram de instituições de direito privado que identificaram e buscaram suprir necessidades, entretanto, cabe questionar se a oferta de vagas durante o período de vigência do programa efetivamente contribuiu para o desenvolvimento econômico e social da região ou apenas está subordinada a interesses econômicos das instituições que pleitearam a implantação da classe descentralizada?

A descentralização e independência não se faz presente nos processos burocráticos, pois a emissão de documentos se dá por meio da unidade escolar que é administrativamente vinculada e responsável pela classe descentralizada, sendo assim, a guarda de arquivos e a expedição de atas, declarações, planos e registros são de responsabilidade da instituição vinculada. Desta forma, cabe questionar se não seria necessária uma forma de acompanhamento específico do volume de oferta de vagas neste formato para que fossem possíveis análises e investimentos no sentido de consolidar, ampliar ou até extinguir o programa em determinadas regiões conforme o potencial de atendimento às demandas das regiões de atuação.

O termo “classe descentralizada” se aplica ao aspecto físico e territorial, uma vez que os alunos e docentes atuam em local distinto da unidade vinculada. Para efeitos estatísticos as classes pertencentes ao programa são consideradas para o Censo Escolar como unidades autônomas, tal como uma escola técnica convencional. Este fato se confirma quando é efetuado o levantamento de informações na base de dados do INEP, pois não consta nenhum dado específico sobre este modelo de atendimento às demandas educacionais. Este fato dificulta o acompanhamento da amplitude deste tipo de programa educacional, bem como o estudo e a análise de sua capacidade de responder às demandas sociais que pretende atender.

A consulta da sinopse estatística do INEP não apresenta o volume de matrículas segregado entre escolas autônomas e Classes Descentralizadas, entretanto, os pareceres levantados demonstram as possibilidades de aplicação do programa analisado nesta pesquisa. A autorização da oferta de Classes Descentralizadas para instituições públicas e privadas ilustra a descentralização das responsabilidades que pertenciam ao Poder Público para outras organizações.

Essa flexibilidade na organização das escolas para atendimento das diferentes demandas educacionais da população, do ponto de vista pedagógico, pode até mesmo apresentar deficiências na equipe de professores, pessoal técnico e administrativo e à existência de materiais e equipamentos mais condizentes com o avanço científico e tecnológico que devem estar à disposição de alunos e docentes. Contudo, ainda persiste em algumas regiões do Estado de São Paulo, intensa mobilidade da população, com reflexos no fluxo de escolarização, exigindo por parte da Administração soluções temporárias e emergenciais na oferta da educação escolar obrigatória e da educação profissional.

A rede pública estadual de São Paulo há muitos anos deixou de manter escolas isoladas, a fim de evitar o isolamento a que seus professores e alunos estavam sujeitos. Assim, excepcionalmente, e sempre que uma demanda mínima existir, são instaladas classes ou escolas vinculadas a outro estabelecimento de ensino, o que permite que alunos e professores dessas classes possam contar com o apoio administrativo e pedagógico de uma escola próxima. Com o aumento da demanda por ensino médio e o início de parcerias do Estado com as Prefeituras para o atendimento do ensino fundamental, a SEE-SP se viu na obrigação de manter unidades escolares com número reduzido de classes, vinculadas à escola estadual mais próxima, em prédio de escola municipalizada.

A instalação de classes emergenciais para atender aos anseios da população, que num passado recente reivindicava o ensino fundamental, agora passa a reivindicar também o ensino médio, o que demonstra a transformação do nível educacional da população escolar no estado de São Paulo (CEE-SP, 1999).

Considerando a sua representatividade no Estado de São Paulo, o CEETEPS também implantou Classes Descentralizadas visando aumentar sua abrangência e ampliar o número de vagas em regiões que não contavam com Etecs nas imediações. Os registros da CETEC apresentam a primeira classe descentralizada sob a administração do CEETEPS já em 1998, sendo esta informação a mais antiga disponibilizada na ferramenta de acesso ao banco de dados.

Como vimos na seção anterior, entre os anos 1999 a 2018, o número de classes descentralizadas cresceu vertiginosamente, acompanhando o processo de expansão do CEETEPS. Os dados demonstram a proporção tomada pelo programa e fica evidente a sua consolidação como um instrumento responsável pelo atendimento de demandas educacionais e sociais no Estado, num formato bastante conveniente à maneira como a oferta de EPT foi se constituindo.

A pesquisa documental no portal eletrônico do CEETEPS permitiu o acesso a documentos que ilustram como o processo de expansão por meio de Classes Descentralizadas ocorreu. O documento denominado “Termo de Cooperação Técnico-Educacional” 021/2011 celebra a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional Gratuita do Estado de São Paulo. Este documento tem como objetivo o desenvolvimento de oferecer aumento de oferta de vagas em cursos técnicos por meio da utilização de espaços da Secretaria Municipal de

Educação da Cidade de São Paulo para a implantação de Classes Descentralizadas do Centro Paula Souza.

O documento cita a implantação de habilitações profissionais técnicas de nível médio no eixo de Gestão e Negócios, Comunicação e Informação e Produção Cultural e Design. Está explícito no documento a possibilidade de ampliação para outros eixos mediante demandas locais, mas não deixa claro quem seriam os atores com direito a pleitear o programa. De qualquer forma, dados de 2019 da CETEC revelam a concentração dos cursos oferecidos pelas Classes Descentralizadas vinculadas ao CEETEPS no eixo tecnológico de Gestão e Negócios, com 85% das vagas ofertadas.

Está destacado, no convênio, que o CEETEPS fica responsável pela aquisição de equipamentos necessários para os laboratórios e o desenvolvimento dos cursos, bem sua manutenção. É também função do CEETEPS implantar as classes, supervisionar e dirigir a unidade do ponto de vista pedagógico e administrativo.

A busca no portal eletrônico do CEETEPS também revelou o Convênio de Cooperação Técnico Educacional 015/2013 que celebra a parceria entre o CPS e a Secretaria de Estado da Educação com o objetivo de consolidar o “Programa de Expansão da Educação Profissional Gratuita do Estado de São Paulo II”. O documento possui teor similar ao convênio com a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, mas exclui as habilitações técnicas do eixo tecnológico de Produção Cultural e Design, mantendo os eixos de Gestão e Negócios e Informação e Comunicação como as possibilidades de implantação.

Além dos registros citados há também um modelo de Convênio de Cooperação Técnico Educacional entre o CEETEPS e Prefeituras Municipais. Este documento não possui delimitação de eixo tecnológico

ou habilitação, mas exige que o município custeie a alimentação e o transporte de alunos e professores, além da aquisição e manutenção de equipamentos necessários para atividades práticas, material didático e de consumo para a oferta da habilitação.

Tais documentos evidenciam claramente a função do programa de classes descentralizadas no processo de expansão da Educação Profissional no Estado de São Paulo e oferecem respostas aos levantamentos quantitativos expressos nas tabelas que ilustram essa pesquisa.

O programa educacional das Classes Descentralizadas nasce com um propósito específico explicitado em seus documentos reguladores que é atender demandas específicas e durante um determinado tempo. As informações do banco de dados da CETEC (CEETEPS) evidenciam de forma clara a tendência das Classes Descentralizadas de consolidação e composição da base de vagas em caráter perene. É importante destacar que o programa possui prazo determinado, que pode ser renovado, mediante solicitação ao órgão regulador competente. Para ilustrar esse fato foi realizado o acompanhamento da movimentação de alunos de Classes Descentralizadas. O período de análise considerou o ano de 2009, que apresenta o início do processo de expansão de vagas em classes descentralizadas, portanto, melhor evidencia a oferta de vagas do programa por período indeterminado, contrariando a essência da proposta.

A análise de permanência de classes descentralizadas foi realizada mediante a comparação entre as classes existentes nos segundos semestres de 2009 e 2018. Foram identificadas Classes ainda em funcionamento no final do período, bem como a expansão, por meio da abertura de novas unidades descentralizadas.

O levantamento revelou que 59% das Classes Descentralizadas que estavam em funcionamento no ano de 2009 permaneceram em operação

até o ano de 2018. Foi identificado também um aumento de 126% no número de unidades descentralizadas, quando comparado o ano de 2009 com 2018. O aumento de número de classes não necessariamente pode significar o aumento de matrículas, uma vez que cada classe pode ampliar a oferta de turmas sem que haja a criação de um novo projeto e a utilização de outro prédio, entretanto, neste caso apresentado a expansão de classes resultou em aumento de estudantes matriculados (CEETEPS, 2019).

As ETEC's e Classes Descentralizadas são organizadas no Banco de Dados da CETEC por "Região Administrativa" compreendidas em divisões do Estado de São Paulo oficialmente vigentes e consideradas pela Secretaria de Planejamento e Gestão. Tal processo teve início por meio do Decreto 48.162, de 3 de julho de 1967 e sofreu alterações à medida que o Estado o passou por mudanças demográficas, tendo a última alteração realizada pela Lei Complementar 1.323, de 22 de maio de 2018 que criou a aglomeração urbana de Franca (SEADE, 2019).

Diante dos dados disponíveis está expressa na Tabela 6 a distribuição de matrículas do eixo de Gestão e Negócios por Região Administrativa. Os números são apresentados no âmbito geral, que contempla ETEC's e Classes Descentralizadas e específicas com o detalhamento de oferta de vagas de Classes Descentralizadas no eixo tecnológico que é objeto de estudo.

**TABELA 6 - MATRÍCULAS - GESTÃO E NEGÓCIOS POR REGIÕES ADMINISTRATIVAS DO CEETEPS - 2º SEMESTRE DE 2018**

Região Administrativa do Centro Paula Souza	Matrículas Eixo Gestão e Negócios		Matrículas Eixo Gestão e Negócios em CD		
	Quantidade de alunos	(%)	Quantidade de alunos	(%)	Concentração de CD na Região (%)
Araçatuba	1.130	1,60%	925	4,06%	81,86%
Barretos	1.066	1,17%	507	2,23%	47,56%
Bauru	2.228	3,00%	1.040	4,57%	46,68%
Central	2.385	2,97%	938	4,12%	39,33%
Franca	1.741	2,04%	73	0,32%	4,19%
Itapeva	1.651	2,05%	447	1,96%	27,07%
Marília	2.524	3,12%	816	3,58%	32,33%
Metropolitana da Baixada Santista	2.902	3,57%	989	4,34%	34,08%
Metropolitana da Grande São Paulo	33.973	44,52%	7.421	32,58%	21,84%
Metropolitana de Campinas	11.077	14,34%	3.546	15,57%	32,01%
Presidente Prudente	1.505	1,86%	491	2,16%	32,62%
Registro	329	0,54%	178	0,78%	54,10%
Ribeirão Preto	2.582	3,42%	1.136	4,99%	44,00%
São José do Rio Preto	2.177	2,73%	821	3,60%	37,71%
São José dos Campos	4.731	6,05%	1.350	5,93%	28,54%
Sorocaba	5.668	7,03%	2.101	9,22%	37,07%
<b>Total</b>	<b>77.669</b>	<b>100,00%</b>	<b>22.779</b>	<b>100,00%</b>	

Fonte: adaptado de Banco de Dados CETEC (CEETEPS, 2019).

A tabela 6 oferece um panorama da distribuição de oferta de vagas no Estado de São Paulo por meio do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. É possível observar a maior concentração das matrículas no eixo tecnológico de Gestão e Negócios na Região Metropolitana da Grande São Paulo com 44,52% das matrículas, seguida da Região Metropolitana de Campinas com 14,34% das vagas.

A tabela 6 aponta a concentração de classes descentralizadas em determinadas regiões sendo, em alguns casos a principal unidade de oferta de vagas. Com exceção da região administrativa de Franca, todas as demais possuem mais de 20% das vagas oferecidas no eixo de Gestão e Negócios por meio deste programa educacional com destaque para Araçatuba, com 81,86%; Registro com 54,10%; Barretos com 47,56%; Bauru com 46,68%; Ribeirão Preto com 44%; Central, 39,33% e a Região

Metropolitana da Grande São Paulo com 21,84%, que embora seja um dos menores índices de concentração de vagas em classes descentralizadas, representa em números absolutos 7.421 matrículas ou 21,84% das vagas totais do eixo tecnológico.

Estes dados reforçam a utilização do programa educacional como instrumento de expansão de oferta de vagas na Educação Profissional em regiões que possuem demandas, entretanto, ao verificar que o projeto apresenta indícios de continuidade, apesar de a normativa prever o uso temporário é imperativo questionar se a elevada concentração de matrículas no programa educacional não é um indicador que fundamenta o investimento na oferta de vagas em caráter permanente.

### **Considerações Finais**

O cenário em que ocorre a expansão da oferta de vagas para instituições públicas de EPT é repleto de complexidades mostrando a elaboração de políticas educacionais em diálogo diretrizes das agências multilaterais e com a lógica do desenvolvimento capitalista em torno da acumulação flexível e da perspectiva neoliberal.

A reconfiguração do trabalho com menos regulamentação constitui uma tendência de forte expansão e com isso observa-se nos empregados ansiedade e preocupação quanto aos rumos futuros. Exigem-se dos trabalhadores agilidade, dinamismo e disposição para assumir riscos. As relações fluidas entre empregado e empregador são travestidas da ideia de autogestão, liberdade e autonomia. Esse cenário se mostra bastante preocupante em países com níveis de escolarização e grandes desigualdades sociais como o Brasil.

A oferta educativa em EPT não está dissociada do desenvolvimento socioeconômico como um todo. Mas as perspectivas oriundas de novos arranjos sociais e econômicos para o trabalho são bastante preocupantes justamente por apontarem para uma série de incertezas que atravessam as políticas educacionais que se colocam a serviço da profissionalização.

Os impactos da globalização e dos avanços tecnológicos trazem grandes desafios para a formação profissional, sobretudo quando analisado o contexto social e educacional brasileiro marcado por grandes desigualdades.

A EPT é um segmento com grande potencial de transformar realidades do ponto de vista econômico e social. Até por essa questão tem ocupado, sobretudo a partir dos anos 2000, um importante espaço no cenário político brasileiro e está no centro de discussões e movimentos políticos de diversos segmentos. Sendo assim, torna-se muito relevante refletir sobre os objetivos, finalidades e o desenvolvimento da EPT a partir de políticas, programas e projetos educacionais nesse âmbito. O presente estudo se debruçou sobre a complexidade da política pública de EPT no Estado de São Paulo, em seu processo de expansão.

Diante de um processo de expansão de oferta de vagas no Estado de São Paulo, que contém o maior número de alunos matriculados em formação técnica, são observados indicadores sociais preocupantes que necessitam de atenção, como por exemplo, a quantidade de pessoas desempregadas e a falta de interesse de parcela significativa dos jovens quanto ao estudo e ao trabalho.

Perante a amplitude dos desafios relacionados à EPT em sua função estratégica para o desenvolvimento social e econômico e para a inserção sociolaboral dos jovens, o presente estudo apresentou e discutiu o processo de expansão do CEETEPS em que se destacam vários aspectos

como a especificidade da história da EPT em São Paulo, o surgimento e o desenvolvimento da instituição em seus diferentes momentos marcados, a partir dos anos 1990, pelos governos do PSDB. Temas complexos foram brevemente apresentados como a relação dessa política estadual com a legislação federal e a centralidade do CEETEPS que em períodos e formatos distintos de expansão carece ainda de uma estratégia mais perene de financiamento, colocando-se em cheque a sua viabilidade.

No entanto, a despeito de todos esses aspectos, o presente estudo foi delimitado pelo ano de 2018 em que os dados da expansão da EPT estão consolidados e demonstrando o fim desse processo que se iniciou nos anos 1990, acelerou nos anos 2000, atingindo o auge entre 2008 e 2014. Entre os dados relacionados à expansão do CEETEPS e, conseqüentemente da oferta educativa de EPT no Estado de São Paulo, o estudo se deteve no Programa de Classes Descentralizadas, existente desde 1999 e que foi um dos principais instrumentos nesse processo de expansão. Destaca-se que o Programa das Classes Descentralizadas tem se revelado como um importante objeto de estudo na tentativa de compreender os desafios, os avanços e os impasses do processo de expansão da EP no Estado de São Paulo, em que encontramos o protagonismo do CEETEPS.

Verificamos que a expansão do CEETEPS se deu inicialmente por incorporação de escolas da rede estadual de ensino e depois por ampliação de suas próprias unidades. Porém essa consideração se refere apenas a um aspecto desse processo. Foi observado o crescimento paulatino das classes descentralizadas (CD) que se convertem quase como uma segunda instituição

A expansão das redes públicas de EP a partir dos anos 2000 é uma demanda que resultou de vários movimentos políticos motivados, prioritariamente, por fatores financeiros em detrimento de outras

perspectivas voltadas ao desenvolvimento social mais amplo. É nesse cenário complexo que proliferaram as classes descentralizadas no CEETEPS. Inicialmente surgido nos anos 1980, o programa das Classes Descentralizadas ganhou espaço no Estado de São Paulo e se mostrou um consistente e continuado projeto, ganhando novos formatos conforme as demandas de cada momento e localidade. É o que se busca mostrar com a tipologia das classes descentralizadas e os arranjos locais e institucionais que elas revelam como importantes estratégias de extensão das unidades do CEETEPS e expansão da oferta educativa em EPT.

A análise dos números dessa expansão sugere amplo potencial de atendimento a regiões do Estado de São Paulo com ausência de escolas técnicas. O levantamento realizado permitiu a observação da amplitude do programa objeto de estudo desta pesquisa e de tendências na oferta de vagas, como a concentração expressiva no eixo tecnológico de Gestão e Negócios, que dentre os treze eixos previstos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, é o que possui como exigência ter estruturas menos custosas que os demais. Este aspecto resgata pontos observados na pesquisa bibliográfica que demonstram a visão neoliberal no planejamento e desenvolvimento de políticas para a educação.

Foi possível observar que o programa educacional em questão teve importante papel na capilarização da instituição, servindo para mostrar o potencial do CEETEPS de construir parcerias com outras instituições educacionais e expandir sua atuação em diversas regiões do estado. Conclui-se que o programa educacional é relevante e importante, mas seu êxito não isenta o Estado do investimento em ETEC's, uma vez que conforme apontado na pesquisa documental, 59% das unidades descentralizadas que iniciaram em 2009 ainda estão em funcionamento, o que demonstra a importância do pleno atendimento destas demandas.

O processo de expansão da EPT apresentado e discutido nesse estudo está sendo reformulado e ressignificado. Dadas às discontinuidades, as políticas públicas para a EPT têm um ponto de inflexão com a Reforma do Ensino Médio de 2017 e a BNCC. Com essa reforma, ocorreu no Estado de São Paulo uma flexibilização do ensino técnico integrado ao médio e uma maior ênfase na qualificação profissional. Esse processo se acelera no Estado de São Paulo a partir de 2019 por meio dos diversos formatos do Programa Novotec.

Foi observado ao longo da pesquisa que além das questões financeiras e estruturais que motivam a expansão de Classes Descentralizadas, há também uma tendência de crescimento do setor de serviços e da aderência dos cursos do eixo de Gestão e Negócios para o ingresso do profissional neste segmento econômico alinhados com o padrão de acumulação flexível.

Os conhecimentos em gestão e a capacidade de empreender são valores importantes em uma sociedade neoliberal e ganharam espaço no processo de expansão por meio de Classes Descentralizadas fica clara a adequação da formação dos estudantes às recomendações dos organismos multilaterais. O programa apresenta claramente as relações antagônicas entre centralização e descentralização, qualidade e quantidade, bem como a reconfiguração entre o público e o privado nas políticas educacionais.

## **Referências**

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In*: Gentili P, Frigotto G, organizadores. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2ª ed. São Paulo, Buenos Aires: Editora Cortez, CLACSO; 2001. p. 35-48.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo Editorial, 2002.

ANTUNES, R. **O Privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. Rio de Janeiro: Boitempo, 2018.

ARCANJO, C. R. de O. **Projeto Educacional das classes descentralizadas no atendimento à formação de demandas específicas**: um estudo sobre a experiência do Centro Paula Souza. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, São Paulo, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. **Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Versão preliminar para debates na Audiência Pública Nacional. 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, 2016.  
Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category\\_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.0005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Publicada em 25 de junho de 2014.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Presidência da República. Publicada em 20 de dezembro de 1996.

BRYAN. N. A. P. **Educação Processo de Trabalho e Desenvolvimento Econômico:** Contribuição ao estudo das origens e desenvolvimento da formação profissional no Brasil. Campinas: Alínea, 2008.

CARVALHO, M. L. M.; BATISTA, S. S. S. Cem anos de EPT pública no Estado de São Paulo: entre a celebração e a avaliação. *In: Educação tecnológica:* reflexões, teorias e práticas (Bellucci, Batista, org.). São Paulo, Paco Editorial, 2012.

CARVALHO, M. L. M.; BATISTA, S. S. S. **Patrimônio, trabalho e educação.** O Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (1934 a 1948). Trabalho apresentado no VI Colóquio Latino Americano sobre Recuperação e Preservação do Patrimônio Industrial. São Paulo, 03 a 06 de julho de 2012a.

CEETEPS. **Centro Paula Souza.** Banco de Dados Cetec. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br>. Acesso em: 12 jul. 2020.

ClAVATTA, M. **A formação integrada:** a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. Trabalho necessário. Rio de Janeiro, Número 3, Ano 3, 2005.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Indicação CEE n.º 08/99. Proposta de Deliberação sobre Classes Descentralizadas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.** Aprovado em 29 de setembro de 1999.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Deliberação CEE n.º 06/1999. Fixa normas para autorização e instalação de classes descentralizadas no sistema de ensino do Estado de São Paulo.** Aprovado em 29 de setembro de 1999.

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

FIALA, D. A. de S. **A Política De Expansão Da Educação Profissional Tecnológica De Graduação Pública No Estado De São Paulo (2000-2007).** 2016, 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual De Campinas. Campinas, 2016.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs) A formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, 372 p.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna.** 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

KUENZER, A. Z. (org). **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. **História e perspectivas do ensino médio e técnico no Brasil:** a gestão democrática da educação profissional: desafios para sua construção. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional - Boletim Salto para o Futuro, n. 7, p.16-28, maio-jun; 2006.

LASTRES, H. M. M.. **Informação e conhecimento na nova ordem mundial.** Ci. Inf., Brasília, v.28, n.1, p.72-78, Jan. 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S.. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, S. E.; SANTOS FILHO, S.; SANTOS FILHO, C. R. **Os (des)caminhos da educação profissional e tecnológica no Estado de São Paulo - Das raízes às reformas neoliberais:** Aspectos históricos e reflexões políticas. São Paulo: Sinteps, 2008.

MORAES, C. S. V. **A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo.** Bragança Paulista, EDUSF, 2003. 480 p. (Estudos CDAPH. Série historiografia).

MOTOYAMA, S. **Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos do CEETEPS: história vivida.** São Paulo: UNESP, CEETEPS, 1995.

MOTA JUNIOR, W. P. da; MAUES, O. C.I. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras.** Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, dez. 2014.

OLIVEIRA, A. H. F. O Conceito de Qualidade na Educação Profissional e Tecnológica no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 129 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020

ONU. **Organização Internacional do Trabalho – OIT.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/oit/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

PEREIRA, D. C. **Expansão da Educação Profissional de Nível Médio no Estado de São Paulo:** Classes Descentralizadas do Centro Paula Souza. 98p. Dissertação Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

PICANCO, F. S. **Juventude e Trabalho Decente no Brasil:** uma proposta de mensuração. Cad. CRH, Salvador, v.28, n.75, p.569-590, dez.2015.

QUINTINO, R. de M.; LIMA, S. E.; BATISTA, S. S. dos S. **O financiamento da educação pública no estado de São Paulo e a educação profissional e tecnológica neste contexto.** XIV Workshop de pós-graduação e pesquisa do Centro Paula Souza. São Paulo, p. 114–123, out. 2019.

SACILOTTO, J. V. **A educação profissional na agenda de políticas públicas de Educação no Estado de São Paulo e a expansão do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.** 2016, 312 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016.

SANDER, B. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SÃO PAULO. SDE – SP. **CLASSES DESCENTRALIZADAS.**

Disponível em:

<http://www.desenvolvimento.sp.gov.br/classes-descentralizadas>. Acesso em: 01 abr. 2019.

SÃO PAULO. SDE – SP. **Relatório Anual do Governo do Governo do Estado.** Disponível em:

<https://portal.fazenda.sp.gov.br/acessoinformacao/Paginas/Relat%C3%B3rio-Anual-doGoverno-do-Estado.aspx> . Acesso em: 10 dez. 2019.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SEADE. **Informações dos Municípios Paulista – IMP**. Fundação SEADE. Disponível em: <http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SEADE. **Índice Paulista de Responsabilidade Social – IPRS**. Fundação SEADE. Disponível em: <https://iprs.seade.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

WOLFF, D. L.; RAMOS, J. C. S. O histórico da educação profissional no Brasil e a criação dos institutos federais: uma política pública que deu certo. *In: II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação (II Jorneduc)*. Anais da II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. Natal: IFRN, 2017. v. 01. p. 951-962.

# PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ANÁLISE DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA

---

*Luciana Siqueira Rosseto Salotti*<sup>23</sup>

*Rosimeire dos Santos*<sup>24</sup>

## Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), em consonância com a Constituição Federal de 1988, estabelece o princípio democrático e participativo para a escola pública. Para garantia desse princípio, o artigo 12 desta lei indica alguns procedimentos: “I - a elaboração e a execução da proposta pedagógica; [...] VI a articulação com as famílias e a criação de processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996).

Nessa direção, o documento referência para a escola dos registros de todas as ações desenvolvidas no ambiente escolar de caráter político, pedagógico, administrativo e organizacional e que deve ser construído com a participação de todos os envolvidos no processo é o Projeto Político

---

<sup>23</sup> Doutora em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem PUC/SP – Docente da Faculdade de Tecnologia – FATEC Assis – Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Coletivo de Pesquisadores em Políticas Públicas Educacionais – COPPE – pós-graduação UNESP –Marília. E-mail: lucianasrsalotti@gmail.com

<sup>24</sup> Doutora em Educação Escolar- UNESP- FCLAR – Pesquisadora da Rede Internacional de Pesquisa em Intervenção em Altas Capacidades – REINEVA. Assessora Técnica da Secretaria Municipal da Educação de Assis/SP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Coletivo de Pesquisadores em Políticas Públicas Educacionais – COPPE – pós-graduação UNESP –Marília. E-mail: meiresan\_unitaly@gmail.com

Pedagógico (PPP). Este deve direcionar as ações educativas e estar associado a um projeto histórico social que possibilite a compreensão sobre o papel da escola na comunidade em que está inserida.

Autores como Gandin e Gandin (1999), Veiga (2001), Gandin e Franke (2005) defendem que o PPP, construído com a participação coletiva, possibilita à escola exercitar sua autonomia e estabelecer os princípios que nortearão suas ações pedagógicas. O papel político e pedagógico que a escola deve cumprir na sociedade representa o procedimento indicado pela legislação para a garantia do princípio de gestão democrática.

Compreendemos que o aspecto principal de toda ação da escola deve ser pautado na dimensão pedagógica e na sua construção coletiva. Conforme assinala Saviani (1983), o PPP deve expressar os interesses reais e coletivos da escola, pois materializa duas dimensões indissociáveis: a política e a pedagógica. O autor (1983) afirma que a “dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (p. 93).

Nesse sentido, a dimensão política presente no PPP expressa a visão de mundo, de sociedade e de homem que a escola – representada por sua comunidade – deseja para as crianças e jovens. Essas visões definem a ação educativa, ou seja, a dimensão pedagógica, que está diretamente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem e que envolve as ações de acompanhamento do desempenho dos estudantes, as abordagens curriculares, as estratégias de intervenção e o plano de ensino.

Veiga (2000) afirma que a intencionalidade é o que dá clareza ao PPP. Assim, a organização do trabalho pedagógico prescinde a organização da escola como um todo, incluindo sua relação com o contexto social, preservando a visão da totalidade. Para o autor esta totalidade deve ser

decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, do homem e da educação.

Discorrendo em relação à dimensão pedagógica, Libâneo (2004) aponta que ela pressupõe a organização de alguns aspectos: vida escolar, processo de ensino e aprendizagem e as atividades técnico-administrativas. Acrescenta que “[...] refere-se à finalidade da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa” (p. 29).

Ações pautadas nas normativas legais apontam a necessidade da participação na elaboração do PPP, tanto nos aspectos pedagógicos como nos de gestão escolar, que estão contemplados na LDBEN 9394/96 em seu Título II, artigo 13, incisos I “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” e II “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996).

Entretanto, percebe-se a necessidade de reconhecer nesse documento sua devida importância, ou seja, não o considerar apenas como um mero documento formal, mas como uma ferramenta que norteia todo o trabalho pedagógico da instituição escolar. Conforme assinala Veiga (1995, p. 12) “[...] não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas”.

Neste sentido, o PPP é o documento que facilita e orienta o processo de ensino e aprendizagem da escola, servindo como registro de evidências da trajetória de formação dos estudantes, o que permite rever o percurso de formação e o contexto histórico da comunidade, possibilitando encaminhar ações para o futuro.

Deste modo, se o PPP é a materialização das intenções das dimensões política e pedagógica, pode-se afirmar que representa, portanto, as necessidades da comunidade?

Partindo deste questionamento este estudo analisou o PPP de uma escola pública do interior paulista, o que se justifica pelo reconhecimento da relevância de um documento norteador de todas as ações pedagógicas e de gestão escolar que, construído coletivamente, represente a realidade da escola, suas necessidades e os caminhos para a superação das dificuldades. Com esta finalidade este estudo proporciona uma reflexão com foco na análise da dimensão pedagógica. Para tanto, na próxima seção apresenta um breve panorama dos apontamentos teóricos e legais sobre a temática, seguida da seção que exhibe os resultados obtidos na análise do documento da escola.

### **Apontamentos legais e teóricos: indicações para a construção do PPP**

A LDBEN/96 estabelece o princípio de gestão democrática e delega às escolas, aos profissionais da educação e às famílias a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola, de acordo com as suas peculiaridades. Além disso, esta lei, no artigo 32, inciso III trata a autonomia da escola como princípio de toda a educação nacional, confirmando o artigo 205, inciso III da Constituição Federal de 1988, que contempla o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Palma Filho (2013) ressalta que, em relação à Educação Básica, a LDBEN/96, pela primeira vez estabelece as incumbências das escolas e dos docentes de elaborar e executar o PPP da escola, resgatando a importância do planejamento das atividades escolares de modo participativo, com foco na aprendizagem dos estudantes.

Refletir sobre as intenções educativas da escola e se responsabilizar pela aprendizagem dos alunos de modo que a comunidade escolar possa decidir sobre as formas e os modos de desenvolver o trabalho educacional é premissa para a elaboração do PPP. Neste sentido, a permanente reflexão por parte da equipe escolar e da comunidade é ponto chave para a construção da identidade escolar.

Veiga (1995) destaca que as intenções educativas da escola revelam a sua concepção de educação; de estudante; de prática educacional e de participação, identificando qual é a função social que baliza o trabalho de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta mesma direção, Palma Filho (2013) argumenta que esse processo de articulação e construção requer a contribuição de todos os envolvidos nas atividades educacionais (equipe gestora, docentes, estudantes, pais e comunidade) e ressalta que é necessário levantar questões a serem trabalhadas e resolvidas na escola.

Para tanto, o processo de elaboração de um PPP evidencia que é necessário conhecer a realidade do estudante; o contexto socioeconômico que envolve o ambiente escolar; a formação dos docentes e os recursos disponíveis, a fim de articular ações e buscar alternativas que possam incluir todos os educandos da escola. Considerando que este instrumento, o Projeto Político Pedagógico, é o documento norteador que orienta todas as ações em âmbito escolar.

Este autor ressalta a importância de que se mantenha um processo constante de reflexão por parte da equipe escolar, assinalando que “só é possível mediante um processo de planejamento participativo, que é preciso refletir sobre as intenções educativas da escola, bem como deixar clara sua função social” (PALMA FILHO, 2013, p. 3).

Neste contínuo, Veiga (1998) categoriza o PPP elencando-os em três aspectos: filosófico-sociológico; epistemológico e didático-metodológico. Além categorizá-lo, aponta para a necessidade de reflexão coletiva, propondo algumas indagações para orientar as discussões:

Qual é o contexto filosófico, sociopolítico e cultural em que a escola está inserida?

Que concepção de homem se tem?

Que valores devem ser defendidos na sua formação?

O que entendemos por cidadania e cidadão?

Em que medida a escola contribui para a cidadania? (VEIGA, 1998, p. 19)

Em relação aos aspectos epistemológicos e didático-metodológicos a autora pontua que as indagações supramencionadas estão diretamente relacionadas ao projeto curricular, que corresponde às intenções definidas pelo corpo docente, pautada no contexto geral da escola, que indicam as estratégias de intervenção didático-pedagógicas a serem utilizadas na prática docente.

Neste sentido, é importante que o PPP revele o movimento da escola em direção a uma educação que objetive promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, pois quando estão embasadas na percepção da realidade suas determinações refletem o tipo de cidadão que se pretende formar.

É também papel da equipe escolar promover a participação efetiva de todos da comunidade na construção da escola como instituição viva, dinâmica, decidindo em conjunto as ações que validam o compromisso

com os valores, princípios e objetivos educacionais traçados no Projeto Político Pedagógico, respeitando a diversidade e seu contexto social.

A partir deste recorte legal e teórico evidencia-se a importância do PPP para a consolidação das dimensões política e pedagógica e da relevância da participação da comunidade na sua elaboração e no seu desenvolvimento, para que suas ações legitimem o direito à educação.

Para alcançar o objetivo proposto nesse estudo, voltado para identificação da dimensão pedagógica do PPP, o caminho metodológico escolhido foi o da análise documental.

Segundo Lüdke e André (1986), para realizar um estudo nessa direção, o pesquisador necessita delinear os caminhos a serem descritos, o contexto de investigação e o instrumento a ser analisado. “[...] o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época” (ANDRÉ E LÜDKE, 1986, p. 2).

Assim, o material selecionado para análise foi o Projeto Político Pedagógico de uma Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, pertencente a uma rede municipal de ensino.

O estudo foi realizado a partir da revisão bibliográfica com o intuito de compreender o que a literatura indica em relação à construção do PPP, bem como quais são os indicadores legais para essa construção. Desse modo, a partir da análise da legislação vigente e da revisão teórica sobre a temática é que as informações foram cotejadas.

Na análise documental examinou-se o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar levantando os indicadores da dimensão pedagógica presentes na documentação oficial da instituição. Os dados levantados

foram interpretados visando estabelecer relações e inferências com os documentos legais e os pressupostos teóricos. Para Stake (2011), “[...] a análise dos dados implica na organização de todo material buscando relações e inferências” (STAKE, 2011, p. 151).

Para realizar estas relações e inferências utilizou-se a análise de conteúdo, indicada por Bardin (2008), que descreve e interpreta o conteúdo de toda classe de documentos e textos, conduzindo à análise sistemática qualitativa que auxilia a interpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados.

Nesta perspectiva, a apreciação do PPP da unidade escolar objeto de estudo teve como intuito descrever a organização das ações pedagógicas contempladas no Projeto Político Pedagógico, buscando conhecer a filosofia da escola, as linhas de ação pedagógica e as bases teóricas que sustentam as concepções de Educação, de Sociedade e de Ciência e que orientam a prática de seus professores.

### **Análise da Dimensão Pedagógica: algumas aproximações**

O documento analisado compreende as intenções da comunidade escolar para o quadriênio 2017-2020 de uma unidade escolar pertencente a um sistema de ensino municipal que estabelece, para as escolas que compõe seu sistema, a elaboração do PPP a cada quatro anos. Esse sistema permite às unidades, no desenvolvimento e acompanhamento do Projeto, ao observar a necessidade de alteração da trajetória prevista, após as indicações do Conselho de Escola, que seja possível sua atualização a cada ano.

A partir da análise realizada no PPP dessa unidade foi possível inferir que o Projeto apresenta a estrutura redacional indicada por Palma

Filho (2013), Veiga (2001), Lück (2004), contemplando as dimensões estruturais, de recursos humanos e pedagógicos.

Percebe-se a preocupação em caracterizar a escola, apresentar seus indicadores de eficiência, bem como indicar as metas a serem cumpridas. O documento é composto por vários anexos: plano de trabalho da direção e da coordenação pedagógica; indicadores da evolução da aprendizagem dos estudantes; plano de ação para a escola e todos os projetos elaborados para serem desenvolvido pela equipe.

Contempla, também, a organização curricular; os horários e os tempos didáticos. Percebe-se que existe uma preocupação em definir as competências e habilidades a serem trabalhadas em cada ano da escolarização, mencionando sempre o amparo legal para a tomada das decisões.

É possível verificar que nesta unidade escolar os indicadores relacionados à evasão inexistem e que os números referentes à retenção são baixos e concentram-se nos segundos e terceiros anos do ensino fundamental anos iniciais. Pode-se inferir que este dado esteja relacionado ao término do ciclo de alfabetização. Analisando as normativas deste sistema constata-se que em relação à avaliação da aprendizagem do 1º ao 3º ano - ciclo de alfabetização, não existe reprovação. Nos 4º e 5º anos, turmas seriadas, com possibilidade de reprovação.

Em análise mais profunda verificou-se nos registros da unidade a ausência de indicadores de evasão e, em relação à reprovação, mesmo o 2º ano pertencendo ao ciclo de alfabetização observa-se percentual de reprovação, justificado por estudantes que não haviam tido a oportunidade de frequentar todo o ciclo e alunos público alvo da educação especial.

Estes índices podem ser observados na construção dos projetos indicadores ligados ao desempenho escolar: Formação de Leitores Competentes, Ler e Escrever com Prazer, Pitagóras na Escola, atendimento na sala de recurso multifuncional e Reforço Escolar. Outros projetos estão voltados para os problemas da comunidade, tais como: a Dengue na Escola; Coleta Seletiva de Lixo, Ecologia, Educação para a Paz, Meio Ambiente Institucional e *Bullyng*.

A natureza e descrição dos projetos elaborados na escola indicam que foram construídos com a participação da equipe escolar, considerando as necessidades percebidas a partir da interação com a comunidade. Nota-se que essa garantia estabelecida em lei é um avanço para a educação básica, que deve levar em conta que a comunidade escolar tem condições de refletir sobre a escola que se tem para buscar a construção da escola que se quer para todos.

No que diz respeito ao cerne deste estudo, a dimensão pedagógica, nota-se que a unidade escolar busca mapear os indicadores dos resultados de seus estudantes nas avaliações externas: Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP, correlacionando-os aos percentuais obtidos pelo conjunto de escolas da cidade, do Estado de São Paulo e os do país.

Os registros da escola revelam que em relação ao indicador de nível adequado na competência de resolução de problemas, até o 5º ano do Ensino Fundamental, a unidade escolar apresenta indicador de que 94% de seus estudantes demonstrando ter aprendizado esperado, índice superior ao da cidade de Assis (63%), do Estado de São Paulo (54%) e ao do Brasil (39%).

Em relação ao desempenho demonstrado pelos estudantes desta faixa de escolarização em Língua Portuguesa, o percentual de aprendizado adequado ainda é superior. Os dados revelam que a proporção de

estudantes que aprenderam o considerado adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano na escola analisada foi de 97%; na cidade de Assis 68%; no Estado de São Paulo 65% e no país 50%.

A análise do PPP e dos indicadores revela, ainda, a preocupação da instituição em acompanhar a evolução do rendimento escolar de seus estudantes, constatando, ao longo do tempo, seu desenvolvimento e os percentuais de rendimento. A título de exemplificação, apresenta-se a seguir o quadro de nível de proficiência dos estudantes do 5º ano em língua Portuguesa:

**QUADRO 1 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA - PORTUGUÊS 5º ANO**

	Percentual	Nível de Proficiência	Nº de estudantes	Observação
2011	48%	Avançado	19	Além da expectativa
	38%	Proficiente	15	Aprendizado esperado
	12%	Básico	05	Pouco aprendido
	2%	Insuficiente	01	Quase nenhum aprendido
2013	48%	Avançado	13	Além da expectativa
	45%	Proficiente	12	Aprendizado esperado
	7%	Básico	02	Pouco aprendido
	0%	Insuficiente	00	Quase nenhum aprendido
2015	50%	Avançado	18	Além da expectativa
	47%	Proficiente	17	Aprendizado esperado
	0%	Básico	00	Pouco aprendido
	3%	Insuficiente	01	Quase nenhum aprendido

Fonte: Projeto Político Pedagógico 2017 - 2020. Escola Municipal

A partir da apreciação dos dados de nível de proficiência em Português constata-se que a unidade escolar tem apresentado melhoria no desempenho dos estudantes, evidenciando a cada avaliação o percentual de estudantes em nível avançado, o que demonstra preocupação com a dimensão pedagógica, no sentido de verificação do rendimento escolar para que se possa intervir nas ações pedagógicas elaboradas pela equipe escolar.

Em relação à proficiência em Matemática verificou-se que a proporção de estudantes que aprenderam acima da expectativa na competência de resolução de problemas até o 5º ano também é maior nesta unidade escolar. Considerando que a turma analisada estava composta por 36 estudantes, destes 34 demonstraram aprendizado adequado (Além da expectativa e Aprendizado esperado), o equivalente a 94%, percentual acima do indicador da cidade de Assis (63%); do Estado de São Paulo (54%) e do Brasil (39%).

A apreciação dos resultados na área de matemática também aponta crescimento do nível de proficiência de uma avaliação para a outra. Observou-se também, que os projetos curriculares mencionados no Projeto Político Pedagógico da escola foram pensados para sanar as dificuldades apontadas nos indicadores das avaliações externas. Conforme pontua Lück (2004), o acompanhamento do desempenho anual possibilita o repensar das ações desenvolvidas, indicando novos percursos formativos. A seguir o quadro de evolução do alunado na área de matemática que subsidiou a elaboração do PPP para o quadriênio 2017-2020:

**QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA - MATEMÁTICA 5º ANO**

	Percentual	Nível de Proficiência	Nº de estudantes	Observação
2011	45%	Avançado	18	Além da expectativa
	35%	Proficiente	15	Aprendizado esperado
	20%	Básico	08	Pouco aprendido
	0%	Insuficiente	00	Quase nenhum aprendido
<hr/>				
2013	59%	Avançado	16	Além da expectativa
	26%	Proficiente	07	Aprendizado esperado
	15%	Básico	04	Pouco aprendido
	0%	Insuficiente	00	Quase nenhum aprendido
<hr/>				
2015	56%	Avançado	20	Além da expectativa
	38%	Proficiente	14	Aprendizado esperado
	3%	Básico	01	Pouco aprendido
	3%	Insuficiente	01	Quase nenhum aprendido

Fonte: Projeto Político Pedagógico 2017 - 2020. Escola Municipal

No campo da matemática, constatou-se o mesmo avanço a cada avaliação externa, conforme demonstrado no quadro anterior. É importante ressaltar que o Projeto Político Pedagógico desta unidade escolar destaca o rendimento dos estudantes como ponto relevante para reflexão da prática e como ponto de partida para o planejamento.

No gráfico da evolução do nível de aprendizagem dos estudantes desta unidade escolar também são apresentados os resultados da Provinha Brasil do 2º ano do Ensino Fundamental, indicando os estudantes que necessitam de acompanhamento específico. Nesse sentido, pode-se

observar que a melhoria dos resultados do 5º ano é um contínuo de ações que são desenvolvidas pela equipe durante toda a trajetória de formação.

Outro aspecto que a análise do Projeto Político Pedagógico evidencia é a preocupação da escola em analisar os critérios de eficácia escolar. A unidade utiliza os critérios indicados pelo PDE-Interativo, programa que objetiva apoiar as ações de formação de profissionais do magistério da educação básica pública, em atendimento às demandas de formação continuada, contemplando os seguintes eixos:

Eixo 01 - Ensino e Aprendizagem: currículo organizado e articulado; proteção do tempo de aprendizagem; práticas efetivas dentro da sala de aula; estratégias de ensino diferenciadas; disponibilidade e utilização de recursos didático-pedagógicos e Avaliação contínua do rendimento dos alunos.

Eixo 02 - Clima Escolar: estabelecimento de altos padrões de ensino; altas expectativas em relação à aprendizagem dos estudantes; comunicação regular entre a equipe escolar, pais e comunidade; presença efetiva do diretor no acompanhamento da aprendizagem dos educandos; ambiente escolar organizado; normas e regulamentos escolares definidos; confiança dos professores em seu trabalho; compromisso e preocupação da equipe escolar com os estudantes e com a escola e trabalho em equipe.

Eixo 03 - Infraestrutura: instalações adequadas da Escola e equipamentos necessários para o desenvolvimento de toda ação desenvolvida pela unidade escolar (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017-2020).

A análise de conteúdo presente neste estudo pode revelar que a dimensão pedagógica está contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola. Percebe-se que existe correlação entre o que apontam os autores, a legislação e o documento elaborado pela unidade escolar.

Pode-se inferir que o PPP é utilizado como um instrumento dinâmico e indica o direcionamento das ações que a escola deve tomar, principalmente quando contemplam a participação de pais, alunos, professores e gestores na sua elaboração, execução e avaliação. Verificou-se, na análise de conteúdo, por intermédio das atas de registro das reuniões com o Conselho de Escola, que esta unidade encaminhou alterações das estratégias traçadas, ora por terem atingido as metas esperadas, ora por necessidade de rever procedimentos didáticos pedagógicos que interferiram na prática docente.

Observou-se, ainda, que o projeto proposto demonstra preocupação com as necessidades de cada um dos alunos, à medida que prevê a elaboração de planos de acompanhamentos, atividades que favoreçam a participação coletiva e a interação dos estudantes e das famílias.

Outra via de ação explicitada no Projeto Político Pedagógico e indicada na revisão de literatura e nas normativas legais refere-se à formação docente. O documento aponta as necessidades formativas da equipe docente, de modo a proporcionar a reflexão da prática pedagógica, conforme expresso no plano de ação da unidade escolar:

[...] análise dos indicadores de aprendizagem, da observação das condições oferecidas pela escola, da reflexão sobre as estratégias didáticas dos professores, do olhar para o trabalho da equipe gestora, do envolvimento dos demais segmentos no processo avaliativo, do aprimoramento do conselho de classe e da definição um plano de ação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017 – 2020).

Outro ponto que destacamos na análise deste PPP é que a escola enfatiza o trabalho realizado com os estudantes com deficiência, com autismo e com altas habilidades e superdotação, deixando claro quais são

as adequações curriculares necessárias para a acessibilidade ao currículo por intermédio de planos individualizados. Sinaliza também a necessidade de formação docente para o atendimento às especificidades destes estudantes.

### **Considerações Finais**

O Projeto Político Pedagógico, como documento orientador das ações da escola, busca iniciativas que permitam desenvolver uma educação que atenda às necessidades daquela comunidade. Este documento deve ser entendido como um instrumento que pode oferecer subsídios para que os profissionais da educação conduzam suas ações de forma a assegurar o direito inalienável de educação de qualidade para todos.

Retomando o objetivo desse estudo, verificar como é contemplada a dimensão pedagógica no PPP da escola objeto da pesquisa, pode-se constatar que esta unidade dá ao aspecto pedagógico seu lugar de destaque. O documento analisado permite inferir que há uma preocupação com o desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, com a melhoria do ensino.

Esta preocupação é evidenciada nos projetos implantados, na dinâmica de formação continuada dos docentes e nas discussões com a comunidade escolar. Outrossim, vale destacar que o presente estudo não teve como propósito esgotar as discussões sobre a temática, pois compreende-se a limitação da análise - estudo de um único PPP. Entretanto, acredita-se que a pesquisa poderá contribuir para discussões futuras voltadas para a relevância da dimensão pedagógica presente no Projeto Político Pedagógico.

Este estudo permitiu constatar aquilo que os autores apresentados na discussão teórica problematizaram, entre elas a preocupação do PPP ser compreendido apenas como documento técnico e burocrático, deixando

de cumprir sua real finalidade. Porém, enfatizamos que esta relação não é explícita, pois existem os protocolos burocráticos oficiais.

Nessa perspectiva, a dimensão pedagógica deve ser contemplada como elemento principal das propostas e das ações desenvolvidas pela equipe escolar. Outro ponto de destaque neste estudo é que para além de ser um documento formal, exigido pelos órgãos oficiais, o Projeto Político Pedagógico da escola deve ser elaborado e reelaborado a partir da realidade de cada comunidade escolar. Utilizado a partir desse pressuposto, o PPP revela-se como um instrumento que representa os anseios e as necessidades dos estudantes, contribuindo para a autonomia das escolas.

## **Referências**

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora 70, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5/10/1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei 9394/96, 20 dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 05 de maio de 2020.

GANDIN, A. B; FRANKE, S. S. **A organização de Projetos na escola: um sonho possível**. Brasília: Loyola, 2005.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. **Temas para um Projeto Político Pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5ª edição. **Revista ampliada**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2004.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PALMA, F. J. C. **Projeto Político Pedagógico da escola**: apontamentos para o planejamento das ações educativas - Caderno de Gestão Curricular - UNESP/UNIVESP, 2013.

PPP - **Projeto Político Pedagógico** - EMEIF Prof<sup>a</sup> Angélica Amorim Pereira, Ano 2017-2020, SME, Assis/SP.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial: ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. *In: Arte & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos*. Campinas – SP: CEDES, 2003, v.23/n.61r

STAKE, R.E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis; Revisão técnica: Nilda Jacks - Porto Alegre: Penso, 2011.

VEIGA, I. P. O Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In: Projeto Político Pedagógico da Escola*: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995. p. 11-36.

VEIGA, I. P. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma nova construção possível. (10<sup>a</sup> edição). Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, I. P. Projeto Político-Pedagógico: Novas Trilhas para a escola.  
*In*: VEIGA, I. P. As **dimensões do Projeto Político-Pedagógico**.  
Campinas: Papirus, 2001. P.45-68.



# A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: O DOCUMENTO E AS REFLEXÕES ACADÊMICAS

---

*Nathália Delgado Bueno da Silva*<sup>25</sup>

*Gabriel Pereira do Amaral*<sup>26</sup>

## **Introdução**

A primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia foi divulgada pela Comissão de Especialistas em educação<sup>27</sup> em 1999, no entanto, segundo estudos de Castro (2007) o referido documento não foi oficializado pelo Conselho Nacional de Educação em função dos debates terem se debruçado, especificamente, em torno da formação de professores para a escola básica no curso de Pedagogia paralelamente à sua formação nos Cursos Normais Superiores previstos na LDB (1996). A partir desse período, a luta para a concretização do referido documento se deu de forma mais enfática, sobretudo em função da aprovação de dois Decretos: o Decreto nº.

---

<sup>25</sup> Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP de Marília-SP; Brasil; Doutoranda em Educação; Formação inicial em Pedagogia. E-mail: nathdelgado89@hotmail.com

<sup>26</sup> Licenciado em Letras Português e Inglês, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. UNESP de Assis-SP; Brasil; Professor na rede estadual de ensino de São Paulo. E-mail: gabrielamaral19@hotmail.com

<sup>27</sup> De acordo com Castro (2007) as comissões de especialistas de ensino foram criadas através da Portaria n. 972/97, em decorrência do Decreto n. 2.306/97, com o objetivo de assessorar a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto, no que diz respeito à organização e verificação dos respectivos cursos.

3.276/1999, que garantia aos Cursos Normais Superiores a exclusividade de formação dos professores da escola básica e o Decreto nº. 3.554/2000, que também possibilitava a mesma formação em Pedagogia.

Simultaneamente aos diferentes entendimentos e encaminhamentos legais, as lutas pela concretização das Diretrizes continuavam, pois no ano de 2002, a ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, encaminharam ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, que segundo Castro (2007) foi formulada a partir de um processo de construção democraticamente conduzido em nível nacional. No entanto, foi somente no ano de 2005 que o Conselho se pronunciou sobre do documento por meio de um projeto de resolução. Este recebeu críticas, pois segundo a autora:

A proposta apresentada pelo Conselho, de forma técnica e simplista, reduzia o Curso de Pedagogia à licenciatura para a formação de professores para a educação infantil e escola básica, tirando dele a competência de formar os profissionais da educação, explicitada no artigo 64 da LDB. As competências do licenciado em Pedagogia, descritas no artigo 3º desse projeto, muito se aproximavam daquelas que vinham sendo adotadas nos Cursos Normais Superiores e essa resolução sugeria a transformação desses cursos em Curso de Pedagogia, buscando resolver de forma simplista e arbitrária a problemática da superposição dos dois cursos para a formação dos professores das séries iniciais da escolarização formal (CASTRO, 2007, p. 2016).

No final de 2005 foi aprovado o Parecer CNE/CP n. 5/2005, que institui as DCN para o curso de graduação em Pedagogia. No entanto, devido a uma divergência num de seus artigos com a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96 em vigor, as entidades do campo educacional foram convocadas pelo Conselho Nacional de Educação a contribuírem com uma emenda retificativa que pudesse eximir esta contradição evidenciada. Desta forma, foi revogado o Parecer CNE/CP n. 3/2006, que reexaminou o anterior, buscando deixar ambos os documentos em consonância (CASTRO, 2007).

É neste contexto, mais especificamente três meses após este último Parecer, que este documento foi aprovado no ano de 2006. Considerando que este curso teve sua trajetória marcada por inúmeros Decretos e Resoluções, vale ressaltar que os caminhos para a concretização das Diretrizes também foram norteados por outros debates e discussões sobre a formação do Pedagogo, no entanto, buscou-se expor os principais fatos que pudessem situar especificamente o seu histórico legal.

Partimos do pressuposto que o debate e a reflexão sobre da formação de professores e gestores nos permitem buscar elementos que possam contribuir para a promoção de soluções e superação de desafios, acarretando assim, possíveis encaminhamentos práticos. Desta forma, o presente estudo visa contribuir para o debate, primeiramente analisando os artigos das Diretrizes referentes ao curso de Pedagogia e, em um segundo momento, apresentando a perspectiva de diferentes autores a respeito desta resolução, tensionando seus estudos e reflexões.

### **As Diretrizes e seus Encaminhamentos Legais**

A Resolução nº 15 do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, composta por quinze artigos que determinam os Princípios, Condições de Ensino e de Aprendizagem e os Procedimentos

a serem observados e avaliados nos sistemas de ensino das instituições de educação superior (BRASIL, 2006). Desta maneira, a partir da referida Resolução fica instituída uma base educacional e regimental para o funcionamento dos cursos de Pedagogia em todo o país.

Além da formação do professor para educação infantil e anos iniciais, o documento amplia a atuação do Pedagogo a qualquer instância que permeie conhecimentos pedagógicos, apontando a docência enquanto base desta formação inicial.

Art. 2- §1 Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção, no âmbito do diálogo entre as diferentes visões de mundo (BRASIL, 1996, p. 1).

Ainda no artigo segundo, no segundo inciso, destaca que o curso propiciará, por meio de “[...] estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, o planejamento, a execução e avaliação de atividades educativas” (BRASIL, 1996, p. 1), o que segundo Ferreira (2007), expressa um argumento exposto no Parecer CNE/CP n. 5/2005 acerca da docência e sua ampliação do conceito para além de sala de aula. Também neste inciso, o documento propõe em seu item II, que o curso propiciará ao âmbito educacional, outros conhecimentos, como o filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e o cultural (BRASIL, 2006, p.1). Assim, o professor ao trabalhar com os conteúdos sistematizados de maneira contextualizada

e dialógica estará, automaticamente, ampliando o repertório dos alunos na sala de aula.

O artigo terceiro reafirma o segundo ao reiterar a importância dos diferentes campos do conhecimento, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 1996, p. 1). Desta forma, em seu parágrafo único, destaca como papel central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 1996, p. 1).

Ao propor o conhecimento da escola como organização complexa, entende-se a opção da Resolução ao propor a formação de um Pedagogo formado tanto para sala de aula, quanto para as atividades que permeiem a gestão escolar, não ramificando estas funções profissionais em habilitações, mas articulando-as enquanto necessárias. Esta ampla formação é enfatizada no artigo quarto, em consonância com o segundo, mas, trazendo esclarecimentos em seu parágrafo único acerca das atribuições que são compreendidas nas atividades docentes, sendo elas:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 1996, p. 2).

As responsabilidades do aluno egresso são expostas no artigo quinto por meio de dezesseis itens. Segundo, Franco, Libâneo e Pimenta (2007), foram unificados tanto objetivos, quanto conteúdos e recomendações morais, o que gera imprecisões quanto a este perfil. Dentre eles, há indicações da gestão escolar e das especificidades do trabalho do professor de educação infantil e do ensino fundamental anos iniciais. Também são apontados no artigo os elementos a serem considerados pelos professores indígenas ou que venham a atuar nestas escolas específicas, além dos professores para escolas de remanescentes de quilombos ou aqueles que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas (BRASIL, 2006), que deverão estar articulados de forma a:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária; II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes (BRASIL, 2006, p. 3).

O artigo sexto apresenta a organização estrutural do curso, trazendo três núcleos que se dividirão conforme suas especificidades, assim determinados: 1) Núcleo de estudos básicos, que abrange a realidade educacional por meio de reflexão e ação, que de um modo geral abarca o “[...] desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade” (BRASIL, 2006, p. 3); 2) Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado às áreas de atuação profissional que tem por finalidade não só pesquisar o contexto escolar e de gestão, mas possibilitar a criação de procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira (BRASIL, 2006, p. 4). Neste núcleo, também é prevista a elaboração de propostas educacionais inovadoras por meio do suporte teórico das teorias da educação; 3) Núcleo de estudos integradores que traz um enriquecimento curricular através de

atividades como seminários, dentre outros que vão além de sala de aula (BRASIL, 2006). Assim, são propostos seminários, monitorias, projetos de iniciação científica e atividades práticas que promovam a vivência nos diferentes campos pedagógicos.

Esta divisão proposta se torna relevante a partir do momento que orienta os cursos acerca da organização dos princípios estabelecidos. Se tratando da formação de professores, enfatiza-se a necessidade de que esta possa possibilitar que o aluno no decorrer do curso se aproprie das teorias, métodos, técnicas e recursos didáticos, porém sem submeter-se a receituários e aplicação de teorias programadas por outros (BRASIL, 1999), sendo relevante que:

[...] a instituição de formação inicial se empenhe numa reflexão contínua tanto sobre os conteúdos como sobre o tratamento metodológico com que estes são trabalhados, em função das competências que se propõe a desenvolver, já que as relações pedagógicas se estabelecem ao longo da formação atuam sempre como currículo oculto. As relações pedagógicas vivenciadas no processo de aprendizagem dos futuros professores funcionam como modelos para o exercício da profissão, pois, ainda que de maneira involuntária, se convertem em referência para sua atuação (BRASIL, 1999, p. 68).

O artigo sétimo também remete à estrutura curricular, no entanto, definindo a carga horária mínima de 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico e sua distribuição. Os elementos divididos entre a carga horária são melhores esclarecidos no artigo oitavo por meio de quatro itens que apresentam os detalhes do projeto pedagógico. O estágio supervisionado, por exemplo, é mais detalhado do que o mencionado na divisão da carga horária. As atividades complementares também são especificadas, assim como, as demais atribuições. O artigo finaliza as orientações relacionadas

aos conteúdos, práticas e princípios a serem efetivados no processo de formação e os artigos subsequentes se voltam aos encaminhamentos que devem ser efetivados nas Instituições.

Sendo assim, a obrigatoriedade às exigências previstas é enfatizada no artigo nono, reiterando que qualquer curso criado a partir da regulamentação que objetiva a formação de professores para educação infantil, ensino fundamental anos inicial ou qualquer outra área em que estejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão se organizar por meio desses pressupostos (BRASIL, 2006). Já o artigo dez, propõe que até o ano seguinte à publicação da Resolução haja a extinção das habilitações que os cursos tinham até então.

Já no artigo onze, é afirmado que as instituições de educação superior, que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia, deverão “[...] elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta resolução” (BRASIL, 2006, p. 5).

O artigo doze apresenta as possibilidades aos alunos concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que tenham cursado as habilitações de Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental e que tenham a intenção de complementar seus estudos (BRASIL, 2006). Já os artigos treze e quatorze apontam que a implantação e execução destas Diretrizes deverão, obrigatoriamente, ser acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes, além de que, a Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, asseguram a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2006, p. 5) ressaltando algumas peculiaridades:

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. § 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2006, p. 5).

Assim, finaliza a resolução no artigo quinze enfatizando que entra em vigor na data de sua publicação, revogando a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969 e demais disposições em contrário (BRASIL, 2006).

### **Delineamentos teóricos e acadêmicos**

Desde a promulgação das Diretrizes analisadas, inúmeras questões foram levantadas, discutidas e analisadas pelos pesquisadores da área, que mesmo trazendo diferentes olhares sobre seus impactos no âmbito da formação, encontrando ou não elementos que consideraram positivos, assemelham suas ideias em dois pontos: primeiro, no debate sobre qual seria a melhor formação dos profissionais da educação que pudesse atender às demandas atuais e, segundo, por suas conclusões de que as referidas Diretrizes não contribuíram como o esperado. A partir de tais pressupostos podemos tomar como exemplo as pesquisas de Saviani (2007), Machado e Maia (2007) e também de Franco, Libâneo e Pimenta (2007).

Saviani (2007) aponta que esta Resolução resultou em um paradoxo por ser restrita em elementos essenciais, que se referem à configuração da pedagogia como um campo proveniente de um acúmulo de conhecimentos e experiências históricas. No entanto, ser extensiva nos acessórios. Como acessórios, o autor considerou a múltipla utilização de linguagens em evidência na qual o texto está impregnado, como por

exemplo, pluralidades de visões de mundo, conhecimento ambiental e ecológico, democratização, dentre outros termos.

Não apontando um paradoxo, mas sim, a produção de um texto genérico, Machado e Maia (2007) colocam que a busca pelo consenso durante a longa gestação das diretrizes, em termos explicitados pelas próprias autoras, acabou por desfigurar ao invés de criar uma identidade ao Curso de Pedagogia.

Já Franco, Libâneo e Pimenta (2007) apontam que tal resolução foi simplista ao expressar uma concepção da Pedagogia e também de seu exercício profissional em decorrência de precária fundamentação teórica, imprecisões conceituais e também desconsideração dos campos de atuação científica e profissional, concluindo que:

Após 15 anos de discussões e polêmicas, a resolução não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no modo necessário de formação de educadores para a escola atual, não ajuda a elevar a qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 94).

Partindo do pressuposto de que o primeiro contato de muitos profissionais com o referido documento provocou sentimento de perda e frustração em relação à luta histórica pela formação dos profissionais da educação, Castro (2007) analisou as Diretrizes com base na Proposta de Diretrizes que foi encaminhada ao CNE em abril de 2002 pelas Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia e de Formação de Professores. Esta proposta articulada por pesquisadores da área, através de um processo democrático, entendeu-se que reflete o pensamento do coletivo. Assim, buscou analisar os aspectos das atuais Diretrizes que, de alguma forma, se aproximam daqueles propostos em 2002. Teve como referenciais de

análise os Eixos de formação e atuação, o Projeto acadêmico e o currículo, a carga horária total de integralização do curso e a Prática de Ensino e Estágio (CASTRO, 2007, p. 220).

Dentre estas quatro categorias de análise foram apuradas que tanto a proposta quanto a instituída apresentam elementos em comum. As diferenças notadas foram no Projeto Acadêmico e o Currículo, os quais trazem os núcleos com nomes e quantidades diferenciadas, no entanto, com conteúdo similar e na Prática de Ensino e Estágio, onde as duas propostas apresentam diferentes abordagens.

Indo ao encontro do que foi constatado, Scheibe (2007) traz argumentos que confirmam que as Diretrizes atendem em muitos pontos às principais expectativas de uma parte significativa e organizada dos pesquisadores da área educacional, justificando esta afirmação em decorrência da declaração pública que foi assinada por várias entidades educacionais, conforme segue:

A homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, expressa nos Pareceres CNE/CP n. 5/2005 e 3/2006 e na Resolução CNE/CP n. 1/2006, representa um avanço histórico no campo da formação dos profissionais da educação, em especial, na formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais para o Ensino Fundamental e na formação de profissionais para as funções de planejamento, administração, supervisão, inspeção e orientação educacional (ANPEd; ANFOPE; ANPAE *et al.*, 2006 *apud* SCHEIBE, 2007, p.289 ).

Ainda que as Diretrizes tenham sido articuladas conforme propostas e debates dos profissionais que discutem a formação de professores, inúmeras questões foram levantadas. Nota-se que há um destaque nas discussões no que diz respeito à docência como base da

formação, suas atribuições profissionais e as concepções de gestão escolar abordada. Sendo assim, voltamos nosso olhar acerca dos delineamentos teóricos que se deram a partir de tais pressupostos.

A alteração mais impactante que esta resolução acarretou na própria estrutura do curso e também na atuação profissional dos alunos formados, diz respeito à extinção das habilitações que ele previa até então. Deste modo, o aluno não irá mais optar por uma área de atuação específica, saindo habilitado a exercer diversas funções profissionais que contemplem atividades pedagógicas, conforme explicitado nos artigos segundo e quarto.

Esta explanação, repetida em ambos os artigos, acarreta dúvidas sobre a própria construção do texto, no entanto, o que chama atenção é o fato de serem apontadas cinco modalidades de atuação, mas haver indicações no decorrer das Diretrizes de apenas duas, conforme constatado como uma falha pelos autores:

São criadas cinco modalidades de magistério, a saber: educação infantil; anos iniciais do ensino fundamental; cursos de ensino médio na modalidade normal; cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar; outras áreas que requerem conhecimentos pedagógicos. Das cinco modalidades formativas, há referência apenas a duas em todo o texto: educação infantil e anos iniciais (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 93).

Este fator pode ser evidenciado, por exemplo, no artigo quinto, que dentre os dezesseis elementos que os egressos deverão estar aptos, são mencionadas apenas as especificidades da educação infantil e do ensino fundamental anos iniciais, não mencionando a respeito das demais modalidades de magistério.

Ao estender a atuação profissional a todas as áreas na qual permeiem conhecimentos pedagógicos, Ferreira (2006) aponta que tal resolução constitui-se como campo de possibilidades, onde a formação pedagógica de todas as demais licenciaturas pode e deve se basear. Sendo assim, a autora afirma a significância que há na possibilidade de as Diretrizes servirem como base para além da formação no Curso de Pedagogia:

Explicita-se, dessa forma, uma unidade de formação pedagógica, no que concerne a princípios e decorrentes definições, necessários de serem desenvolvidos em todos os profissionais da educação, no sentido amplo do termo, isto é, necessários à formação de todos os que trabalham com a educação em todos os níveis e modalidades (FERREIRA, 2006, p. 1346).

Compreendendo a docência como base da formação, mas, ampliando a atuação do Pedagogo também à área de gestão escolar, as DCN propiciaram diferentes olhares acerca desta questão. Foi considerada como positiva por diversos pesquisadores, como Machado e Maia (2007), por exemplo, através do argumento:

Este aspecto é altamente positivo, por possibilitar aos professores, em sua formação inicial, familiarizarem-se com aspectos da administração da escola e do ensino. Esses elementos mínimos deveriam fazer-se presentes em todas as demais licenciaturas (MACHADO; MAIA, 2007, p. 294).

Como pressuposto para esta afirmação, as autoras supracitadas, reafirmam que esta concepção de docência que extrapola o espaço da sala de aula é em grande parte decorrente da Lei de Diretrizes e Bases (1996), pois, ela estabelece em seu artigo treze, as incumbências dos docentes

ampliando suas atividades à organização do trabalho na escola (MACHADO; MAIA, 2007). Já Castro (2007), faz referência à LDBEN/96, inferindo sobre o artigo 67, parágrafo único: a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996 *apud* CASTRO, 2007, p. 223).

Com um olhar diferenciado, mas também considerando positivo o conceito de docência abordado, Ferreira (2006) sinaliza para a formação humana que ele reporta:

Os elementos da definição sobre docência do parágrafo 1º do artigo 2º permitem afirmar a determinação da existência humana como elaboração da realidade, verdadeiro sentido da práxis do ser humano, que não é atividade prática contraposta à teoria, mas a abertura deste ser humano para a realidade em geral, cuja dimensão mais essencial é a criação da realidade humano-social. Assim, ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, possibilitam a verdadeira formação humana do profissional da educação capaz de desenvolver em seus alunos a cidadania (FERREIRA, 2006, p. 1346).

Ainda que esta concepção de docência tenha sido defendida, há pesquisadores que discordam do modo que ela foi exposta e também compreendida pela Resolução. Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007) ao expor apenas esta definição teórica, o referido documento acarreta uma insuficiência em relação à falta de conceitualização epistemológica da própria Pedagogia. Justificam apontando que pode haver ambiguidade do conceito:

[...] artigo 2º se afirma que “o curso de Pedagogia (...) propiciará o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas” (grifo

nosso). A Pedagogia, nessa frase, já não tem mais como objeto a docência, mas as atividades educativas. Afinal, qual é o conceito epistemológico de Pedagogia na resolução? (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 92).

Portanto, apontam que em decorrência desta falta de clareza na exposição do termo, a referida Diretriz acabou por definir o termo principal pelo secundário, ou seja, a docência, um conceito subordinado à Pedagogia, é identificado como sendo a própria Pedagogia (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007).

Saviani (2008) abordou esta questão, apontando que as Diretrizes trazem a docência e a licenciatura e bacharelado como uma coisa só, propiciando uma queda no que diz respeito à base comum nacional para a formação desse profissional. As justificativas para esta mudança, ou queda, em termos explicitados pelo próprio autor, é devido ainda não ter se dado uma definição positiva desta base comum nacional, ainda que esta tenha sido explicitada na LDBEN/96 para a formação dos profissionais da Educação. Sobre esta alteração o autor menciona:

Ela deveria surgir do movimento, quer dizer do coletivo. Desse modo, a noção de “base comum nacional” permaneceu um tanto vaga e toda a força das propostas girou em torno da reorganização do curso, mantida a mesma estrutura [...] E formar a docência foi interpretado pelo movimento como formar professores para Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Então era isso, as experiências se organizaram dessa forma. A própria história do movimento dá indicativo de que não fomos capazes de elaborar uma proposta mais sólida (SAVIANI, 2008, p. 644).

Especificamente sobre a perda ou não do bacharelado, vale expor dois apontamentos: primeiro o de Castro (2007), que sinaliza que muitos

profissionais da área lamentaram o curso de Pedagogia ter perdido o bacharelado quando se depararam com as atuais Diretrizes, no entanto, argumenta que esta perda se deu em anos anteriores por meio do Parecer nº 252/1969 que caracterizou o curso de Pedagogia uma licenciatura. Sendo assim, aponta que este descontentamento não se justifica a partir de tal resolução. Ainda que não seja explicitado o termo bacharelado, este pode ser entendido através da flexibilidade apontada em um dos artigos, conforme evidenciado pelos autores:

Define a parte inicial do curso (eixo um) como “licenciatura” e determina que o outro eixo “será definido conforme os projetos de cada instituição”. Isso na prática significa duas coisas: a. a identidade nacional do pedagogo passa a ser a de professor; b. o eixo dois tem grande chance de ser configurado como “habilitações” (bacharelado) conforme a realidade de cada lugar! E as duas coisas significam retrocesso e inadequação do texto (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 93).

As discussões sobre a base docente e atribuições profissionais, também levaram a questionamentos na forma em que a gestão escolar foi abordada. Para tal, consideramos relevante sinalizar questões levantadas por Machado e Maia (2007), que consideram a Administração da educação como uma área de conhecimento com necessidades de uma formação específica, no entanto, reafirmam que esta seja fundamentada na já mencionada base docente.

O primeiro fator salientado, diz respeito à inapropriada utilização do documento ao se referirem de forma similar entre a gestão de sistemas e instituições de ensino, já que “[...] em relação a ambos, as expressões recorrentes, entre outras, são participação na gestão ou ‘participação no planejamento e avaliação’” (MACHADO; MAIA, 2007, p. 297),

conforme pode ser observado nos artigos terceiro e quarto em seu parágrafo único, por exemplo. O argumento desta explanação é evidenciado através da justificativa de que as incumbências atribuídas aos sistemas de ensino, em suas diferentes instâncias, distinguem-se em grau e natureza das incumbências postas para os estabelecimentos de ensino, demonstrando assim, uma incoerência nesta utilização dos termos (MACHADO; MAIA, 2007, p. 297).

Indo além, as autoras fazem uma comparação com o previsto na LDBEN/96, pontuando que ao definir a formação destes profissionais, não se remete aos níveis de ensino ou de sistema e que, portanto, cabe as atuais Diretrizes:

[...] O grau de complexidade e atribuições de cada nível sugere ao bom senso que as DNC's regulamentem a formação para as tarefas de base, isto é, para o chão da escola, e ainda assim, com formação específica (MACHADO; MAIA, 2007, p. 298).

Elas também mencionam sobre os termos que são utilizados no decorrer dos artigos para expressar a gestão, que é evidenciada através do conceito de participação. Sendo assim, distinguindo “administrar, gerir, dirigir” de “participar na gestão”, e recorrendo à Lei de Diretrizes e bases, chegam à conclusão de que as Diretrizes ao se referir à gestão, não contemplam o conjunto de atividades de suporte pedagógico que a escola necessita e mobiliza no seu dia-a-dia (MACHADO; MAIA, 2007, p. 300).

Considerando estes aspectos, os mais diretamente relacionados à gestão, ou à participação na gestão, dentre os constituintes do núcleo básico, Machado e Maia (2007), sinalizam que se constituem como elementos para a formação de professores de forma geral, conforme o artigo treze da LDBEN/96, exigem através destas especificações, que o

que foi apontado não se trata de uma peculiaridade que esteja relacionada apenas à formação do Pedagogo.

Com base nestes aspectos levantados e em consonância com a pesquisa realizada pelas autoras, nota-se que consideram que a gestão escolar foi assumida nas Diretrizes de forma simplificada para a formação inicial do pedagogo, considerando tanto a construção teórica que a administração escolar configurou, quanto as exigências profissionais que ela demanda. No entanto, pontuam como positivo que haja a inserção desta área para a formação docente independente da licenciatura em questão.

### **Considerações Finais**

A aprovação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia é decorrente de um processo histórico e social caracterizado pelo movimento na Área da Educação. A partir das reflexões expostas, compreende-se que a sua concretização não foi o suficiente para que as reflexões acerca da formação do pedagogo se esgotem. A partir de diferentes olhares e perspectivas, os autores apontam para os inúmeros desafios que ainda são enfrentados ao tratar desta temática.

Concluimos afirmando que este elemento é positivo, partindo do pressuposto de que são as inquietações e inconformidades que permitem avanços, desta forma, entende-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia são um ganho por trazer caminhos à formação em nível nacional, porém, não devem ser consideradas como ponto de chegada. É necessário compreender os apontamentos trazidos por este documento, mas, sem perder de vista o olhar crítico sobre os mesmos.

## Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006**: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 4ª ed.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CASTRO, M. de. **A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica**: das origens às diretrizes curriculares nacionais. RBPAE – v.23, n.2, p. 199-227, mai./ago. 2007

FERREIRA, N. S.C. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no brasil: a gestão da educação como gérmen da formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006

FRANCO, M. A. S; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G.. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z.A. **A formação dos profissionais da educação à luz das novas diretrizes curriculares nacionais**. RBPAE – v.23, n.2, p. 293-313, mai./ago. 2007

SAVIANI, D. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. **Perspectiva, Florianópolis**, v. 26, n. 2, 641-660, jul./dez. 2008

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação (LDB):** trajetória, limites e perspectivas. 10. Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHEIBE, L. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia:** uma solução negociada. RBPAAE – v.23, n.2, p. 277-292, mai./ago. 2007.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil:** história e identidade. 2. Ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

# REGULAÇÃO DA EAD NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

---

*Stelamary Aparecida Despincieri Laham<sup>28</sup>*

*Patrícia Ribeiro Mattar Damiance<sup>29</sup>*

## Introdução

O reconhecido avanço da Tecnologia da Informação e da Comunicação tem provocado mudanças visíveis no cotidiano das pessoas, que passaram a obter acesso cada vez maior à informação, bem como a outras formas de comunicação. Esse progresso também impulsionou mudanças na Educação e no Sistema Educativo, desde a necessidade de utilizar as tecnologias em prol de uma educação de qualidade, ao desafio de ir além da informação e promover a aquisição de conhecimento.

Dessa forma, com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação a - Educação a Distância – EaD ganhou uma diferente configuração a partir da utilização das ferramentas digitais. A EaD tem crescido no Brasil com grande velocidade e objetiva suprir a necessidade de levar formação superior e especialização a uma parcela da população que, por diversos fatores, não teria condições de frequentar um curso presencial. Assim, além do intuito de promover o acesso à formação

---

<sup>28</sup> UNESP, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho campus de Marília-SP; Brasil; Doutoranda em Educação; Formação inicial em Pedagogia. E-mail: stelamary@gmail.com

<sup>29</sup> FEMA – Fundação Educacional do Município de Assis – SP; Brasil. Professora Titular do curso de Medicina. Doutora em Ciências, e membro do Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais – COPPE, da Universidade Estadual Paulista. E-mail: patricia.mattar@alumni.usp.br

acadêmica oportunizando a construção de conhecimentos, a EaD também tem por finalidade promover a inclusão social e o acesso ao ensino.

A educação tem como uma de suas metas promover o crescimento econômico e social de um país. No caso do Brasil, devido à extensão territorial, esta meta sempre foi um desafio para os governantes, especialmente no que se refere ao Ensino Superior. Neste sentido, Pacheco (2010) assinala que a EaD vem ao encontro dessa necessidade e tem potencial de minimizar os problemas territoriais e democratizar a educação superior no país.

Segundo Litwin (2001), o desenvolvimento da modalidade em EaD nos últimos anos permitiu que fossem implementados projetos educacionais dos mais diversos em situações distintas e complexas. Para essa autora, esses programas oferecidos são caracterizados pela flexibilidade inerentes às múltiplas possibilidades oferecidas por esta modalidade.

Nesse sentido, para Arruda (2015), a possibilidade de escolha de tempo e espaço de estudo pelos alunos na modalidade e distância, é uma das principais causas da ampliação do quadro de matrículas. Nos últimos dez anos, houve um aumento da oferta e matrícula na EaD, em cursos superiores.

Autores como Gonçalves (2006); Rezer (2009) e Santos (2011) apontam que uma das causas de expansão acentuada da EAD deve-se à criação, em 2006, da Universidade Aberta do Brasil - UAB, instituída pelo Decreto Federal nº 5.800/2006 (BRASIL, 2006), visando “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por

meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas. (LAHAM, 2016, p.15).

Na concepção de Maia e Mattar (2007), a EaD vem se estabelecendo como um mercado promissor e crescente no Brasil e no mundo. Os autores pontuam ainda que, nas duas últimas décadas, a modalidade de ensino por EaD teve um importante destaque, haja vista o crescimento do número de: a) instituições que oferecem algum tipo de curso a distância; b) cursos e disciplinas ofertados; c) alunos matriculados; d) professores que desenvolvem conteúdos e passam a ministrar aulas a distância; d) empresas fornecedoras de serviços e insumos para o mercado; e) artigos e publicações sobre EaD.

Após o crescimento da oferta de cursos na modalidade a distância, observado pela instituição da UAB, na esfera pública, vivencia-se outro período do crescimento de vagas, agora na esfera privada. Constata-se esse crescimento a partir da divulgação do Censo da Educação Superior de 2018, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), evidenciando que no nível de graduação em EaD, especificamente em Licenciatura, um crescimento de 17,6% comparado ao número de alunos em 2017. Isso tem demonstrado a evolução significativa da EaD no Brasil.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP<sup>30</sup>, pela primeira vez na história, o número de alunos matriculados em licenciatura nos cursos a distância (50,2%) superou o número de alunos matriculados nos cursos presenciais (49,8%), sendo que, das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2018, 37,6% eram em instituições públicas e 62,4% em instituições

---

<sup>30</sup> INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível. Censo da Educação Superior. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

de ensino superior privadas. Em 2007 esse percentual de matrículas no Ensino Superior a distância era de 15,4%.

O estudo mostra ainda que, sob a ótica dos alunos que terminaram a graduação, o movimento é parecido. A rede privada, que forma atualmente 72% dos futuros professores do país, dobrou o número de graduados em cursos EaD em 4 anos: foram 49,4 mil concluintes em cursos à distância em 2013 e 98,5 mil em 2017. Portanto, é nas instituições privadas que se observa a maior presença de EaD e onde essa modalidade mais cresce (BRASIL, 2018).

Esses números mostram o crescimento expressivo da modalidade EaD, principalmente com relação a oferta de cursos de formação de professores. Porém, esse crescimento na EaD no Brasil, evidencia a necessidade de pesquisas que discutam a respeito das condições em que esses cursos são oferecidos, seja nos aspectos voltados para a infraestrutura, a contratação de professores e as condições nas quais se dão as atividades pedagógicas dos alunos.

De acordo com Arruda (2015) a pauta de discussão que se coloca, portanto, é tentar compreender de que forma a necessidade de ampliação e democratização do acesso ao Ensino Superior, necessárias ao Brasil, estão sendo implementadas. Verificando a perspectiva da educação como direito, tendo em vista que esse direito não diz respeito apenas ao acesso, mas também, à qualidade dessa educação, tanto em cursos ofertados na modalidade EaD quanto presenciais.

Dessa forma, nesse contexto, que combina clara e rápida expansão da EaD no Brasil nos últimos anos com uma mudança nas diretrizes curriculares para oferta de cursos de licenciatura, por meio do Decreto nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, se faz importante refletir e discutir, na perspectiva dos impactos sobre a formação de professores. Espera-se que

essas reflexões possam contribuir para análises sobre as implicações da expansão da oferta da EaD no país, de maneira a problematizar as mudanças que a tecnologia traz para a qualidade dos cursos, para as condições de formação do professor e, conseqüentemente, para a Educação.

### **Regulação Brasileira de Educação a Distância**

As bases legais para a modalidade de EaD foram estabelecidas pelo Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/96). Por meio deste artigo é delegado ao Poder Público o incentivo ao desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. Determinando, ainda, que sua oferta, organizada com abertura e regimes especiais, caberá às instituições credenciadas pela União. Em relação às normas de produção, controle e avaliação desses programas, os sistemas de ensino poderão contribuir com materiais próprios para uma integração entre os sistemas.

O Artigo 80 da LDBEN 9394/96 também regulamenta que a EaD se privilegiará de tratamento diferenciado, que incluirá custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; concessão com finalidades educativas; reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

O que se pode destacar no referido artigo e nos seus respectivos parágrafos é que a lei reconhece a modalidade de EaD como processo de formação do cidadão brasileiro e poderá ser aplicada em todos os níveis e modalidades educacionais. Também determina que a EaD no Brasil tenha

uma regulamentação própria e que o credenciamento das instituições que oferecer essa modalidade será feito pela União.

Este artigo foi regulamentado, inicialmente, pelos decretos federais nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, nº 2.561, de 27 de abril de 1998 e nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. O que regulamenta a EaD no Brasil atualmente é o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que substitui os citados anteriormente. Por coincidência, o primeiro Decreto foi publicado na data de edição da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, levando à constatação de foram necessários nove anos para se ter uma efetiva regulamentação da EaD em nosso país.

A partir do Decreto nº 9.057 de 2017, as instituições de ensino superior passam a ampliar a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância, permitindo que façam o credenciamento da modalidade EaD sem exigir o credenciamento prévio para a oferta presencial. Dessa forma, as instituições poderão oferecer exclusivamente cursos a distância, sem a obrigatoriedade de oferta simultânea de cursos presenciais.

Essa legislação define também que as pós-graduações *lato sensu* por meio da EaD ficam autorizadas nas instituições de ensino superior que obtenham o credenciamento em EaD, sem necessidade de credenciamento específico, como ocorre na modalidade presencial. Também prevê que os cursos na modalidade EaD poderão ter as atividades presenciais realizadas em locais distintos da sede ou dos polos.

Nesse contínuo a modalidade EaD, por intermédio da Portaria 11, de 2017 (MEC, 2017), sofre radical alteração na sua regulamentação no que diz respeito à previsão de atividades presenciais, autorizando a oferta de cursos exclusivamente a distância.

Ainda em relação à oferta de cursos superiores na modalidade a distância, será admitida parceria entre a instituição de ensino credenciada para EaD e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para fins de funcionamento de polo de EaD, desde que formalizadas e designadas as obrigações das entidades parceiras. Nesse caso será responsabilidade exclusiva da instituição de ensino credenciada para EaD: “I - prática de atos acadêmicos referentes ao objeto da parceria; II - corpo docente; III - tutores; IV - material didático; e V - expedição das titulações conferidas”, (BRASIL, 2017).

Outra mudança significativa na legislação de EaD e que estimula a ampliação da oferta, diz respeito à portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, a qual permite que cursos superiores ofertados na modalidade presencial ofereçam até 40% de sua carga horária total através da modalidade a distância (EaD), exceto cursos de Medicina.

Essas alterações modificam, a portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que permitia a aplicação de até 20% da carga horária dos cursos em EaD. O limite poderia ser ampliado para 40% caso as instituições estivessem credenciadas para oferecer cursos das duas modalidades, possuísem ao menos um curso de graduação não presencial com mesma denominação e grau de um curso presencial; não estivessem sob processo de supervisão e caso a ampliação estivesse dentro dos limites dispostos pelas diretrizes nacionais do curso. Além disso, os cursos que utilizassem o limite deveriam ter conceito igual ou superior a 04 na avaliação do MEC.

De acordo com a legislação vigente, verifica-se uma flexibilização na oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais para além da ampliação da porcentagem, pois os cursos devem ter conceito igual ou superior a 3 e apresentar os indicadores de metodologia, atividades de

tutoria, ambiente virtual de aprendizagem e tecnologias digitais de informação e comunicação.

Torna-se importante salientar nessa discussão sobre a Legislação de EaD, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, documento que ainda que não possua força de lei, é indicado pelo Decreto nº 5.622, de 2005, para que seja um referencial norteador, subsidiando atos legais do poder público no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da EaD.

O documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” vigente atualmente foi homologado no ano de 2007 e trata-se de uma versão atualizada do Referencial publicado em 2003. Esse documento, de acordo com sua própria apresentação, foi elaborado por especialistas da área, em discussão com universidades e com a sociedade e tem como objetivo principal definir conceitos para garantir a qualidade de oferta e desenvolvimento de cursos na modalidade a distância. (BRASIL, 2007)

Nesse sentido, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância apresentam alguns norteadores para essa modalidade. São eles: Concepção de Educação e Currículo no Processo de Ensino e Aprendizagem; Sistemas de Comunicação; Material Didático; Avaliação da Aprendizagem e Institucional; Equipe Multidisciplinar; Infraestrutura de Apoio; Gestão Acadêmico-administrativa e Sustentabilidade Financeira.

O documento que fornece referenciais de qualidade para EaD no país, foi adotado por IES públicas e privadas, no período de ampliação da UAB. Atualmente, percebe-se um distanciamento na utilização desse documento como base de planejamento de cursos, considerando, por exemplo, o número de tutores responsáveis por turmas de alunos. Os

Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, orientam que as turmas de alunos tenham entre 25 e 30 pessoas por tutor, no entanto, verifica-se um aumento crescente de alunos por turma sob a responsabilidade de um tutor, chegando, em alguns casos, a 200 alunos por tutor.

Dessa forma, autores como Fialho, Barros e Rangel (2019, p. 119), afirmam que existe uma contradição em relação a esse documento, que não têm força legal, mas é estabelecido como referencial norteador da autorização para funcionamento de cursos em EaD e o instrumento de avaliação para autorização de cursos superiores de graduação em vigor (INEP, 2017), porque esse segundo não apresenta qualquer métrica que possa materializar a declarada preocupação com a qualidade pedagógica em relação à interatividade professor/tutor e aluno.

Para Pimentel (2000), a legislação da EaD, trouxe avanços no que se refere a regulamentação da EaD no país. Essa autora afirma que a adoção desta como modalidade de ensino favoreceu o desenvolvimento de várias experiências que vem se consolidando.

No entanto, após a Portaria de 2017, abriu-se um nicho de mercado na EaD como um todo, mais especialmente na formação de professores do ensino básico. De acordo com autores como Chagas (2013, p. 5), com o pretexto do incentivo à ampliação do acesso ao Ensino Superior, o estado se desobriga da tarefa de formação, distribuindo-a para iniciativa privada. Ainda de acordo com esse autor, alguns documentos elaborados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que objetivavam tratar a expansão do ensino superior que ocorria na América Latina, estimulavam a EaD no ensino superior com a mesma lógica privatista e mercadológica da educação.

Dessa forma, a meta central que perpassou esses documentos se assentava na perspectiva de ampliação do acesso ao ensino superior, objetivando ‘incluir’ o segmento dos trabalhadores nesse espaço universitário. (CHAGAS, 2013, p.06)

Assim, a realidade da sociedade passou a ser configurada com base nas orientações do Banco Mundial, com ampliação das universidades privadas e a reestruturação das universidades públicas (CHAGAS, 2013).

O Estado passa, então, a defender e legitimar a EaD como modalidade de ensino capaz de suprir a falta de formação em nível superior, mediante a ampliação do acesso para todos. Entretanto, “o padrão que se imprime na formação superior atual está longe de se pautar em um modelo de excelência na qualidade” (CHAGAS, 2013, p. 08). Assim, o autor conclui que a maioria dos cursos em EaD são oriundos da iniciativa privada e a legislação procura ampliar a inserção de um número cada vez maior de alunos, apoiados na lógica lucrativa do capital.

Também com essa linha de raciocínio, Fialho (2019), aponta a questão da ampliação da autonomia institucional para oferta de cursos em EaD, destacando que essa percepção é possível quando na análise da legislação fica evidente que a regulação trata dessa dimensão essencialmente em dois aspectos: o credenciamento das IES e a autorização dos cursos. Para o autor, a evolução da regulação para cursos nessa modalidade revela tendência ao crescimento da autonomia institucional.

Enquanto em 2006 (BRASIL, 2006) toda oferta de curso em EaD dependia de credenciamento específico da IES para esta modalidade e em 2007, a Portaria 40 (MEC, 2017) exigia que a IES solicitante já fosse credenciada para o ensino presencial, em 2017 a Portaria 11 (MEC, 2017) estabelecia que as IES públicas, em todos os níveis, fossem automaticamente credenciadas para a oferta de EaD; passando a admitir,

ainda, que uma IES seja credenciada para EaD, mesmo que não esteja credenciada para a oferta presencial. (FIALHO, 2019)

De acordo com esse autor, além da facilidade de credenciamento para oferta de cursos, os polos novos passam a não necessitar de avaliação *in loco* para funcionamento. Essa autorização, a partir de 2017, passa a ser realizada por meio de documentos ou de recursos tecnológicos disponibilizados pela instituição de educação superior na sua sede central (MEC, 2017). Fialho (2019, p. 120), conclui que esse movimento de ampliação da autonomia institucional abre grande possibilidade de precarização da qualidade pedagógica nos cursos oferecidos.

Diante do exposto, observa-se que vivenciamos um momento na história da Educação brasileira em que o debate sobre a oferta de formação de professores na modalidade a distância ganha importância na pauta de discussões. Não apenas pelas críticas que e preconceitos que a modalidade sempre sofreu, mas, pela forma como a ampliação da oferta e facilidade em se conceder um diploma estão presentes na realidade de nosso sistema.

### **Algumas Considerações sobre as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério**

Para realizar a presente reflexão sobre a formação de professores em cursos de EaD, acredita-se que é válido apresentar e analisar a nova resolução que trata das diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

A Resolução nº 2/2019, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCN Formação) e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de

Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa resolução revisa as DCN de 2015, com o objetivo de trazer mudanças necessárias dadas pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

As diretrizes curriculares trazem mudanças significativas, mas a carga horária total dos cursos de formação de professores permanece 3.200 horas, das quais 400 horas de estágio e 400 horas de prática como componente curricular. Assim, inclusive nos cursos em EaD, é preciso que 25% da carga horária seja presencial. Essas especificações de carga horária referente às práticas, contavam na extinta deliberação de 2015, porém, é a primeira vez que uma diretriz curricular faz menção à oferta de Educação a Distância.

Em seu artigo 6º, que trata dos princípios para formação de professores, determina que se tenha: “IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância” (BRASIL, 2019). Todavia, ainda não se tem claro quais seriam esses padrões de qualidade, pois, não há indicativo de qual referencial de padrão será adotado.

Em seu artigo 14, ainda em relação a EaD esclarece a necessidade de explicitação nos projetos pedagógicos dos cursos, a fundamentação técnica que garanta a viabilidade da oferta nessa modalidade, com vista ao desenvolvimento de competências e de habilidades previstas. (Brasil, 2019)

Uma das mudanças que chamou mais atenção foi a flexibilização da carga horária da Segunda Licenciatura. As DCN Formação, recém aprovadas, reduziram a carga horária necessária para alunos já licenciados cursarem uma Segunda Licenciatura: passou a ser de 760 horas, com possibilidade de aproveitamento de 200 horas (antes era de 1.200 horas, com possibilidade de aproveitamento de 400 horas). Essa diminuição também é observada em cursos de Formação Pedagógica para Graduados

não licenciados – também conhecida como Complementação Pedagógica – é um curso oferecido para bacharéis que buscam obter habilitação para atuar como professor da Educação Básica. As DCN Formação reduziram a carga horária total destes cursos, que passou de 1.400 horas (com possibilidade de aproveitamento de 400 horas) para 760 horas (sem possibilidade de aproveitamento).

Por se tratar de resolução recém aprovada não há debates acadêmicos sobre o assunto até o momento, entretanto, órgãos como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, publicou em outubro de 2019, documento no qual faz considerações sobre o texto referência das DCN Formação, aprovado em dezembro do mesmo ano.

Intitulado “Uma Formação Formatada”, a associação elenca nove motivos de contrariedade em relação ao documento. De acordo com essa manifestação pública, a resolução aprovada é contraditória quando propõe a valorização e profissionalização da docência e habilita para se tornar docente qualquer graduado em menos de um ano.

O texto publicado pela ANPEd, aponta alguns problemas ocasionados pela flexibilização da carga horária para a formação docente, sinalizando que “reforça-se a visão de que qualquer profissional possa ser professor e que a docência não requer um conjunto de conhecimentos específicos que são complexos e necessitam de um relevante período de tempo e prática para serem adquiridos” (ANPEd, 2019, p. 7).

Outro problema apontado é o fato de que não existe um sistema de regulação que garanta um patamar mínimo de qualidade para esses cursos. Eles não são avaliados pelo INEP e os concluintes não fazem o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. Além disso,

os cursos podem ser oferecidos por qualquer instituição de educação superior, mesmo que esta não tenha o curso de graduação correspondente.

Nessa direção de análise apresentada pela ANPEd, Lima (2008) analisa a EaD a partir da desresponsabilização do Estado, sinalizando que o financiamento da educação superior estimula medidas que acentuam a privatização interna das instituições de ensino superior, ao mesmo tempo em que aprofunda o processo de empresariamento da mesma por meio da ampliação do número de cursos privados e utiliza uma lógica empresarial para a formação profissional, reduzindo o tempo de duração dos cursos e não se contrapondo à precarização do trabalho docente.

### **Considerações Finais**

Ao chegarmos às considerações finais é possível afirmar que o ensaio apresentado nos limites deste trabalho se propôs refletir sobre a expansão da EaD no âmbito da legislação vigente para oferta da modalidade e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

Por se tratar de um estudo bibliográfico e um recorte pontual de uma pesquisa em andamento, fixou-se a análise e as reflexões a partir de expedientes legais, bem como em dados disponíveis nos sites governamentais e institucionais, sem deixar, contudo, que nossas vivências como profissionais da área, possibilitassem atribuir sentidos ao significado social dessas políticas.

Com as tecnologias digitais cada vez mais rápidas e integradas, o conceito de presença e distância se altera profundamente e as formas de ensinar e aprender também. As tecnologias digitais da informação têm potencial de promover uma educação presencial conectada, o que pode modificar a organização da EaD. Ou seja, é possível observar uma

aproximação entre os cursos presenciais e a distância, tendo em vista a ampliação da carga horária permitida de disciplinas em EaD no presencial. Os cursos presenciais começam a ter disciplinas parcialmente a distância e outras totalmente a distância.

Nesse cenário, os mesmos professores que estão em cursos presenciais e que possuem carga horária a distância começam a atuar também na EaD. Toda essa tecnologia voltada para a educação pode abrir inúmeras possibilidades de aprendizagem que combinarão o melhor do presencial com as facilidades do virtual. Em poucos anos dificilmente haverá um curso totalmente presencial. Por isso o caminho é para fórmulas diferentes de organização de processos de ensino-aprendizagem.

Porém, o que se presencia na atualidade é uma ampliação desenfreada de cursos a distância, diminuição da carga horária obrigatória para conclusão de cursos de não-licenciados sem que haja uma política de regulação que seja realmente eficaz para garantia da qualidade. A formação de professores no Brasil necessita ser discutida além do âmbito da modalidade. É necessário que se analise e haja políticas públicas efetivas de formação, mas, também de melhoria de condições de trabalho, remuneração e oferta.

Existem muitas críticas com relação à modalidade EaD, sem a reflexão de que esse movimento é mundial. Em países como Inglaterra, Canadá, Estados Unidos a educação remota, em sistema híbrido é uma realidade. Nesse sentido, as críticas e preocupações devem ser direcionadas ao fato de, no Brasil, estas mudanças de flexibilização de oferta e carga horária em cursos de formação de professores, estarem atreladas apenas à redução de custos da instituição e reduzir ao máximo o número de professores trabalhando.

Dessa forma, sem ter a pretensão de esgotar considerações sobre o tema, ao lado das conclusões que foram possíveis sustentar, este trabalho pretende ter aberto um conjunto de questões que reclamam tratamento analítico mais aprofundado, contribuindo, também desta forma, para ampliar a reflexão crítica que auxilie o aperfeiçoamento da oferta e regulação de cursos de formação de professores na modalidade EaD no Brasil.

## Referências

ARRUDA, E. P; ARRUDA, D. E. P. **Educação a Distância no Brasil: Políticas Públicas e Democratização do Acesso ao Ensino Superior.** Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Educação em Revista|Belo Horizonte. v.31. n.03. p. 321-338. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00321.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (Anped). **Posição da Anped sobre o “Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais E Base Nacional Comum Para A Formação Inicial E Continuada De Professores Da Educação Básica”**, 2019, 14p. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. PORTARIA NORMATIVA Nº 11. **Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância.** 20 de junho 2017. Disponível em: [http://www.lex.com.br/legis\\_27450329\\_PORTARIA\\_NORMATIVA\\_N\\_11\\_DE\\_20\\_DE\\_JUNHO\\_DE\\_2017.aspx](http://www.lex.com.br/legis_27450329_PORTARIA_NORMATIVA_N_11_DE_20_DE_JUNHO_DE_2017.aspx). Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Decreto Nº 5.622. **Regulamenta o Artigo 80 da Lei 9394-96. Diário Oficial da União**, 19 de dezembro de 2005.

BRASIL. Decreto Nº 5.800. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberto do Brasil. Diário Oficial da União**, 08 de junho de 2006.

BRASIL. Decreto Nº 9.235. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino**. 15 de dezembro de 2017.

BRASIL. Portaria Nº 2.117. **Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino**, 06 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CHAGAS, C. L. **A expansão do Ensino a Distância no Brasil durante o governo Lula. VII Jornada Internacional de Políticas Públicas**. Maranhão. 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/a-expansao-do-ensino-a-distancia-no-brasil-durante-o-governo-lula.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

FIALHO, S. H. BARROS, M. J. F. B., RANGEL, M. T. R. **Desafios Da Regulação da Ead no Ensino Superior no Brasil: Estrutura, Diálogo E Autonomia Institucional**. Revista Gestão e Planejamento, Salvador, v. 19, p. 110-125, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb>. Acesso em: 05 jan. 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 18 dez. 2019.

LIMA, K. R. de S. **O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século**. Rev. Katálysis, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jun. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802011000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802011000100010). Acesso em: 30 dez. 2019.

LITWIN, E. **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MAIA, C. e MATTAR, J. **ABC da EaD: educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MATTOS, M. de C. C. M.; FONSECA DA SILVA, M. C. da R. **Marco Regulatório da Educação à Distância no Brasil de 1961 a 2017: Uma análise histórico-crítica**. eaD em Foco, 2019; 9(1): e751. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/333710373\\_Marco\\_Regulatorio\\_da\\_Educacao\\_a\\_Distancia\\_no\\_Brasil\\_de\\_1961\\_a\\_2017\\_Uma\\_analise\\_historico-critica](https://www.researchgate.net/publication/333710373_Marco_Regulatorio_da_Educacao_a_Distancia_no_Brasil_de_1961_a_2017_Uma_analise_historico-critica). Acesso em: 20 fev. 2020.

PACHECO, M. M. **Políticas de Educação Profissional: A Evasão no Curso Técnico em Secretariado do Programa E-Tec Brasil no Paraná**. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

PIMENTEL, Nara. O ensino a distância na formação de professores. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, n. 24, p. 93-128, 2000.

SANTOS, E. M. dos *et al.* (2008). **Evasão na educação a distância:** identificando causas e propondo estratégias de prevenção. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200845607PM.pdf>

LAHAM, S. A. D. Um estudo sobre as possíveis causas de evasão no curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB–UFSCAR em um Polo Presencial do Interior Paulista: percepção dos alunos. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, p 107. 2016.



# INFÂNCIA E POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: PERCEPÇÕES SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

---

*Fernanda Gonçalves Gomes<sup>31</sup>*  
*Ione da Silva Cunha Nogueira<sup>32</sup>*

## Introdução

O Brasil é um país que historicamente tem travado lutas contra o analfabetismo e por essa razão pode-se dizer que existe uma crescente preocupação com alfabetização das crianças tanto por parte da academia, quanto de profissionais da educação. Nesse sentido, compreender as dificuldades que se apresentam ao processo educacional como um todo, se mostra relevante, pois essa compreensão lança luz sobre as possibilidades de atuação de educadores e profissionais da educação.

As políticas públicas são um importante meio de se combater os problemas e as desigualdades existentes. Por meio delas será possível minimizar essas questões, porém é necessário que sejam criadas e implementadas de maneira a atender às reais necessidades, o que exige aproximação da realidade. Para se eliminar um problema como o analfabetismo, é necessária a elaboração urgente de políticas públicas que atendam às demandas a ele relacionadas.

---

<sup>31</sup> UNESP – Universidade Estadual Paulista, Professora da Rede Municipal de Ensino de Assis e Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP – Marília–SP; Brasil.

<sup>32</sup> UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus de Três Lagoas–MS; Brasil. Professora Associada. ionescnogueira@gmail.com

Esse artigo tem como objetivo discutir algumas percepções a respeito das políticas nacionais de alfabetização sob o viés histórico-político. Para tanto será dividido em dois momentos: no primeiro será realizada uma revisão histórica sobre o desenrolar da política nacional de educação, com ênfase no desenvolvimento da legislação. No segundo momento será realizada a discussão sobre os dois documentos mais recentes relacionados à política de alfabetização: a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), com recorte nos anos iniciais do ensino fundamental e a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019).

### **O Cuidado com as Crianças: Educação enquanto Direito**

Historicamente a visão a respeito da necessidade de democratização da educação foi progressivamente alterada para que apenas ao final do século XX fosse finalmente reconhecida como direito básico de todo cidadão e garantida constitucionalmente. Porém, esse entendimento não surgiu de uma hora para outra, esteve na pauta de lutas durante bastante tempo, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo.

Também a criança foi gradualmente sendo reconhecida na sociedade como sujeito de direitos e merecedora de atenção e cuidados, incluindo-se nestes, o acesso à educação de maneira ampla. Embora desde o início da modernidade, com o surgimento do sentimento de infância, tenhamos a ideia de que lugar de criança é na escola, o acesso democratizado à escola por grande parte das crianças brasileiras só vem a se tornar realidade após 1988, com a promulgação da atual Constituição Federal e outras leis que lhe são complementares. (NOGUEIRA, 2010)

Marcílio (1998) apresenta a ideia de que o século XX foi o século da criança, pois foi em seu desenrolar que houve a descoberta, valorização, defesa e proteção da criança, pensando-se em seus direitos básicos, reconhecendo-se que ela é um ser humano com características próprias e necessidades diferentes dos adultos. Ao longo de todo este século, os direitos humanos foram cada vez mais amplamente discutidos, especialmente após a 2ª guerra. Juntamente com o reconhecimento dos direitos de homens e mulheres à dignidade e respeito, também as crianças passaram a ter seu espaço.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos no parágrafo 1º do artigo 26 afirma:

Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que se refere à instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional deverá ser generalizada; o acesso aos estudos superiores se dará para todos em plena igualdade e em função dos respectivos méritos. (ONU, 1948)

A partir da Declaração, outros documentos internacionais foram surgindo, buscando destacar a educação como um importante aspecto dos direitos humanos, dentre eles, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Convenção sobre os direitos da Criança, a Convenção Americana de Direitos Humanos e o Protocolo de San Salvador. Porém, de acordo com Duarte (2006), não obstante o reconhecimento do direito à educação tanto nos principais documentos internacionais de proteção aos direitos humanos, quanto no ordenamento jurídico brasileiro, ainda hoje é possível encontrar grande dificuldade em sua efetivação.

Para a autora, um dos obstáculos para que isso ocorra decorre da dificuldade de se delinear o regime jurídico aplicável aos direitos humanos de natureza social à luz desse ordenamento jurídico. Assim, sua compreensão depende da utilização de uma teoria constitucionalmente adequada, que leve em consideração o modelo de Estado ali adotado, de inspiração social. Segundo Duarte, o que ocorre é que “prevalecem, ainda, interpretações que insistem em negar a natureza jurídica e as condições de justiciabilidade dessa categoria de direitos” (DUARTE, 2006, p. 128).

A autora mostra que outro fator que ocasiona a dificuldade de efetivação dos direitos sociais é a polêmica em torno de sua forma de positivação, levando à indagação a respeito do fato de se tratar de verdadeiros direitos ou de meros princípios. Alega-se que a dificuldade em determinar, inclusive a partir da Constituição Federal, o conteúdo de normas previstas de forma genérica e abstrata seria condição suficiente para relegar a sua aplicação para um futuro incerto. De acordo com Duarte, a situação se torna muito delicada pelo fato de

A determinação do conteúdo específico dos direitos sociais exigir a elaboração e implementação de políticas públicas, categoria extremamente complexa do ponto de vista jurídico, pelo fato de sua realização demandar o concurso de poderes Executivo e Legislativo. Alega-se que o Judiciário, diante de uma situação de inércia do Legislativo na elaboração e do administrador na concretização das referidas políticas, não poderia exercer o controle sobre tais violações, sob pena de invadir a esfera de competência dos demais poderes (DUARTE, 2006, p. 128).

A autora indica ainda que os direitos sociais demandam a realização de condutas por parte do Estado, que devem implementar medidas concretas e colocá-las à disposição dos indivíduos e grupos. Estes são, para a autora, “direitos de crédito” dos cidadãos, diante do Estado, que exigem

o direcionamento dos governos para o cumprimento de necessidades sociais através do desenvolvimento de políticas públicas, que têm como objetivo, a redistribuição de bens numa sociedade, que deve ter como meta a igualdade de condições de vida.

É importante também observar que o fato de uma Constituição incorporar o princípio do Estado de direito social, como ocorre com a Constituição Federal de 1988, traz implicações diretas à vida dos cidadãos e da sociedade como um todo. Assim, Hesse *apud* Duarte mostra que “isso significa que as tarefas do Estado não mais se esgotam na proteção, conservação, só ocasionalmente intervenção. O Estado da Lei Fundamental, é Estado que planifica, guia, presta, distribui, possibilita tanto vida individual, como social” (DUARTE, 2006, p. 131).

Para a autora, a Constituição Federal de 1988 faz uma opção explícita pelo Estado social e democrático de direito, o que pode ser confirmado já no *caput* do artigo 1º, que institui o Estado democrático de direito e tem como fundamento a cidadania e o pluralismo político. Além disso, o parágrafo único desse artigo ressalta o princípio de soberania popular. O caráter social desse Estado de direito fica explícito no inciso III do mesmo artigo, que incorpora a dignidade da pessoa humana como fundamento desse novo Estado e o artigo 3º estabelece como objetivos fundamentais da República a busca por uma sociedade livre, justa e solidária.

Porém, como dito anteriormente, no Brasil a educação como direito só passou a ser realidade a partir da segunda metade da década de 80 do século XX, no período de transição democrática. Para compreender como se deu esse processo de envolvimento com uma educação obrigatória e integradora é preciso retomar as relações entre elite política, massa popular e educação no Brasil desde o século XIX.

Ainda no século XIX a educação foi vista como possibilidade de mudança para a sociedade brasileira, porém, as autoridades relutaram em reconhecê-la como tal e demoraram em democratizar o acesso do povo à educação. Isso ocorreu por questões as mais variadas, fato que nos leva a pensar o quanto as políticas de exclusão têm sido realidade para uma parcela significativa em nosso país há bastante tempo.

Essas políticas, por si mesmas, já podem ser consideradas uma violência contra o povo, essencialmente o mais pobre que, por meio de tais atitudes vê perpetuada sua impossibilidade de acesso aos mais diversos direitos. Nesse sentido, de acordo com Rezende (2005), em 1822 muitos tentavam impedir que a abertura política viesse a acontecer no sentido de atender às demandas do povo e, com isso, perpetravam a condenação da maioria ao analfabetismo, à fome e ao abandono. A autora aponta ainda que até 1920 a maneira como os dirigentes operavam em suas administrações públicas era fundada no descaso para com os interesses coletivos, tendo como objetivo real, a manutenção do povo no analfabetismo e, portanto, na exclusão da vida política.

Rezende apresenta a ideia de que nesse período a educação era voltada para a minoria e a produção econômica visava ao enriquecimento predador, levando a um consumo supérfluo, voltado para o luxo e para uma concentração de riquezas, sendo estes, responsáveis pela manutenção das desigualdades. Essa era a “base de um padrão de organização que se reproduziria numa lógica reforçadora da destruição – e não da construção – das potencialidades sociais e políticas da maioria dos brasileiros” (REZENDE, 2005, p. 53).

A autora também mostra que havia nesse momento um pensamento a respeito do povo brasileiro que o descrevia como violento, preguiçoso, alegre, triste, incapaz, imprevidente, desordeiro, entre outros.

Essas explicações levavam em consideração a ideia de que tais características estavam relacionadas à natureza imutável do brasileiro como consequência do fato de que as forças naturais (biológicas, climáticas, étnicas) eram superiores e seriam capazes de determinar as sociais. Sendo assim, alguns pensadores do final do século XIX e início do século XX consideravam desnecessário modificar a situação de exclusão e privação do povo brasileiro e o investimento nas instituições sociais e políticas com vistas à sua alteração, seria desnecessário e inócuo, uma vez que o povo brasileiro possuía um modo de ser imutável.

Ao analisar as ideias de Fernando de Azevedo, a Rezende (2005) aponta que este foi um pensador que lutou para modificar tal concepção. Em primeiro lugar, refutou a tese de que a dificuldade de aprendizado e o desânimo eram consequência da “mestiçagem” ocorrida no país. Para tanto, passou a argumentar que o modo de ser era decorrente das condições sociais e não étnicas e se houvesse a pretensão de se modificar o país, seria necessário alterar completamente as primeiras e reverter todo o sentimento de individualismo e clientelismo existente. Para Fernando de Azevedo, a educação seria a possibilidade de modificação das mentalidades, visando construir uma sociedade que vivesse em torno de interesses coletivos e democráticos. A reforma educacional, portanto, era vista por ele como a base para todas as demais reformas que a sociedade precisava empreender.

Esse pensamento de que a educação seria o primeiro caminho no sentido de trazer mudanças ao país não esteve presente somente nas obras de Fernando de Azevedo. Mesmo as elites intelectuais percebiam o quanto o Brasil se distanciava de outros países considerados, por elas como “civilizados”, devido ao alto índice de analfabetismo, que tinha como consequência o aumento da pobreza e do grau de miserabilidade.

Segundo as concepções de Rizzini (2008), o povo não conseguia alcançar os níveis de educação necessários porque os velhos coronéis, “que governavam o país como governavam suas fazendas” (p. 54), não estavam nem um pouco interessados em oferecer-lhe educação, o que fazia com que continuasse dependente do benefício exclusivo de tais administradores e exposto à manipulação e exploração, fato que representava humilhação e vergonha para o Brasil diante do mundo.

Segundo Rizzini (2008), o que caracterizava uma nação como civilizada era o senso de liberdade e de responsabilidade perante a pátria, o que levaria a excluir todos os países que se utilizassem da escravidão desse tipo de descrição. O Brasil estaria, portanto, muito distante de tal condição. Não apenas por causa da escravidão, que esteve presente na história brasileira por tanto tempo, mas também porque a pobreza alcançava grande parte da população brasileira e ela era vista como algo humilhante para a nação, sendo assim, minimizar a pobreza, consistia em um teste de civilização, conforme o pensamento da época.

Ao se usar como exemplo um país que conquistou a reputação de altamente civilizado é preciso estar atentos às ideias implantadas na Inglaterra, com vistas a desenvolver políticas no sentido de minimizar tal problema. As primeiras ações nesse sentido naquele país datam do início do século XVII, o que os levou no século XIX apenas a consertar alguns pontos que não se encontravam apropriados à realidade. E enquanto lá, a preocupação foi em trazer maior igualdade social, minimizando a pobreza, aqui se pensava em exercer um maior controle sobre o pobre por meio de sua moralização ao mesmo tempo em que se impedia que o povo alcançasse a cidadania plena.

No Brasil a equipe letrada que dominava a situação política da época vivenciava um paradoxo: precisava promover a educação, para

civilizar a nação, mas por outro lado, não queria abrir mão dos privilégios que possuía como herança. A contradição encontrava-se no fato de educar o povo, como único meio de se alcançar o desenvolvimento do país, porém, mantendo-o sob vigilância e controle, sob a desculpa de fazer com que a ordem pública prevalecesse (RIZZINI, 2008).

Com o objetivo de se conseguir transformar a nação percebeu-se que era preciso também cuidar da criança e parte desse cuidado consistia em oferecer educação e ajudá-la a sair da condição de exclusão em que se encontrava. Na prática, porém, no que dizia respeito à infância pobre, educar possuía o sentido de moldar para a submissão. Em comparação com o tempo anterior, essas novas ideias apresentaram alteração apenas em relação à forma de fazê-lo, pois a manutenção da vigilância e do controle continuou a mesma. É por isso que Rizzini afirma que o país

Optou pelo investimento em uma política predominantemente jurídico-assistencial de atendimento à infância, em detrimento de uma política nacional de educação de qualidade, ao acesso de todos. Tal opção implicou na dicotomização da infância: de um lado, a **criança** mantida sob os cuidados da família, para a qual estava reservada a cidadania; e do outro, o **menor**, mantido sob a tutela vigilante do Estado, objeto de leis, medidas filantrópicas, educativas/repressivas e programas assistenciais, e para o qual, [...] estava reservada a “estadania”<sup>33</sup> (RIZZINI, 2008, p. 29, grifos nossos).

À frente do país, ou seja, elaborando e votando as leis, estabelecendo normas e sanções, pensando e atualizando projetos para o progresso do Brasil, encontrava-se uma elite intelectual e política. Essa elite

---

<sup>33</sup>A autora faz referência à CARVALHO, José Murilo de. “Os bestializados”: o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3ª Ed. RJ: Companhia das Letras, 1991, que utiliza o termo “estadania” para se referir à ação paternalista do Estado em contraposição à participação de cidadãos ativos no processo político.

considerava-se apta a elaborar os planos de salvação do país, de construí-lo e, quem sabe, projetá-lo no exterior. A seus olhos, os pobres, com sua aura de viciosidade não se encaixavam nesse ideal de nação, pois no pensamento da época, pobreza e degradação moral estavam sempre associadas.

Os caminhos para a mudança eram, portanto, conhecidos e passavam pelo processo de igualdade entre os indivíduos, buscando proporcionar o fim da pobreza e o acesso à educação para todos, baixando definitivamente os níveis de analfabetismo. É possível ver aí uma pressão civilizatória. Entretanto, as elites brasileiras no poder optaram por maquiarm o problema oferecendo aos pobres um atendimento paternalista que apenas serviu para minimizar a situação de miséria, fornecendo uma educação básica que permitiu o acesso de um maior número de trabalhadores às indústrias. Esse tipo de ação atendeu também aos interesses do empresariado, por meio de uma educação voltada para o trabalho. Esse modelo de educação, no início do século XX, não veio acompanhado da tão esperada e necessária democratização do ensino.

Segundo Romanelli (1983), durante a 1ª República, a maior parte da população estava concentrada na zona rural e não considerava a educação um importante meio de ascensão social, pois a economia era baseada na monocultura e no latifúndio, e utilizava técnicas arcaicas de cultivo. Isso contribuiu para a permanência da velha educação acadêmica e aristocrática, dando-se pouca importância à educação popular. A realidade econômica não exigia da escola uma maior demanda de recursos humanos voltados para o mercado de trabalho.

Desse modo, até 1920, a educação foi um instrumento de mobilidade social, pois os estratos que manipulavam o poder político e econômico utilizavam-na como diferenciação de classe social. O padrão de ensino nesse período não tinha uma função educadora para os níveis

primário e médio e, por isso, não merecia atenção do Estado. A partir de 1930, com o início do período de transição da sociedade oligárquico-tradicional para a urbano-industrial, é criado o sistema nacional de educação, em princípio através da Reforma Francisco Campos e, depois, por meio das Leis Orgânicas do Estado Novo. Porém, o ensino superior ainda permaneceu por muito tempo como monopólio das elites conservadoras.

O crescimento urbano fez com que houvesse um aumento na demanda social da educação e o ensino passou de aristocrático a seletivo, porque o sistema paralelo de ensino (como SENAC e SENAI) ajudou a manter o dualismo do sistema educacional, discriminando socialmente as populações escolares e fornecendo mão-de-obra à economia. Na visão de Romanelli esse sistema paralelo de ensino trazia contribuições para a economia e para a política e oferecia o grau de produtividade desejada para a indústria, mas mantinha um nível de treinamento e escolaridade baixos, evitando assim, pressões sociais por melhorias salariais (ROMANELLI, 1983).

Desse modo, a seletividade do ensino e a predominância do ensino acadêmico sobre o técnico tornaram-se fatores que contribuíam com a própria ordem econômica. Após a injeção de capital estrangeiro na economia nacional os mecanismos tradicionais de ascensão da classe média foram extintos e foram criadas funções nas hierarquias ocupacionais das empresas que exigiam qualificação. O modelo de Universidade conglomerada não atendia mais à demanda econômica de recursos humanos e a crise educacional dos anos 50 e 60, foi exatamente a crise da Universidade. O poder político, até o início dos anos 60, foi incapaz de neutralizar essa crise e a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, atendeu mais a interesses de ordem política do que a interesses sociais emergentes e, até

mesmo, a interesses econômicos. Nesse sentido, a defasagem educacional deixava de ser funcional para a estrutura de dominação vigente.

Conforme a percepção de Cunha (1991), a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 foi o primeiro grande golpe dos privatistas sofrido pela escola pública de 1º e 2º graus, pois ao propiciar a formação de sistemas estaduais de educação de competência muito ampla, concederam aos empresários do ensino e aos grupos confessionais a oportunidade de assumirem o controle do sistema educacional.

Depois de 1964, com o golpe militar, a redefinição do processo político e do modelo econômico criou condições para o agravamento da crise no setor educacional. Houve nesse momento uma desintegração de fatores atuantes no sistema de educação, demonstrada numa polarização de interesses. Assim, os interesses sociais pressionavam o sistema para expandir as oportunidades, apesar de a estrutura do poder atuar restando as inovações iminentes, e a política econômica adotada não permitir a expansão da oferta de ensino (CUNHA, 1991).

Para Romanelli (1983) a absorção da crise e a redefinição do modelo educacional foram realizadas em função da mudança de papéis desempenhados pelo setor da educação, na fase da retomada da expansão e as pressões, tanto externas quanto internas, levaram o Governo a optar pela modernização do sistema educacional.

De acordo com a autora, somente em 1968 pode-se perceber a educação como fator de desenvolvimento, bem como se percebe o início de várias mudanças na sociedade e na economia. Na época, foram assinados vários convênios entre o MEC e o AID (Agência Internacional de Desenvolvimento), trazendo, desse modo, não apenas capital estrangeiro para o sistema educacional brasileiro, mas entregando a

reorganização desse sistema aos técnicos oferecidos pela AID. Esses convênios ficaram conhecidos como Acordos MEC-USAID.

Tais acordos tiveram tantos protestos que serviram ainda mais para agravar a crise educacional e tiveram como resultados, dentre outros, a Reforma do Ensino Universitário de 1968. O governo militar optou por um desenvolvimento baseado na dependência econômica, o que trouxe grandes consequências para vida política e social do país (ROMANELLI, 1983).

As modificações ocorridas no período que segue os anos 70 não contribuíram com importantes transformações do sistema educacional. As mudanças no 1º grau atenderam aos interesses das empresas. O ensino profissionalizante estabelecido no período fez parte de um desvio da demanda da Universidade, proposta pelo Estado. A modernização determinada para as Universidades transformou-as, de certa maneira, em fornecedoras de pessoal qualificado para a “Grande Empresa”. Conforme a percepção de Romanelli (1983), os resultados que a Universidade e o ensino de modo geral proporcionaram nesse período apenas contribuíram para que o país se mantivesse na periferia do processo de desenvolvimento do capitalismo.

Para Cunha (1991), a lei 5.692/71 foi o principal instrumento político dos governos militares no tocante ao ensino de 1º e 2º graus e, embora tenha vindo para direcionar o 2º grau a um ensino profissionalizante, não foi seguida pelas escolas privadas, que se mostravam interessadas na qualificação de seus alunos para o ingresso nos cursos superiores. Como consequência da aplicação de tais modificações houve uma deterioração da qualidade do ensino na escola pública, que até hoje não foi superada. Ao final dos anos 70 e início dos anos 80, o processo de

redemocratização do país trouxe mudanças para educação, que não foram suficientes para atender de maneira satisfatória a realidade nacional.

A partir desse momento é possível acompanhar uma crescente busca por tal democratização e sua garantia em termos legais, o que não impede que a realidade vivenciada no país ainda esteja distante da conquista da educação plena e de qualidade para todos. Atualmente, pelo menos na letra da lei, toda criança maior de quatro anos deve estar matriculada na Educação Básica e a possibilidade de acesso à escola foi viabilizada de diversas formas pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)<sup>34</sup>.

Apesar das garantias presentes na legislação ainda é possível encontrar, pelo Brasil afora, escolas em condições precárias ou com falta de professores para atender aos alunos, dificuldades no transporte de crianças até a escola e tantos outros problemas que, após mais de 32 anos de Constituição Federal e 24 de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, já poderiam e deveriam ter sido solucionados.

De acordo com Campos e Haddad (2006), a escola que tem estado à disposição das classes populares é uma escola precária, funcionando em muitos turnos diários, prédios adaptados, sem equipamentos e materiais didáticos necessários, sem o quadro de pessoal completo e outros problemas que podem ser encontrados em diversas escolas públicas,

---

<sup>34</sup> Conforme o art. 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Também o art. 208 mostra que o dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, dentre outras coisas. A LDBEN/96 reitera esses artigos e acrescenta no art. 6º que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”.

principalmente em determinadas regiões brasileiras como norte e nordeste. Escolas desse tipo geralmente contam com o trabalho voluntário da comunidade para funcionar (CAMPOS e HADDAD, 2006)

É necessário democratizar o acesso à educação, mas isso poderá ser realizado a qualquer custo, com qualquer tipo de ensino ou escola sendo oferecidos? Campos e Haddad mostram ainda, que a primeira concepção de qualidade está ligada à presença de condições mínimas de funcionamento das escolas, mas em seguida surgem as questões voltadas também à forma de funcionamento da escola. Embora, seja muito difícil chegar a um consenso nessa área, pois a qualidade é um conceito socialmente construído, trazer esse tema para o campo da efetivação de direitos é, para esses autores, o maior desafio na luta pela democratização do ensino no Brasil.

Uma vez que o Estado brasileiro é um Estado social e democrático de direito, tem para com seus cidadãos diversas obrigações, dentre elas a de oferecer educação pública, laica e gratuita. Além da educação, outras formas de atendimento também devem ser pensadas no sentido de tornar efetivo o envolvimento das autoridades e da sociedade brasileira com o reconhecimento dos direitos das crianças e adolescentes. A alfabetização é um direito a que todo cidadão brasileiro deve ter acesso por ser um importante meio de inclusão social. Exatamente por esse motivo, as autoridades precisam estar atentas à elaboração de políticas que tornem esse direito cada vez mais acessível a todos os cidadãos.

### **BNCC e PNA: percepções sobre políticas nacionais para alfabetização**

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988 ficou estabelecida a obrigatoriedade e gratuidade da educação para todos, o que colocou em evidência a intenção da democratização da educação. A Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) direcionou ainda mais os deveres e objetivos do Estado, porém se mostra de grande importância a constante elaboração e aplicação de políticas que sejam capazes de colocar em prática todos os preceitos ali contidos.

Desde então outras leis foram promulgadas e documentos publicados no sentido de atender ao exposto na carta magna e na lei da educação. Para cumprir o objetivo desse artigo, serão revisados aqui, o último documento publicado que faz referência ao currículo que é a Base Nacional Comum Curricular e o decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização.

A ideia de um currículo normativo já era prevista na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Assim, em 2015 iniciou-se a elaboração da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que na versão final, entregue em meados de 2017, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro do mesmo ano, ficando pendente apenas a parte referente à etapa do Ensino Médio, entregue no ano seguinte.

Para atingir a finalidade aqui proposta será realizada uma revisão da BNCC com recorte nos anos iniciais do ensino fundamental uma vez que a ênfase na alfabetização deva acontecer nesse período. Embora sejam diversos os aspectos criticados em relação ao documento, neste trabalho será realizado um agrupamento destes, buscando trazer maior clareza para a análise.

Muitas críticas foram e têm sido realizadas ao documento, desde o seu processo de elaboração até a sua estrutura. Conforme Branco *et al.* (2018), o compromisso com a educação e a democracia, que deveriam ser prioridade, permanecem em muitos aspectos da política educacional brasileira como discurso, o que não é diferente em relação à BNCC.

Apesar de não considerar a ampla discussão com educadores, teve sua versão aprovada, estando pronta para entrar em vigor em todo território nacional em 2020. Conforme o próprio nome determina, é uma base que deve orientar as ações curriculares em âmbito nacional, porém, as especificidades devem ser pensadas singularmente dentro de cada região.

Bortolanza, Goulart e Cabral (2018) reconhecem a necessidade de uma base curricular, mas apresentam algumas ressalvas a respeito da maneira como o documento foi apresentado por seus idealizadores:

Pesem todos os alertas e as críticas sobre a BNCC, entendemos que é possível e necessária a implantação de uma Base curricular que seja referência para o país, mas que parta de uma discussão sobre o que se entende por educação ampla e integral, voltada para a formação de cidadãos críticos e atuantes. Esse processo seria totalmente diferente do que foi verificado com a implantação da BNCC, que hoje mais se assemelha à determinação e padronização de uma lista de competências e habilidades consideradas como a formação ideal, desconhecendo as realidades de um país de dimensões continentais como o Brasil (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 965).

As autoras demonstram a importância de um referencial a nível nacional que levasse, porém, em consideração, o amplo debate entre os educadores, até mesmo iniciando-se pelo entendimento do que seja “educação ampla e integral”. A crítica às imposições é sempre de grande importância e trazer para o debate da criação de políticas, os profissionais que estão em sala de aula, de diferentes regiões do país, seria relevante para a compreensão da amplitude de nossa pluralidade.

Além disso, pensar no conteúdo mínimo, não pode prescindir da preocupação com o preparo profissional, estrutural e organizacional. Salas com menor número de alunos, materiais específicos para esse desenvolvi-

mento e professores preparados para essa finalidade, trariam melhores resultados. Segundo Feil (1990), todo o processo de aprendizagem é complexo e a alfabetização por sua relevância exige um preparo de ordem social, emocional, perceptual, física e psicológica. Levando-se em consideração o fato de não haver regulamentação especificamente relacionada à formação do professor alfabetizador, a garantia de formação de profissionais realmente habilitados e capacitados para exercer essa atividade de maneira adequada, se torna inatingível.

Muitas questões dialógicas surgem no campo da aplicabilidade da proposta da lei, porém o processo continua e muitas vezes de forma ineficaz, seja por falta de orientações, ou pelo distanciamento entre quem elabora o texto e permanece voltado à construção teórica e quem o colocará em prática. A BNCC apresenta-se, de alguma maneira, distante da realidade escolar, pois indica a necessidade de atender às especificidades de cada região e dos indivíduos, porém, não apresenta as formas ou indicações de como se atender essa questão, correndo o risco de representar apenas a unificação de um conteúdo mínimo, não atendendo à pluralidade existente em toda a extensão do país. Conforme a BNCC:

Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (BNCC, 2017, p. 61).

É preciso questionar se não haveria contradição entre essa indicação e a obrigatoriedade de observação de determinados conteúdos, independente da realidade encontrada em cada região do país. Essa padronização, ainda que não seja explícita, pode ser vista como um controle, uma vez que as avaliações externas aplicadas nacionalmente são padronizadas também, independentemente da especificidade de cada região.

Especificamente no que trata da alfabetização, a BNCC (2017) indica que: “[...] nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização” (p. 85). O que anteriormente estendia-se também ao terceiro ano, nesse documento é mantido nos dois primeiros, deixando o terceiro ano para a ortografização e, sobretudo, defendendo um método para a realização da alfabetização nesse menor tempo.

É possível observar que embora a BNCC traga uma nova linguagem, não são ideias inovadoras. Muito do que se encontra nesse documento já havia nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2012). O que a BNCC trouxe como novidade, foi a antecipação da Avaliação Nacional de Alfabetização, passando a ser realizada ao fim do segundo ano e não mais do terceiro, para que, ao menos em teoria, a efetivação da alfabetização ocorra ao fim desse ciclo, ficando o terceiro ano para a ortografização e a fixação de conteúdo e para o preparo para o novo ciclo do ensino fundamental I. A dúvida que permanece é se esse tipo de alteração é a melhor para as escolas e crianças. Se já era difícil concluir o processo de alfabetização em três anos, antecipar em um ano trará alguma vantagem? Quais são os interesses por trás dessa alteração? Isso realmente vai contribuir com a aprendizagem das crianças?

Mortatti (2015) apresenta uma importante discussão sobre a BNCC e a alfabetização e demonstra que um dos problemas do

documento é a reafirmação da crença cristalizada no construtivismo e filtrada pelo discurso pedagógico. Segundo a autora, a alfabetização na BNCC revela de um lado, as apropriações da teoria construtivista; de outro, a tradição pedagógica que resulta da formação de professores e sua atuação profissional.

Segundo o processo de alfabetização, a BNCC aponta uma concepção teórica distante de tudo o que vem sendo discutido pelos pesquisadores e educadores nos últimos tempos:

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processo que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017, p. 87-88).

Segundo Vigotski (2000), a alfabetização por meio do processo de codificação e decodificação é superficial. Apenas aprender o traçado das letras e palavras vazias de significado, tem um caráter tecnicista, mecânico, fazendo com que todo o sistema retorne a uma pedagogia tradicional, que já havia sido superada. Pelo contrário, é necessário que se parta da realidade da criança, que haja significado em seu aprendizado, despertando, então interesse e motivação.

Bortolanza, Goulart e Cabral (2018) defendem que não é possível tratar leitura e a escrita como meras habilidades motora e cognitiva:

Escrever requer muito mais que habilidade cognitiva e motora de registrar grafemas relacionando-os a fonemas como expõe a BNCC. Não se trata de ensinar o sistema ortográfico do português escrito nos dois primeiros anos para “conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) [...]”. Ao concluir que se trata de a criança “perceber como sons se separam e se juntam em novas palavras” (BORTOLANZA; GOULART; CABRAL, 2018, p. 969).

A alfabetização diz respeito a um processo que precisa ser conduzido pelos significados e sentidos que as palavras adquirem em diferentes contextos e para diferentes grupos e indivíduos. Ainda segundo as autoras, a Base parece ignorar essa complexidade, fazendo propostas desconectadas dessa concepção.

Mortatti (2015) descreve o documento como uma tragédia, pois dentre outros tantos problemas por ela apontados, mais uma vez a equipe que o preparou não respeitou como prioridade nacional a qualidade da educação brasileira pública, universal, laica e gratuita. Qualidade já tão debatida e difícil de alcançar devido a seu caráter complexo, principalmente em um país de extensão continental como o nosso. A BNCC, por essas questões apontadas, não se mostra efetiva na continuidade de ascensão das políticas públicas conforme se apresentavam.

Outro documento a ser considerado quando se trata de políticas públicas atuais de alfabetização no Brasil é a Política Nacional para a Alfabetização (BRASIL, 2019). Publicado em 11 de abril de 2019, o decreto nº 9.765, denominado a Política Nacional para a Alfabetização (PNA), apoiando-se na Constituição Federal de 1988 e a Leis de Diretrizes e Bases de 1996, tem como público-alvo alunos que estejam sendo alfabetizados.

Podem-se apontar dois problemas iniciais a serem considerados sobre publicação da PNA. O primeiro diz respeito ao não envolvimento das pessoas responsáveis pela prática pedagógica em sua elaboração, sem que fosse promovida ampla discussão do assunto. Mortatti (2019a) mostra que a política foi instituída por decreto presidencial e não promoveu a discussão com os representantes da comunidade acadêmica e científica e mesmo com educadores e alfabetizadores.

A segunda questão a ser considerada e apontada pela autora como problema relacionado à publicação dessa política, é que “é apresentada por seus autores como se fosse a verdade científica revelada e o fazem por meio de um discurso característico da ‘retórica de púlpito’, como tal, ideológico, autoritário e pseudocientífico” (MORTATTI, 2019, p. 1-2). Esse tipo de discurso pretende estabelecer o silêncio obediente e não o diálogo necessário para a boa implementação e realização de políticas educacionais. Mais do que isso, a autora mostra que conduz seus interlocutores a dizer e fazer o que não querem.

Outra questão a ser considerada sobre essa política diz respeito ao que consta nos artigos 6º e 7º em seus respectivos primeiros incisos. O artigo 6º aponta como público-alvo crianças na primeira infância e o artigo 7º indica, dentre os agentes envolvidos, professores da educação infantil. Ao fazer isso, se desconsiderou as discussões referentes ao tema e especialmente a especificidade das crianças nessa faixa etária, bem como os próprios objetivos da Educação Infantil enquanto nível educacional, promovendo a antecipação de etapas tão criticada por educadores e discutida dentre os que há anos trabalham e pesquisam a área.

Porém, apresenta-se como um dos mais graves problemas da PNA o fato de priorizar fortemente o método em que será realizada a alfabetização, e não o resultado final, ou seja, a alfabetização de fato.

Mortatti (2019?) tece uma crítica direta às concepções contidas no documento PNA. Sejam elas explícitas ou implícitas, o documento vem apenas incluindo as ideologias como formas únicas de alcance do objetivo.

Conforme as percepções de Mortatti (2019?), dizer que os problemas relacionados à alfabetização no Brasil serão superados com a utilização do método fônico é duplamente falso. Primeiro porque ao se oferecer uma resposta tão simplista desconsidera-se todo um conjunto de fatores educacionais, sociais, políticos e econômicos, muitos deles provenientes das enormes desigualdades a que a população brasileira se encontra vulnerável. Renuncia-se à discussão de todas essas questões atribuindo-se a um método a eficácia de ações.

A falsidade a respeito de tal afirmação se encontra também no fato de que o método fônico não é novo e tão pouco tem sua eficácia comprovada por pesquisas. A autora aponta que existem vários estudos publicados que contradizem essa afirmação, demonstrando que há anos se discute o método fônico questionando-se sua eficácia tanto no Brasil, quanto no mundo.

Uma vez que o método fônico preza por codificar e decodificar os grafemas e fonemas, fica o questionamento sobre sua funcionalidade no letramento e a interpretação do texto. Para a formação de um cidadão crítico e ativo é fundamental que ele compreenda profundamente o que lê e codificando e decodificando palavras não parece ser o melhor caminho para alcançar esse objetivo.

A segunda questão apresentada por Mortatti (2019) diz respeito à eficácia universal citada no documento, dando a oportunidade de compreensão como um pensamento único, criando assim um caráter autoritário e inflexível. Para a autora, a PNA configura uma intervenção máxima na alfabetização, impondo-se de maneira autoritária, por meio de

ações pautadas em princípios ultraconservadores da política, juntamente com um fundamentalismo científico-religioso. Essa política está pautada pelo neoliberalismo e a ele se alinha, demonstrando, porém, subserviência a alguns países e organismos internacionais.

A Política Nacional de alfabetização, portanto, se apresenta como grande retrocesso em meio a tudo o que havia se estabelecido em termos de educação e que, progressivamente, foi construída no Brasil. A democracia brasileira, ainda jovem, trouxe urgências educacionais que ao longo de mais de 30 anos ainda se encontravam em processo de elaboração.

### **Considerações Finais**

A educação é internacionalmente reconhecida como o primeiro direito do cidadão, necessário ao desenvolvimento da sociedade como um todo. No Brasil, porém, embora houvesse esse reconhecimento, os avanços em termos de democratização da educação escolarizada ocorreram lentamente. Enquanto em muitos países europeus a preocupação em oferecer educação pública, laica e gratuita tiveram início ainda no século XVIII, no Brasil, conseguimos introduzir o processo de tal forma de educação, de maneira tímida apenas no século XX.

No século XIX a infância passa a ser vista como um problema de Estado no Brasil e a escola é eleita como uma das principais instituições e deveria ser responsável por auxiliar no cuidado desse problema. A institucionalização de obrigatoriedade dos pais e responsáveis em dar a instrução elementar às crianças foi um acontecimento predominantemente político. Faz parte do conjunto de normatizações necessárias no sentido de produzir a consciência de pertencimento nacional, com um imaginário de sociedade na qual os membros compartilham direitos e obrigações. A

escola, nesse sentido, se apresenta como unidade de referência civilizatória, que ajudará a produzir novos valores e atitudes.

Nesse momento, ao mesmo tempo em que a escola seria o meio de universalização da possibilidade de inserção social, havia a necessidade de envolvimento do Estado em prover escolas e criar condições favoráveis para o acesso e a permanência das crianças. Por anos o tratamento dado à educação no Brasil demonstrou que embora haja o reconhecimento de sua importância, as questões econômicas e políticas sempre se sobrepuseram e ditaram as regras a serem seguidas.

A legislação produzida no Brasil desde o final do século XX indica uma preocupação com os direitos individuais, dentre eles com os direitos da criança e com a necessidade de se educar para a cidadania, meio considerado elementar para a formação de cidadãos e de indivíduos aptos a participar de uma democracia.

Existe a consciência de que para formar cidadãos plenos é preciso que o analfabetismo seja erradicado e para que isso ocorra é necessária a criação de estratégias que viabilizem a implementação das leis. Porém, tanto a Base Nacional Comum Curricular quanto a Política Nacional de Alfabetização não se apresentam como eficientes para a solução desse problema. Os motivos para tal conclusão foram descritos e demonstram sua ineficácia por apresentarem graves problemas conceituais que as impossibilitam de avançar e promover uma educação que alcance cada brasileiro.

## Referências

- BORTOLANZA, A. M. E. GOULART, I. do C. V., CABRAL, G. R. **Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: Concepções e desafios.** Ensino Em Re-Vista, Uberlândia/MG v. 25, n. Especial, p. 958-983, nov./2018. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/46452-Texto%20do%20artigo-191943-1-10-20181220.pdf. Acesso em: 2 jan. 2020.
- BRANCO, E. P. [et al.]. A implementação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais / Curitiba: Appris, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa.** DOU, Brasília, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20/12/96 - **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base, 2017.** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 14 jul. 2020.
- CAMPOS, M. M; HADDAD, S. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. *In:* HADDAD, S. e GRACIANO, M. (Orgs.) **A Educação entre os Direitos Humanos.** Campinas/SP: Autores Associados/Ação Educativa, 2006.
- CUNHA, L.A. - **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo/Niterói (RJ): Cortez/EDUFF, 1991.

DUARTE, C. S. Reflexões sobre a justiciabilidade do direito à educação no Brasil. *In*: HADDAD, S. e GRACIANO, M. (Orgs.) **A Educação entre os Direitos Humanos**. Campinas/SP: Autores Associados/Ação Educativa, 2006.

FEIL, I. T. S. **Alfabetização**: um desafio novo para um novo tempo. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 15-20

MARCÍLIO, M. L. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira**. Século XX. Revista USP, n. 37, p. 46-57, 30 maio 1998. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/27026>. Acesso em 08 jul.2020.

MORTATTI, M. do R. L. Essa base nacional comum curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1, n.2, p. 201, 2015.

MORTATTI, M. do R. L. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Ed. Unesp, 2019a.

MORTATTI, M. do R. L. Brasil, 2019: **Notas sobre a Política Nacional de Alfabetização**. OLHARES - Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp, v. 7, n. 3, nov. 2019b. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980> Acesso em: 11 jul. 2020

MORTATTI, M. do R. L. **A Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019)**: uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. 2019c. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2019/12/Uma-%E2%80%9Cguinada%E2%80%9D-Ideometodol%C3%B3gica-para-tr%C3%A1s-e-pela-direita-Maria-do-Rosario-Longo-Mortatti.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

NOGUEIRA, I. da S. C. **O papel do Estado na proteção aos direitos de crianças e adolescentes no Brasil:** as especificidades da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 164 p. TESE (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> > Acesso em: 10/07/2020.

REZENDE, M. J. de. As desigualdades no Brasil: uma forma de violência insuperável? As reflexões de Manoel Bonfim, Euclides da Cunha, Fernando de Azevedo e Josué de Castro. *In*: SCHILLING, F. **Direitos Humanos e Educação:** outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

RIZZINI, I. **O século perdido – Raízes históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROMANELLI, O. de O. - **História da educação no Brasil - 1930/1973.** Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** V. III. Madri: Visor, 2000.

# A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DAS INDICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DA INFÂNCIA NA ITÁLIA

---

*Graziela Cristina de Oliveira Holmo*<sup>35</sup>

*Henrique Adelino Chiquemba*<sup>36</sup>

## **Introdução**

O tema Educação Infantil vem, ao longo do tempo ganhando reconhecimento de sua importância para a educação. Os conceitos de infância e de criança, bem como o lugar ocupado por ela nas relações sociais, permeiam discussões que abrangem o campo do Direito, da Sociologia e da Pedagogia. Assim, seu reconhecimento perpassa pela concepção que se tem de criança e de infância, a partir de indagações como: Qual é a ideia que se tem de infância? Como deve ser desenvolvido o trabalho para essa faixa etária? Como se organiza o currículo na Educação Infantil? Qual referencial teórico respalda o trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças pequenas? O que respalda o trabalho docente para as crianças da Educação Infantil?

Verifica-se que o atendimento à primeira infância no Brasil foi reconhecido como direito após a segunda metade da década de 1980, a partir de políticas educacionais oriundas da aprovação de legislações que

---

<sup>35</sup> UNESP – Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho – Mestre em Educação; Marília – SP; Brasil.

<sup>36</sup> UNESP – Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho – Doutorando em Educação; Marília – SP; Brasil.

visavam garantir o direito à infância. Entre essas legislações estavam a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); e, mais especificamente em relação à educação, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que passou a reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Tais indicações legais foram ao encontro das garantias infantis contempladas nas propostas pedagógicas e curriculares para a infância.

Nesse cenário, a educação surge como um dos principais mecanismos para reverter um quadro que, até 1988, estava ligado ao assistencialismo. Observa-se o quanto as legislações trouxeram mudanças significativas, em especial para a Educação Infantil, desde os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) perpassando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e, a medida mais recente, a Base Comum Curricular Nacional para a Educação Infantil (BNCC).

Neste estudo buscou-se compreender o que referendou a elaboração da BNCC e como se configuram as orientações legais para a Educação Infantil em outra realidade. Constatou-se que esse documento recebeu inúmeras influências das pesquisas e das legislações italianas e, por esse motivo optou-se por realizar este estudo adotando como referencial metodológico a Educação Comparada, por meio da análise de documentos: a BNCC para a Educação Infantil, aprovada em 2017 e as Indicações para o Currículo da Infância na Itália, sancionado em 2012.

A escolha pela educação comparada tem o intuito de aprofundar o conhecimento de si e do outro, como aponta Franco:

[...] O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e do eu pelo outro. A comparação é um processo de perceber diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa direção de reconhecimento mútuo. Trata-se de entender o outro do eu e, por exclusão, de perceber a diferença (FRANCO, 1992, p. 14).

Para realizar este estudo é preciso considerar os diferentes contextos que permeiam o sistema educacional do Brasil e da Itália, no que diz respeito à Educação Infantil, principalmente nas indicações para a realização da prática docente. Destaca-se, também, a importância de reconhecer e trazer à tona divergências econômicas, sociais, culturais e geográficas de cada um dos países objeto desta pesquisa, que tem como foco a análise a partir da Educação Comparada dos contextos brasileiro e italiano.

De acordo com Carvalho (2014) a Educação Comparada coloca seus pesquisadores diante de novos desafios. A proposição de um sistema para o outro, não significa uma mera transposição, objetiva a descoberta das funções que a escola, enquanto estrutura social desempenha em cada um dos países analisados.

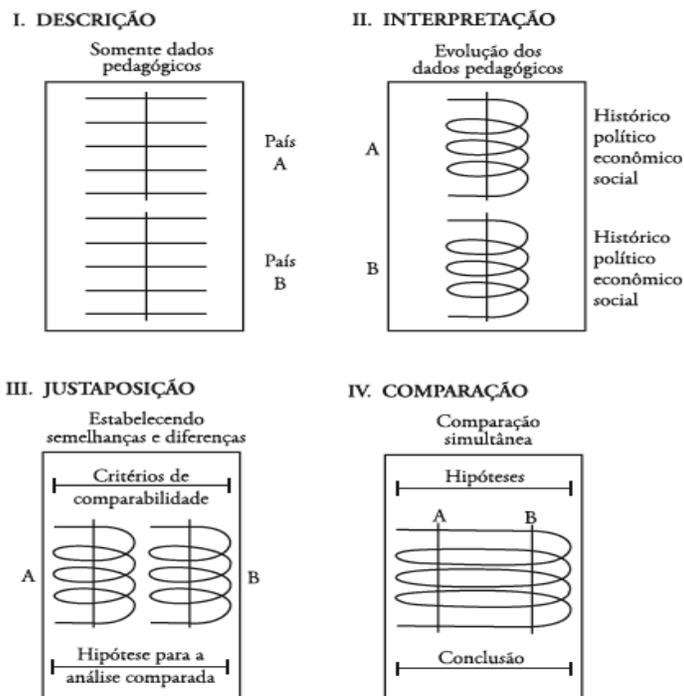
Nessa direção, a análise foi realizada com base nos estudos comparados a partir das ideias de Bereday (1972) e com o objetivo de detectar a existência de pontos em comum e ou divergentes nos documentos legais selecionados. A metodologia proposta por este autor indica na pesquisa comparada quatro passos ou etapas, nomeadas como descrição, interpretação, justaposição e comparação simultâneas, as quais serão apresentadas a seguir.

A descrição consiste na coleta sistemática de informações referentes ao objeto de estudo, seguida da interpretação e análise dos dados coletados, depois a justaposição que estabelecerá uma vista simultânea a respeito das

semelhanças e diferenças. Esses passos dão suporte para a realização da comparação, último passo ou etapa.

Objetivando propiciar a visualização do método criado por Bereday (1972), a figura 1 representa a operacionalização do método:

**FIGURA 1 - PASSOS OU ETAPAS DE ANÁLISE COMPARATIVA**



Fonte: BEREDAY, 1972, p. 59

Segundo Bereday (1972), a operacionalização do método apresentada na figura 1 demonstra de forma abrangente, as possibilidades de relacionar as diversas variáveis implicadas nos estudos comparados. Cada etapa ou passo, realizada na sequência de exploração dos dados, amplia a análise até que se chegue à comparação propriamente dita.

Na fase da descrição analisaram-se os documentos legais para o levantamento dos dados pedagógicos relativos às escolas da Itália e do Brasil. Em seguida, na etapa da interpretação, foram analisados os dados pedagógicos, contextualizando-os em seus aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos.

Partindo-se da hipótese de que a BNCC sofreu influência das concepções presentes nas indicações italianas, passou-se à justaposição, levantando-se semelhanças e diferenças presentes nos dois documentos e selecionando possíveis critérios de comparabilidade.

Na etapa da comparação simultânea, foram descritas as informações dos países analisados, buscando evidenciar que a referência de um país provoca, simultaneamente, a comparação com outro; retomando-se, então, o objetivo deste estudo, que compreende a comparação entre os documentos norteadores para a primeira infância no Brasil e na Itália.

### **A Operacionalização do Método: Educação Infantil no Foco da Discussão**

A dificuldade em realizar uma análise comparativa entre diferentes contextos consiste em considerar as diferenças históricas e sociais. Para isso foi necessário conhecer essas realidades por intermédio da interpretação dos documentos legais. Em relação à análise documental, os documentos selecionados para a pesquisa aqui apresentada, foram analisados tendo em vista a orientação do trabalho docente; além da seleção dos princípios educativos, dos direitos de aprendizagens, dos campos de experiências e das relações que estabelecem para o desenvolvimento dos educandos.

Destaca-se, ainda, que em tese os países pesquisados organizam esse nível de ensino por faixas etárias diferentes. Na escola italiana, a Educação

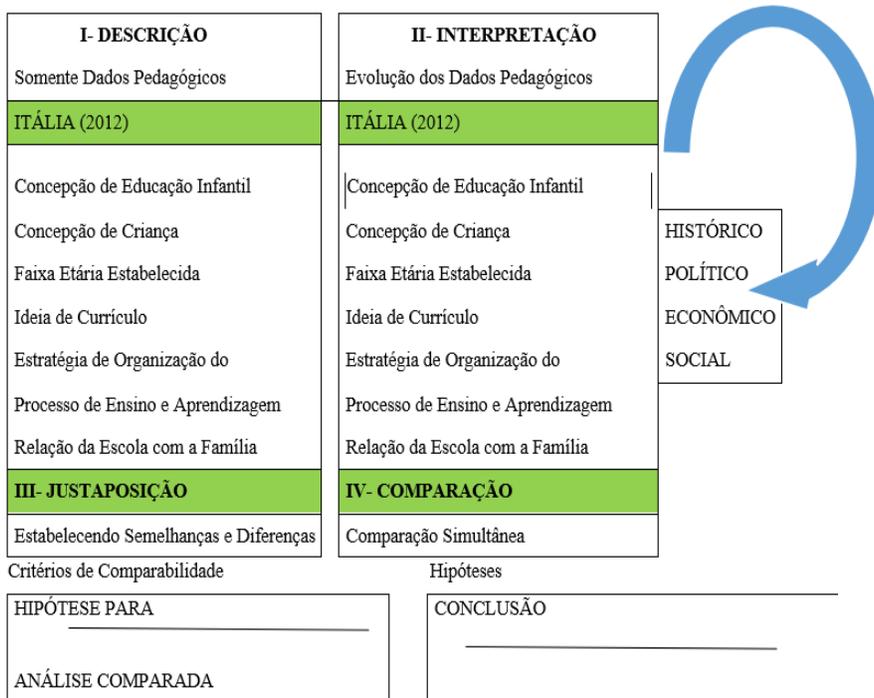
Infantil é organizada em apenas um ciclo, que vai dos três aos seis anos de idade. Já no sistema educacional brasileiro, a escola de Educação Infantil está organizada de zero aos cinco anos de idade.

As etapas de descrição e interpretação forneceram suporte para o desenvolvimento da justaposição. Para esse procedimento contemplou-se uma descrição equilibrada dos fatos pedagógicos, da análise exploratória realizada no momento da interpretação, pois assim a referência aos documentos de cada país provocou uma comparação simultânea, que pode ocorrer se alternando, o que é fundamental para comparação.

Nessa direção, apresentou-se o documento de cada país buscando a operacionalidade do método, pois uma vez estabelecida a comparabilidade inicial entre os documentos, examinou-se o material relativo de cada país com a finalidade de catalogar, lado a lado, os dados coletados, procurando encontrar semelhanças e diferenças, abrindo dessa forma caminhos para a comparação simultânea.

Para ilustrar a operacionalização do método de estudo comparado utilizado nesta pesquisa, a partir de Bereday (1972), a figura a seguir sintetiza a trajetória realizada:

**FIGURA 2 - PASSOS REALIZADOS A PARTIR DO MODELO DE BEREDAY (1972)**



Fonte: elaborado por Holmo, adaptado do modelo de BEREDAY, 1972, p. 59.

Após a realização dos procedimentos elencados na figura 2, na operacionalização do método, percebe-se que ambos os países buscaram legislar de forma a garantir o Direito à educação para esse nível de ensino. Para Bereday (1972) essas semelhanças de circunstâncias não estão isentas de diferenças, pois mesmo com determinações aparentemente semelhantes, devido aos diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e históricos, as normativas podem não se efetivar da mesma forma.

A Itália elabora suas orientações nacionais desde 1914, considerando a Escola da Infância como uma pedagogia de processo.

Conforme relata Martins (2016), após o término da Segunda Guerra, reutilizando o material das casas destruídas, mulheres ergueram e administraram escolas para seus filhos. Os primeiros recursos foram arrecadados com a venda de material bélico. A autora reforça que o país se apresenta como uma sociedade comprometida, que cobra investimentos do Estado, sendo visível o engajamento social com a educação, destacando que há um sentimento patriota muito latente demonstrando “um senso de pertencimento muito expressivo nas relações sociais, com o meio, com a natureza e os objetos, com o patrimônio público, com as produções infantis dentro e fora das escolas” (MARTINS, 2016, p. 38).

No Brasil, até 1988, esse nível de ensino foi delegado ora às associações filantrópicas direcionadas às crianças pobres das mães trabalhadoras, com o intuito de cuidar, ora com poucas escolas destinadas às crianças mais abastadas com a ideia de preparação para o Ensino Fundamental. Só a partir de 1988, com a democratização do ensino garantido pela Constituição Federal é que a Educação Infantil passa a se organizar para acesso a todas as crianças pequenas, firmando o princípio de cuidar e educar estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1999).

Em 1991 o Ministério da Educação Italiano (MIUR) publica o documento “As Novas Orientações para a Nova Escola da Infância”, no qual afirma a necessidade de acolher e interpretar a complexidade da vida das crianças pequenas, que compreende aquelas na faixa etária entre 3 e 6 anos de idade, trabalhando com projetos educativos, enriquecendo e valorizando as vivências extraescolares com o objetivo de favorecer a construção da autonomia e da dimensão crítica. Surge pela primeira vez nesse documento, a propositura do trabalho com os campos de

experiências, que foram reformulados por documentos posteriores até a versão presente no decreto de 2012, das Indicações Italianas.

As discussões sobre essas especificidades estão voltadas para a faixa etária de 0 a 5 anos e se tornam mais presentes a partir das DCNEI (1999), considerando a criança enquanto sujeito ativo e capaz. A ideia de desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir dos campos de experiências aparece na BNCC, sancionada em dezembro de 2017.

O fato de ambos os sistemas adotarem a expressão campos de experiências não significa que essa ação seja idêntica nos dois países. Enquanto no Brasil estes são definidos na BNCC como arranjo curricular que deve acolher situações, saberes e experiências concretas da vida cotidiana com a finalidade de entrelaçar essas vivências aos conhecimentos historicamente construídos, na Itália são definidos como vivências diretas das crianças por meio das brincadeiras, o que possibilita experienciar diferentes áreas do conhecimento e indica que todos os campos de experiência devem oferecer um conjunto de projeções, situações, imagens e línguas. Nesse sentido, discorrendo sobre os Campos de Experiência no Brasil e na Itália, ARIOSI (2019) destaca que:

A principal diferença entre os dois conceitos é que na Itália o conceito de *campos de experiência* está centrado na criança, enquanto que no Brasil, está definido como um arranjo curricular em primeiro plano. Não que a legislação brasileira desconsidere a criança, mas não a coloca no centro do processo, ao contrário do que acontece na Itália. Na legislação italiana há a centralidade na pessoa, essa é considerada uma característica inegociável para eles (ARIOSI, 2019, p. 51, grifo no original).

Tal crítica assinalada por Ariosi (2019) é observada na análise comparativa dos dois países, pois não só define de forma diferente o

conceito de Campos de Experiências como se expressa com finalidades diferentes, ou seja, na Itália as Indicações utilizam esse conceito a fim de buscar o desenvolvimento das crianças por intermédio de múltiplas experiências vivenciadas no espaço educativo e na comunidade, enquanto que no Brasil esse conceito está vinculado às áreas de conhecimento. Neste caso o campo de experiência é definido por associação com as disciplinas escolares.

Destacando o fato de ambos os países indicarem cinco campos de experiência para a proposta de trabalho, o que a princípio se apresenta como semelhante, no momento da comparação simultânea. O que se verifica, no momento da justaposição, no quadro a seguir:

**QUADRO 01 - COMPARATIVO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS**

<b>Brasil</b>	<b>Itália</b>
O eu, o outro e nós	Eu o outro
Corpo, gestos e movimentos	O corpo e o movimento
Traços, sons, cores e formas	Imagens, sons, cores.
Escuta, fala e pensamento e Espaços, tempos.	O discurso e as palavras
Quantidades, relações e transformações	O conhecimento do Mundo

Fonte: elaborado por Holmo (2020).

Embora ambos os países procurem definir os campos de experiências na busca de uma estrutura baseada no sujeito, quebrando a lógica da organização de conteúdos em áreas de conhecimentos, conforme expresso no quadro 01, o que definirá o desenvolvimento do trabalho da Educação Infantil nesta perspectiva tem relação com a aplicabilidade na prática.

Na Itália, o trabalho com os campos de experiência coloca a criança como centro do processo e serve de orientação aos professores, indicando

pontos de atenção para criar, na ação educativa, experiências que promovam o desenvolvimento das crianças. No Brasil, no entanto, os campos de experiências se traduzem como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e entrelaçam-se aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Após a justaposição e, interpretando estes dados, observa-se que a diferença está no fato de que no Brasil a centralidade está no currículo e na Itália está focada na criança.

É possível constatar na legislação italiana o foco na criança, pois as Indicações orientam o desenvolvimento do currículo desde a escola da infância e tem propiciado discussões, reflexões e reformulações ao longo das últimas décadas. Apresentando como finalidade geral para escola a participação e colaboração das famílias para o “desenvolvimento integral e harmônico” das crianças e considerando a “valorização das diferenças individuais” (ITÁLIA, 2012, p. 13).

Essas orientações destinam-se à faixa etária compreendida entre 3 a 6 anos, organizada em um único ciclo de três anos, com agrupamentos etários heterogêneos. A escola da infância corresponde a um espaço para o desenvolvimento e para a descoberta, possibilitando a interação de grupos variados, diversos e inclusivos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

No Brasil a BNCC é apresentada como referencial nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o país. De caráter normativo, define o conjunto de aprendizagens essenciais que se deve desenvolver ao longo de toda a Educação Básica. As orientações indicam para Educação Infantil à faixa etária entre 0 a 5 anos, organizada em ciclos anuais, fragmentado por três grupos etários denominados de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, tendendo a

agrupamentos etários homogêneos, embora recomende a convivência com adultos e crianças de diferentes faixas etárias no ambiente escolar.

Outro ponto ser considerado é que no documento italiano a execução do currículo ocorre em um espaço aberto, um ambiente de aprendizagem para todos. A partir destas considerações, os professores devem observar as competências e habilidades de cada criança, para que de forma cooperativa auxiliem na potencialização das aprendizagens e do desenvolvimento. Já no Brasil as práticas pedagógicas precisam ser avaliadas realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo (homogêneo) – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens.

A BNCC indica que os registros podem ser realizados de diferentes formas, dentre as quais podemos citar relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos e acrescenta que tais ferramentas podem evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado. Ainda que a BNCC não recomende a preparação para o Ensino Fundamental, essa ideia se faz presente quando se propõe a observar a progressão da criança e não o seu desenvolvimento.

Na Itália adotam-se oito competências-chave para o desenvolvimento da aprendizagem, definidas pelo Parlamento Europeu, todas elas relacionadas às experimentações vivenciadas no ambiente escolar. Definidas como:

[...] jogar, mover-se, manipular, refletindo sobre suas experiências de observação, exploração e comparação entre as propriedades, as características, as quantidades, os fatos, significa escutar e compreender os discursos e narrações, contando e recontando suas experiências, reconhecendo a si e o outro, ser capaz de descrever, representar e imaginar, simulando o faz de conta, jogando e interagindo através das

diferentes linguagens (ITÁLIA, 2012, tradução livre de HOLMO, 2020, p.98).

No Brasil, o desenvolvimento da aprendizagem está pautado nas dez competências definidas na BNCC:

[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.98).

Saviani (2016), discorrendo acerca de currículos que pretendam conferir competências para realização do trabalho educativo, presentes na BNCC, afirma que tal objetivo não poderá ser atingido, pois a realização de tarefas mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional impede o desenvolvimento do trabalho pedagógico no sentido do conceito de princípio educativo. Nessa perspectiva, a análise comparativa dos documentos indica que ambos adotam o desenvolvimento das competências e habilidades e revelam a influência dos organismos internacionais nas normativas desses países.

Outro ponto observado a ser destacado, que corrobora os apontamentos de Ariosi (2019), que diz respeito às diretrizes para o desenvolvimento das competências na Itália no que se refere à aplicabilidade na vida cotidiana, distanciando-se do documento brasileiro, pois se observa que:

No documento da Base brasileira também existe uma preocupação com a vida cotidiana, mas no desenrolar do documento, essa preocupação se enfraquece. Para os italianos essa é uma concepção de

educação plenamente vinculada a vida. A Educação Infantil precisa ser preenchida de vida (ARIOSI, 2019, p. 259).

Mediante as discussões expostas, pode-se afirmar que as normativas para construção curricular tanto no Brasil quanto na Itália seguem orientações provenientes de organismos internacionais. Devido a isso, as mesmas são muito próximas e se correlacionam, assim apresentamos as dez competências gerais da BNCC e as oito competências apresentadas nas Indicações Italianas.

#### QUADRO 02 - COMPARATIVO DAS COMPETÊNCIAS.

<b>Brasil</b>	<b>Itália</b>
Valorização das diferentes manifestações artísticas e culturais	Consciência e expressão cultural
Utilização diferentes linguagens	Comunicação na língua materna
Compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais.	Competência digital
Valorização da diversidade	Comunicação nas línguas estrangeiras
Argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis.	Competência matemática
Conhecimento, apreciação e cuidado da saúde física e emocional.	Competência do aprender a aprender
Exercício da empatia, diálogo e resolução de conflitos, busca-se a cooperação.	Competências sociais e civis
Ação pessoal e coletiva e a tomada de decisões	Competência do sentido de iniciativa e empreendedorismo
Valorização e utilização dos conhecimentos	
Exercício da curiosidade intelectual	

Fonte: elaborado por Holmo (2020).

Em relação às competências é possível verificar algumas questões em comum, tais como: as exigências em relação à utilização de novas tecnologias; a organização do trabalho docente; reelaboração das relações estabelecidas para o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e o currículo elaborado a partir dos campos de experiências para desenvolvimento de competências.

Pode-se inferir que essas semelhanças revelam as ideias estabelecidas nos tratados internacionais que visam a mundialização dos processos produtivos, políticos e culturais para a educação, os quais na BNCC não se apresentam de forma explícita.

Evidencia-se nos documentos que a organização da faixa etária, as formas de agrupamentos e os ciclos de duração apresentam distanciamentos. Na Itália este nível de ensino está organizado para atender às crianças de 3 a 6 anos, em agrupamentos heterogêneos com duração de três anos, no Brasil o atendimento volta-se para as crianças de 0 a 5 anos, em agrupamentos homogêneos e em ciclos anuais.

Outro ponto de distanciamento verificado na comparação se refere ao ensino religioso. O documento italiano deixa clara a obrigatoriedade do ensino da religião católica, enquanto no Brasil não se faz referência ao ensino religioso para Educação Infantil, ele é estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa em diferentes regiões do país, cuja natureza e finalidades pedagógicas são distintas da confessionalidade.

Outra situação a ser discutida é a participação ativa das famílias italianas na construção curricular. Cada escola tem autonomia para construir seu currículo próprio, contemplando as peculiaridades de cada região e comunidade. Na abordagem italiana, os professores desenvolvem projetos educativos buscando resgatar as vivências das crianças que estão

inseridas em uma comunidade. As escolas têm a liberdade de planejar seus currículos, o que permite aos professores traçar estratégias e situações didáticas mais significativas. Os sistemas educacionais brasileiros elaboram seus currículos, com a recomendação da escuta dos professores e comunidade escolar, porém esse currículo atenderá a um sistema macro e não a cada determinada escola, o que dificulta a participação efetiva das comunidades.

A participação da família na Itália é valorosa, o que permite uma rede sólida de troca de informações e compartilhamento de responsabilidades. No Brasil a família também é incentivada a participar das proposituras da escola, assim como a compartilhar as responsabilidades, no entanto, com o currículo elaborado pelo Estado ou Município essa participação não se faz efetiva na especificidade de cada escola, subentendendo-se uma participação superficial.

Percebe-se com esse estudo comparativo, que as legislações educacionais adotadas no Brasil e na Itália são amparadas a partir das determinações de organismos internacionais com “a preocupação de obtenção de bons resultados no Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA) que é uma estratégia de verificação da aprendizagem que cria uma classificação dos países e desconsidera os contextos e sujeitos” (ARIOSI, 2019, p. 250).

Colaboram com esta ideia Rodrigues *et al.* (2017), que ao analisar a BNCC apontam como principal crítica e alertam os professores sobre a questão da “hegemonia” de um currículo “mínimo” que conduza a uma centralização curricular articulada de cima para baixo” (RODRIGUES *et al.* 2017, p. 10).

Não se pode relacionar diretamente a BNCC (2017) como trasposição das Indicações Italianas (2012), pois embora existam

semelhanças entre os dois documentos, enquanto indicações para os sistemas, não se pode ignorar as diferenças ocasionadas pelas características de cada país, pelo volume de estudantes atendidos, pela estrutura do sistema de ensino.

Desse modo não se pode desconsiderar que a Itália, ao preparar a nação para a tarefa de reconstruir o país no pós-guerra, conquistou um envolvimento nacional, trazendo transformações para educação que ampliaram as maneiras de investir no desenvolvimento humano, o que se traduz no comprometimento de toda nação em cuidar das crianças.

Os dois países não só enfrentam realidades diferentes como se movem em velocidades diferentes e usam métodos diferentes. Retomando o que aponta Bereday (1972), quando relata que o diálogo entre as nações é fundamental para que seja possível cada qual com sua realidade compreender a proposta do outro e buscar sua identidade mediante a construção de uma proposta própria. Não significa que uma determinada realidade possa ser transferida para outra, pois esse processo pressupõe-se, análise do contexto e a busca da diversidade.

### **Considerações Finais**

Retomando os objetivos deste estudo, que tinha por finalidade verificar a existência de aproximações e distanciamentos entre as políticas de atendimento à primeira infância por meio da Educação Comparada, a pesquisa revela que nos dois países existe o reconhecimento desse nível de ensino, enquanto direito, o que direciona os dois países a elaborar orientações legais para o cumprimento deste direito.

O que nos permite analisar o quanto a realidade italiana e a brasileira podem aprender em diálogo uma com a outra, pois conforme anunciado no transcurso desse estudo a pesquisa comparada em educação

não significa anunciar que uma determinada realidade está melhor que a outra, ou que uma se traduza na outra e sim que a análise poderá apontar caminhos de aprimoramento dos processos que buscam garantir, neste caso, os direitos à Educação Infantil.

Apesar das aproximações e dos distanciamentos encontrados nos documentos, há de se considerar também as condições históricas, políticas, sociais e econômicas de cada país, assim como as diferenças ocasionadas pelo volume de alunos atendidos, pela estrutura do sistema de ensino e as características de cada um.

Observou-se no estudo que a legislação que normatiza a Educação Infantil nas duas realidades ainda necessita de ajustes. Em síntese: no Brasil existe a necessidade de inserir a criança no centro do processo educativo, considerando as especificidades e necessidade de promover espaços de vivências reais que conduzam ao desenvolvimento pleno destas crianças.

Na Itália, onde esta a criança é o centro do processo observa-se a o desafio de incluir normativas que contemplem as crianças mais pequenas (de zero a três anos).

Os dois países não só enfrentam realidades diferentes como se movem em velocidades diferentes e usam métodos diferentes. O Estudo Comparado, nessa perspectiva, ressalta que o diálogo entre as nações é fundamental para que seja possível, cada qual com sua realidade, compreender a proposta de outros países e buscar na diversidade a construção de um currículo que tenha sua identidade própria.

## Referências

ARIOSI, C. M. F. A base nacional comum curricular para educação infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. *In: Revista Humanidades e Inovação* v.6, n.15 – 2019.

BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em educação**. Tradução de José de Sá Porto. Editora Nacional e Editora da USP. São Paulo, SP, 1972.

BOZZI, S. *I Diritti Dell' Infanzia Nella Convenzione ONU del 1989, Conquiste, prospettive, emergenze*. Università Degli Studi di Firenze, 2011.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 1/1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 13 abril 1999.

BRASIL. **Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 15 mar.2019

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: EC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf> Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. **Lei Ordinária nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial

[da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 fev. 2019

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 22 de dez. 2019.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf). Acesso em: 11 fev. 2019

BRASIL. **Resolução CEB nº 1**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 7 de abril de 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2321-rceb001-99&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2321-rceb001-99&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2018

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. P. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRASIL. **BNCC na Educação Infantil: Orientações para gestores municipais sobre a implementação dos currículos baseados na Base em creches e pré-escolas** [http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/06/BNCCEI\\_interativo\\_final.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/06/BNCCEI_interativo_final.pdf). Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. Resolução CEB nº 1. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 7 de abril de 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2321-rceb001-99&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2321-rceb001-99&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2018.

CARVALHO, E.J.G. **Estudos Comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos**. Universidade Estadual do Paraná. Maringá, 2014.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *In: Atas do II Congresso Luso Brasileiro de História da Educação* vol. II. São Paulo: USP, 2000.

HOLMO, G. C. O. **A Educação Infantil no Brasil: Uma análise comparativa da Base Nacional Comum Curricular e das Indicações para o currículo da infância na Itália**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

ITÁLIA. **Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução**. Disponível em: [www.indicazioni nazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08Indicazioni\\_annali\\_definitivo.pdf](http://www.indicazioni nazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08Indicazioni_annali_definitivo.pdf). Acesso em: 22 de março de 2019.

ITÁLIA. Ministério da Instrução e da Universidade e da Pesquisa. Novas Orientações para a Nova Escola da Infância (1991). Traduzido: In: BARBOSA. M. C, FARIA. A. L. G. e FINCO. D. **Campos de Experiências na Escola da Infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. *Tradução*: FARIA. A. L. G. p. 15-185. Leitura Crítica, 2015. 1ª Edição. Campinas SP.

ITÁLIA, **Decreto Ministeriale n.254/2012**, *Ministero dell'istruzione dell'Università e della ricerca. Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. MIUR, 2012. Disponível em: [www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08Indicazioni\\_annali\\_definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08Indicazioni_annali_definitivo.pdf). Acesso em: 15 jul. 2018.

MARTINS. T. C. Da educação infantil e a experiência de Reggio Emília. In: **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 27-46, jan-jun, 2016.

RODRIGUES. A. C. S. et a. Universidade Federal da Paraíba. A base nacional comum curricular: perspectivas para a formação da identidade e o reconhecimento. In: Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras-PB, v. 7, n. 14, p. 3-26, Jan./Jul. 2017 ISSN 2237-1451 Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/index>.

SAVIANI. D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: **Movimento Revista em Educação**, p.54-84. Universidade Federal Fluminense, ano 3, número 4, 2016.

## POR UMA POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA: AS PAIXÕES NA SALA DE AULA

---

*Alonso Bezerra de Carvalho*<sup>37</sup>

*Iago de Mello Pereira*<sup>38</sup>

*Maria Helena Alfenes Ferreira*<sup>39</sup>

### Introdução

Não é de hoje que o tema dos afetos, das emoções e seus correlatos, como: paixões, sentimentos e desejos têm ocupado as discussões no campo da filosofia, da sociologia, da antropologia, da psicologia e até mesmo da biologia, impactando, inclusive, no campo da educação. Em um mundo marcado cada vez mais pelo processo de instrumentalização da razão, como pensaram os filósofos da Escola de Frankfurt, entre outros, olhar para os humanos e a natureza a partir de outra perspectiva tem ocupado um espaço importante nas reflexões contemporâneas.

Pensar essas questões do ponto de vista da educação, especialmente a partir de um lugar como são a escola e a sala de aula, toma uma

---

<sup>37</sup> UNESP – Universidade Estadual Paulista; Professor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP – Marília – SP; Brasil. E-mail: alonso.carvalho@unesp.br

<sup>38</sup> UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Assis - graduado no curso de Letras. Atuou como tutor/bolsista de língua francesa no projeto de extensão da UNESP Assis o CLDP - (Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores). E-mail: melloiago7@gmail.com

<sup>39</sup> UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Assis - graduanda no curso de História E-mail: mariahelena.alfenees@gmail.com

importância fundamental e pode contribuir significativamente para o enfrentamento dos desafios e problemas que a todo o momento se evidenciam nestes contextos.

Gestores, professores, coordenadores, alunos e pais, enfim, toda a comunidade escolar vem enfrentando dificuldades em encontrar soluções equilibradas e satisfatórias para os conflitos que se originam, muitas vezes, nas relações intersubjetivas vividas e experimentadas na escola, embora nem sempre as políticas educacionais, gestadas e geridas pelo poder público, levem em consideração esse debate e essas temáticas.

Problematizar e examinar essas questões nos parece essencial para se compreender acerca do papel e do significado que as relações intersubjetivas cumprem no ambiente escolar, tomando a sala de aula como importante espaço público e de convivência social que, no mundo contemporâneo, tem sido palco de conflitos, indisciplina e violência. Isto significa meditar sobre como a escola experimenta e compreende as relações e a maneira de se conviver que, de alguma maneira, influencia no sentido que é dado às existências, às escolhas e às ações humanas.

A ideia é instigar uma reflexão acerca das condutas e das relações vividas, sofridas e enfrentadas na escola e na sala de aula, de maneira a contribuir para a construção de modos novos de existir, de ser, de pensar e de agir, com a finalidade de tomar a alteridade como um conteúdo e uma ideia a ser valorizada pelas políticas e pelas práticas educacionais, procurando perceber as inquietações e esperanças diante de uma existência humana que, para autores contemporâneos, pode ser qualificada como ambivalente e aporética (BAUMAN, 2001) ou que reduz o outro a uma totalidade ontológica (LEVINAS, 2000).

A redução ontológica da alteridade à totalidade é a primeira forma de violência. Inclusive há de se afirmar que toda violência física pela redução ontológica do outro a conceito e se mantém como legítima enquanto persistir tal redução. O outro, reduzido a uma categoria ontológica, é negado no conceito. Como consequência, fica exposto à instrumentalização e à violência. Inicialmente essa é uma violência filosófica que nega a alteridade no conceito e reduz o ser do outro ao mesmo do eu (RUIZ, 2011, p. 226-227).

Como podemos observar, pensar a partir da alteridade pode ser um aspecto de profícuo resultado para a educação e, se ampliarmos o nosso entendimento acerca dessa noção, podemos incluir nela dimensões que estão presentes em todos nós, que são as paixões, os afetos e as emoções. De acordo com Aristóteles, as paixões podem ser consideradas outro de nós mesmos, ou seja, um elemento que faz parte de nossas existências e se consideradas, possibilitam a formação de um homem virtuoso.

Com o objetivo de investigar e compreender o conceito de afeto e emoção em Lev Semyonovich Vygotsky e sua contribuição para a educação, a proposta a seguir é, inicialmente, fazer um percurso por algumas ideias e pensadores em que a temática é tratada.

### **Paixão e razão: uma história de conflito<sup>40</sup>**

É muito difícil encontrar filósofo ou corrente filosófica que não tenha abordado ou entrado no debate acerca da relação entre a razão e as paixões/emoções/afetos. Isso serve também para outras áreas do saber, sobretudo no campo das ciências humanas. Para melhor compreender o que significam essas duas dimensões constitutivas do pensamento e da ação humana, voltemos ao grego para verificar como tais palavras são definidas.

---

<sup>40</sup> Com modificações, as próximas páginas constituem parte de texto publicado inicialmente em *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 17, n. 1, p. 199-217, jan./abr. 2012.

Embora considere que é das palavras latinas *ratio* e *passio* que derivam razão e paixão, elas dizem menos do que os helenistas pretendiam dizer com *lógos* e *pathos*. Retomá-las pode revelar a riqueza de significados de que são portadoras e que podem nos trazer boas indicações para pensarmos a nossa atualidade.

O legado filosófico grego, que marcou e colaborou na construção de toda uma civilização – a ocidental – considerava o homem como um ser dotado de razão, em que a verdade do mundo e dos humanos não era mais algo secreto e misterioso. Com efeito, essa nova concepção fez com que pudéssemos aspirar ao conhecimento verdadeiro, pois somos seres racionais; à justiça, pois dotados de vontade livre; e à felicidade, pois dotados de emoções e desejos.

A partir daí, uma tradição estava formada. A busca da verdade, da justiça e da felicidade tornou-se a força motriz de nossas ações, de nossas ideias e de nossos desejos. Estavam instaladas três grandes esferas da atividade humana: a ciência, a política e a ética. Ao longo de séculos, observamos os mais variados e distintos filósofos e pensadores, cada um à sua maneira, tratar dessa herança, edificando escolas e correntes.

Na modernidade, a razão reduziu-se apenas a alguns aspectos pertencentes ao *lógos*. “Ser racional é ter a capacidade de pensar e falar ordenadamente, com medida e proporção, com clareza e de modo compreensível para outros.” (CHAUÍ, 2003, p. 62). Nesse sentido, quem age racionalmente teria a disposição para tomar a realidade e torná-la passível de ser medida, calculada, enfim, organizada, em que exerceríamos o nosso domínio sobre ela.

Disso decorre uma dualidade bastante nítida: de um lado, está quem conhece e domina – o sujeito; de outro, está quem ou o que é conhecido e dominado – o objeto. Descartes, no século XVI, foi o filósofo

que bem exprimiu essa compreensão da razão. Emergem da obra cartesiana algumas ideias e concepções que vão caracterizar todo um período filosófico, sistematizando uma nova maneira de pensar e de agir, inclusive no campo da educação.

Partindo das matemáticas, devido às certezas e à evidência de suas razões, é possível demonstrar e dominar as coisas de maneira sólida e clara, ultrapassando as contingências de espaço e tempo e nos levando à possibilidade de seguras e perenes verdades. De posse da verdade, pode-se intervir no mundo, ou seja, conhecer as coisas implica estabelecer uma nova ordem que não exatamente aquela em que os sentidos (as paixões, os afetos, os desejos) captam e experimentam, mas a que a razão impõe.

Como seres pensantes (*res cogitans*), podemos e devemos transformar as coisas (*res extensa*) em ideias, de tal modo que a cadeia de razões seja constituída pelo pensamento e as coisas pensadas. Processo que nos conduz e converte as coisas em objetos do conhecimento, evidenciando um domínio sobre elas.

Dessa concepção derivam consequências profundas para a vida humana, tanto no campo das ciências quanto no domínio dos valores que conduzem as nossas atitudes. Tudo deveria passar pelo crivo da razão, inclusive as nossas paixões. E essa história vem de longe. Em Platão, o mundo das ideias, inteligível, deveria estar livre das sensações e de qualquer influência de conhecimentos baseados em opiniões, crenças e de tudo que fosse contingente, plural e múltiplo.

Das filosofias de base platônica funda-se uma tradição em que somente o que é necessário tem validade e verdade. O mundo, no interior da caverna, que é o mundo sensível e pleno de paixões, é fonte de conhecimentos falsos, fortuitos e acidentais. Não haveria possibilidade de considerar as alternativas, as marcas do humano e de suas contingências.

Nesse aspecto, a vida ética dependeria do conhecimento, do intelecto. Quem conhece bem, age bem. “O ser humano, sendo essencialmente racional, deve fazer com que sua razão ou inteligência (o intelecto) conheça os fins morais, os meios morais e a diferença entre bem e mal, de modo a conduzir a vontade no momento da deliberação e da decisão” (CHAUÍ, 2003, p. 326).

Essa exclusão ou a desconsideração pelo mundo dos desejos, das paixões, já fora denunciada por filósofos contemporâneos. No aforismo “Interesse pelo corpo”, da Dialética do esclarecimento, Horkheimer e Adorno falam de uma história subterrânea do corpo que, segundo eles, consistiria no “destino dos instintos e paixões humanas recalçados e desfigurados pela civilização” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 215-216).

O corpo, como morada das paixões, teria sido condenado como depósito absoluto do mal em contraposição ao espírito, ao mundo intelectual que, reverenciados como suprassumo do bem, tornaram-se condição primordial para as grandes criações culturais e os valores morais. Se, à primeira vista, ele pode ser tomado como fonte de um amor prazeroso e por isso desejado, os frankfurtianos argumentam que o corpo foi, na verdade, escarnecido e repelido como algo inferior e escravizado. Exaltado, sim, mas como coisa, objeto sem vida, como algo “proibido”, “reificado”, “alienado” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 217).

O domínio da natureza, das paixões e dos nossos impulsos se confundiria, contraditoriamente, segundo os frankfurtianos, à própria história da razão. É a história da renúncia e do sacrifício como na Odisseia, de Homero. Dominar a natureza significa, portanto, antes de tudo, dominar-se, ter nas mãos a própria natureza. O sujeito esclarecido é aquele que conseguiu sacrificar-se, ainda que isso lhe custe sua expressão mais

viva: a liberdade. Por isso que resistir ao canto da sereia, ser astuto como Ulisses, é tornar-se forte e capaz de dominar, transformando os homens em animais dóceis e mansos, levando-os a um estágio biológico inferior. Essa é a contradição. A razão, querendo extinguir as paixões, torna-se, ela mesma, a paixão de si própria. A promessa da desmitificação tornou-se um mito. Do combate entre a necessidade e a contingência, em que o primeiro predomina, restou-nos a incompleta compreensão de um ser que já é finito, que é homem ou, no mínimo, que nos impediu de pensar a formação de um ser virtuoso a partir das paixões que o constitui. No domínio ético, a consequência direta desse processo foi cairmos na tentação de estabelecer um catálogo prévio de normas e regras morais às quais devemos obediência.

Portanto, pensar a ética e a educação a partir do reconhecimento das contingências que nos marca e que nos constitui talvez possa nos ajudar na tentativa não apenas de problematizar o que até agora tem prevalecido, mas também de repor o que foi por muito tempo excluído, quase extirpado e considerado negativo. É o que faremos mais demoradamente a seguir, ao tratar das paixões.

### **O papel das paixões na formação humana**

Na filosofia moral aristotélica, a paixão, os apetites, os desejos, os afetos e as emoções são elementos fundamentais na constituição das ações humanas. Eles indicam o caráter contingente da nossa própria existência. Se quisermos bem agir é necessário que levemos em consideração a presença desses elementos todos.

A partir dessa compreensão, observamos uma diferença essencial com o pensamento platônico, pois esse atribui à razão o poder apodítico para controlar, dominar e governar os desejos. Nesse sentido, Platão

procura formular uma ideia universal de bem como uma entidade inteligível separada do sensível, isto é, “a Forma universal da Bondade, como se o Bem fosse o mesmo para todos os seres e como se pudesse ser alcançado apenas pela via teórica” (CHAUI, 2011, p. 442).

Na perspectiva aristotélica, ao contrário, as ações humanas em direção à felicidade, não são como as operações naturais, que seguem um curso imutável, necessário e válido para todos em todo tempo e lugar. Ao contrário, elas são apenas possíveis, isto é, são o resultado de um processo deliberativo e de uma escolha voluntária, que traz efeitos muito variáveis e múltiplos. Antecipando a proposta de Vygotsky, que veremos como conclusão do capítulo, as ações humanas, inclusive as educativas, estão assentadas no processo histórico, psicológico e vivencial do sujeito, o que inclui o mundo das emoções, que é instável, processual, dialético e desenvolvimental (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2015).

No Capítulo 3, do Livro 1, da “Ética a Nicômaco”, Aristóteles (1987) parece querer fazer algumas observações que indicam o espírito com o qual o assunto deve ser investigado, estipulando uma certa metodologia. Assim, o máximo a que podemos chegar é a aproximações e a linhas gerais e não a conclusões precisas, pois o assunto é delicado e deve ser estudado a partir de probabilidades e não assentado em afirmações impossíveis de serem demonstradas rigorosamente. É pressuposto ou exigência de quem investiga essa área do conhecimento - as ações humanas -, que seja dotado de experiência sobre os fatos da vida.

Nesse sentido, Aristóteles faz um alerta: deixar-se ser levado ou restringir-se apenas às paixões, como muitas vezes deseja quem está na plena juventude, não é proveitoso, visto que “quem deseja e age segundo a razão o conhecimento de tais assuntos é altamente útil”. (ARISTÓTELES, 1987, p. 10). Portanto, a quem pretende estudar esses assuntos é sugerido

que se conduza tomando em consideração essas premissas, ou seja, que, no campo da ética, da política, da educação, etc., não há provas e demonstrações como há na matemática, bem como devemos levar em conta que nem a razão pode tudo e que nem devemos ignorar a nossa constituição passional.

No que diz respeito às paixões, o pensamento aristotélico, todavia, não as considera como algo revestido de um caráter terrível, mas como respostas afetivas normais que damos às circunstâncias que nos chegam. Fenômenos puramente humanos, as paixões nos dão a possibilidade de nos governar. “O virtuoso [ao invés de refrear as paixões], age corretamente, mas em harmonia com suas paixões, porque ele as dominou de uma vez por todas. Não só aprendeu a agir de modo conveniente, mas a sentir o *páthos* adequado.” (LEBRUN, 1987, p. 20).

O *páthos*, como característica e lugar do humano, exprimiria, assim, a contingência, a alternativa e a multiplicidade. Nesse aspecto, a importância das paixões na constituição da vida ética se sobressai. Ao contrário de uma tradição que as considerava como obstáculos e impedimentos à ação, Aristóteles as toma como oportunidade e expressão não só do humano, mas da liberdade humana em direção à virtude. As paixões nos dão as condições de nos atualizarmos, realizando a nossa finalidade essencial – a busca do bem –, diferentemente de uma planta, que já tem o seu fim prescrito.

Na concepção aristotélica, as paixões são elementos essenciais para a edificação do sujeito virtuoso, cabendo a nós, homens, nos responsabilizarmos pela educação e consideração dessas tendências que estão implantadas em nossa natureza, isto é, somos responsáveis pelo mal-uso que delas podemos fazer. Essa educação, porém, não é uma simples repressão dos desejos insaciáveis e que quer se alimentar de tudo, mas deve

considerar o *páthos* como algo em consonância com o *lógos*, em que este tem o papel exatamente de auxiliar na escolha dos fins e proporcionar os meios. A virtude é o resultado do exercício da razão no homem.

Devemos aprender a viver em conformidade com o *lógos*, mas sem esquecer que as paixões continuam sendo a matéria de nossa conduta— e que só a propósito de seres passionais se pode falar em conduta razoável. Paixão e razão são inseparáveis, assim como a matéria é inseparável da obra e o mármore da estátua. (LEBRUN, 1987, p. 22)

As paixões representam, assim, o outro que há em nós e que sem elas perderíamos algo de nós mesmos. Considerá-las como algo meramente irracional, que deve ser eliminado e extirpado, reduzindo-se ao caráter apodítico do *lógos*, é extrair a nossa própria humanidade. Imagina, então, o que fazemos quando eliminamos ou, no mínimo, desconsideramos essa parte de nós ao elaborarmos e formularmos teorias, projetos e políticas educativas para um público, como sabemos, composto de seres humanos passionais.

Dessa maneira, uma prática e uma política educacional inovadoras precisam considerar a existência de paixões, isto é, aprender a considerar o prazer e o sofrimento, aquilo que é flutuante e que, muitas vezes, nos desestabiliza e que nem sempre temos o controle. Como estado da alma, as paixões/emoções/afetos são ou provocam confusões, mas que, se forem bem-educadas, podem contribuir na construção de posturas e atitudes que nos colocam no exercício pleno de uma liberdade responsável. Visto que não é possível viver sem elas, como querem a grande parte das concepções e das propostas pedagógicas, o que nos compete é trabalharmos para conviver, considerar, incluir e nos governar com ou a partir delas. Em certo sentido, parece-nos que é justamente a proposta de Lev Semionovitch Vygotsky, como veremos a seguir.

## O conceito de afeto e emoção em Vygotsky e sua contribuição para a educação

Embora a abordagem acerca do funcionamento cognitivo seja o aspecto mais difundido e explorado do pensamento de Vygotsky o que, em termos contemporâneos, poderia considerá-lo um cognitivista, cabe ressaltar que para ele as coisas não podem ser compreendidas, assim, isoladamente. Nos termos da análise que fizemos cima, Vygotsky estaria do lado de uma visão logocêntrica e racional da vida, pura e simples. Não, segundo ele, o processo de organização da consciência, de construção de um plano intrapsicológico a partir de material interpsicológico, portanto, de relações sociais, incluindo a educação, se desenvolvem a partir de uma relação entre o mundo afetivo (*páthos*) e o mundo intelectual (*lógos*), inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas.

Vygotsky menciona, explicitamente, que um dos principais defeitos da psicologia tradicional é a separação entre os aspectos intelectuais, de um lado, e os volitivos e afetivos, de outro, propondo a consideração da unidade entre esses processos. Coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção (OLIVEIRA, 1992, p. 76).

Segundo ele, o processo de pensamento não estaria dissociado da plenitude e da multiplicidade da vida, das necessidades e dos interesses pessoais e dos impulsos daquele que pensa. Ao se opor à separação entre o aspecto intelectual e racional de nossa consciência e o aspecto afetivo, atribui um papel fundamental às relações sociais. Dito de outro modo, os processos humanos realizam-se inicialmente no social enquanto processos interpessoais e interpsicológicos, para depois tornarem-se individuais, ou seja, intrapessoais ou intrapsicológicos.

Neste contexto, apresentamos os primeiros resultados de uma investigação e de algumas reflexões que fazemos acerca do tema das emoções/paixões/afetos em Vygotsky que, assomando-se ao que já veio sendo feito a partir de outros horizontes intelectuais, como as ideias de Aristóteles, possam contribuir de alguma maneira para os desafios da educação contemporânea.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratória de caráter teórico, de análise bibliográfico-documental focada na leitura sistemática de obras do autor russo e de textos como apoio. Posteriormente, executamos a leitura e fichamento das obras literárias, a fim de promover uma melhor compreensão do conceito de afeto e emoção, presente na obra de Vygotsky, especialmente em “Teoria das Emoções escrita”, entre 1931 e 1933, que permaneceu inacabada devido a sua morte precoce. Feita a seleção e definição dos textos que tratam do tema das emoções e afetividade foi desenvolvida análise, discussão e articulação das noções vygotskianas com o contexto da sala de aula, de maneira contribuir para se pensar a prática pedagógica e a formação de professores, por exemplo. Enfim, o contato com as obras do autor permitiu perceber que ainda pode continuar contribuindo e ampliando os conhecimentos acerca da educação, de maneira a apontar olhares, saberes e posturas inovadoras para a formação e a prática docente tão necessárias na atualidade.

Uma das primeiras obras em que Vygotsky desenvolveu um estudo específico acerca das emoções foi a “Teoria das Emoções” (2004). Nesta obra, especificamente, o autor aborda a concepção de emoção do século XX e explora a necessidade de resgatar a dialética entre fatores biológicos e culturais presente na afetividade. A discussão situada em sua obra fundamenta-se nas reflexões de Espinosa - filósofo cuja reflexão monista propunha a solução para os problemas relacionados aos sentimentos e à

razão – onde buscava, assim, avançar na teoria spinoziana, superando seus erros e construindo, a partir dela, uma nova teoria sobre as emoções humanas (MACHADO *et al.* 2011).

Vygotsky explicita, portanto, que seu objetivo é repensar a trajetória do conceito de emoção e discutir as teorias já consolidadas em seu tempo, opondo-se à visão dualista de sua época. A fim de trazer o conceito monista que integrasse o papel dinâmico ativo das noções sobre o desenvolvimento humano, o materialismo e idealismo, levando à formação do homem como ser social e histórico ao mesmo tempo.

Há dois pressupostos complementares e de natureza geral em sua teoria que delineiam uma posição básica a respeito do lugar do afetivo no ser humano. Primeiramente, uma *perspectiva declaradamente monista*, que se opõe a qualquer cisão das dimensões humanas como corpo/alma, mente/alma, material/não-material e até, mais especificamente, pensamento/linguagem. Em segundo lugar, uma *abordagem holística*, sistêmica, que se põe ao atomismo, ao estudo dos elementos isolados do todo, propondo a busca de unidades de análise que mantenham as propriedades da totalidade. Tanto o monismo como a abordagem globalizante buscam a pessoa como um todo e, portanto, por definição, não separam afetivo e cognitivo como dimensões isoláveis (OLIVEIRA, 1992, p. 76, grifos no original).

A característica marcante do conceito de Vygotsky a respeito de afeto e emoção é o uso que o autor faz da filosofia materialista dialética que a União Soviética se amparou após a Revolução de 1917. Portanto, é por meio desta concepção fundamentada no Materialismo Histórico Dialético que Vygotsky consegue superar a dicotomia que permeava o século XX e definir sua teoria da emoção, superar uma psicologia que firmou suas teorias das emoções no dualismo cartesiano, onde acreditavam que os fenômenos mentais não são físicos, ou seja, a mente e o corpo são distintos

e separáveis. “Vygotsky evidencia que a psicologia dialética, pelo seu caráter materialista e histórico, não estuda os processos psíquicos e fisiológicos separadamente, mas aborda esses mesmos aspectos em sua unidade” (GOMES, 2008, p. 47).

As ideias de Vygotsky a respeito do ensino estiveram, desde o início, intimamente ligada à afetividade e ao emocional, sentimentos e paixões, pois segundo o psicólogo russo as emoções influenciam no ensino e aprendizagem, ou seja, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas.

Para Lev Vygotsky a afetividade e a emoção têm um importante papel na constituição do psiquismo, pois é por meio de ambas que constituímos vínculos significativos para a compreensão dos processos da consciência, portanto o sujeito é produto do desenvolvimento social e de processos cognitivos. O autor chama a atenção para as mudanças que culturalmente nos transforma e sucessivamente nos conduz a mais estabilidade emocional. “Vygotsky considerava que, no decorrer do desenvolvimento, as emoções vão se transformando, isto é, vão se afastando da origem biológica e se constituindo como fenômeno histórico-cultural” (SILVA, 2008, p. 04).

A teoria do autor faz menções ao âmbito escolar ser um dos primeiros a desenvolver culturalmente o indivíduo e por esta razão ele defende a relação entre o afeto e o cognitivo e, vai contra as ideias dualistas que fazem uma divisão entre o intelecto e o afeto do psicológico, pois para ele não há como separar os interesses afetivos dos aspectos intelectuais, pois a mente e o corpo estão em constante sintonia.

Na instituição de ensino, o papel da escola, junto com o da família, é primordial na formação de um indivíduo. O ambiente de ensino deve ser estimulador e acolhedor. Portanto, os profissionais da educação devem

estabelecer uma relação afetiva, devem ser pacientes e afetuosos com seus educandos, pois este vínculo emocional, construído em sala de aula, deixa o aluno mais confiante, seguro e participativo e, sucessivamente, a aprendizagem passa a ganhar espaço para acontecer naturalmente. Além do vínculo sentimental, o professor precisa construir um processo de ensino estimulador para ocorrer o interesse no aprender, onde a afetividade faz parte significativa nessa construção da aprendizagem e conhecimento.

Neste sentido, é de extrema importância que o professor não só alfabetize, mas na medida em que o aluno avança em seus estudos, ele seja capaz de ensinar, e de apoiar este aluno: “uma pequena conquista reconhecida pelo professor pode significar muito na vida de um aluno que não tem nenhum tipo de reconhecimento por parte da família” (REGINATTO, 2013, p. 08).

Entende-se o pensamento de Vygotsky com a linha sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores, ainda que ela seja mais conhecida com o nome de teoria histórico-cultural. Isso significa que “a cultura se torna parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

O local no qual a pessoa está inserida tem influências direta em seu desenvolvimento, sendo assim ele é constituído de aspecto biológico e ambiental. Na perspectiva vygotskyana os fatores ambientais são construídos a partir da relação do indivíduo com o meio social e é denominado como internalização, que é a relação do ser com o mundo através de mediação dos instrumentos (ferramentas físicas) e os signos (ferramentas psicológicas). “O homem, em seu aspecto emocional, precisa ser compreendido como síntese das relações sociais, e neste sentido, as

emoções são datadas historicamente e são construídas a partir das condições materiais de produção” (MACHADO *et al.* 2011, p. 656).

Nesse sentido, Vygotsky ressalta que as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento. As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo.

Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente (VYGOTSKY, 1997: 2004).

O professor tem um papel importante no processo de formação e aprendizagem do aluno, pois é ele quem tem que desenvolver formas e métodos para que o aluno se desenvolva da melhor forma, como bem aponta Vygotsky ao dizer,

[...] quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente. (VYGOTSKY, 2005, p. 25).

Assim, ao pensarmos o papel da escola nessa perspectiva, proporcionaremos um processo socialização entre pessoas, ou seja, uma

troca de vivência e de saberes que, de certa maneira, vai contribuir para o enfrentamento dos problemas e desafios ali existentes.

### **Considerações Finais**

Tomando, finalmente, as reflexões aqui realizadas, é possível dizer que as políticas educacionais são devedoras de uma posição mais clara e comprometida com novos horizontes para a educação. A educação é mais do que um processo que permite ao homem, no caso os alunos e professores, garantir de forma sistemática a apropriação do conhecimento, mas mostrar que a partir do afeto e da emoção o âmbito escolar pode se tornar um local prazeroso e seguro para aquisição do conhecimento. No mínimo, pode se tornar um espaço que experimenta e incluem dimensões que ao longo do tempo sempre foram tratadas como secundárias, ou até excluídas da discussão e das propostas educativas.

Nesse sentido, o processo pedagógico seria ampliado e aprofundado, deixando de ser apenas uma atitude em que se valoriza a dimensão cognitiva, intelectual e racional, em detrimento das emoções, das paixões e dos afetos, o que poderia contribuir para uma aprendizagem significativa, holística e plena. Com isso, poderíamos dar atualidade ao que a noção de *paideia*, na Grécia antiga, pretendia dizer: uma formação integral do homem. O desafio está em traduzir essas reflexões em termos práticos, o que pode ser possível se nós aprofundarmos o debate no campo das políticas educacionais na atualidade, especialmente no processo de formação de professores nos cursos de licenciatura e se estendendo para as escolas e salas de aula, onde se vivencia e se experimenta essas dimensões de maneira bastante concreta, e que precisam ser levadas em consideração.

## Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores).

ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. São Paulo: M. Fontes, 2000.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Cia. das Letras, 2011.

DIAS, M. S. L. (Org). Introdução às leituras de Lev Vygotsky: debates e atualidades na pesquisa. *In*: CAMARGO, D.; FARIA, P. M. F. **O papel das emoções no desenvolvimento humano**: revisão do conceito de emoção em Vygotsky. Porto Alegre: Editora Fi., 2019, p. 49-66.

GOMES, C. A. V. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural**: considerações sobre o papel da educação escolar. Marília, Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008.

LEBRUN, G. O conceito de paixão. *In*: NOVAES, A. (Org.). **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

LEVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. **Teoria das emoções em Vigotski**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out/dez., 2011.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. *In: LA TAILLE, Y. et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semonovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. *In: LONGAREZI, A. M. E.; PUENTES, R. V. Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2015.

REGINATTO, R. A importância da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem. **Revista de educação do IDEAU**. Vol. 8 - Nº 18 - Julho - Dezembro 2013, Semestral.

RUIZ, C. M. M. B. Ética e alteridade em Emmanuel Levinas. *In: CANDIOTTO, C. (org.). Ética: abordagens e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 2011, p. 223-249.

SILVA, E. R. **As relações entre cognição e afetividade em LA**: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. SOLETRAS, Ano VIII, Nº 15. São Gonçalo: UERJ, jan./jun.2008, p. 133-140.

VYGOTSKY, L. S. *Conscience, inconscient, émotions*. Paris: La Dispute, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*.  
Madrid: Akal, 2004.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Alonso Bezerra de Carvalho**

Graduado em Filosofia (1986), em Ciências Sociais (1992) e Mestrado em Educação (1997) pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Doutor em Filosofia da Educação (2002) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Livre-Docente (2013) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Em 2007 fez pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade Charles de Gaulle, Lille, França. Atualmente é professor adjunto no Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília. Foi Professor Visitante na Universidade de Santiago do Chile (Chile - 2015), na Universidade de Cergy-Pontoise (França-2015) e na Universidade de Buenos Aires (2017). É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES), cadastrado no CNPq.

### **Carlos da Fonseca Brandão**

Licenciado em Educação Física e Pedagogia, Mestre em Educação: História, Política e Sociedade pela PUC-SP (1994), Doutor em Educação pela UNESP - Marília (2000), Livre-docente em Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio pela UNESP - Assis (2006) e Pós-doutor pela Universidad Autónoma de Barcelona - UAB (Barcelona - Espanha - 2011), pela Universitat Rovira i Virgili (Tarragona - Espanha - 2015) e pela Uppsala Universitet (Uppsala - Suécia - 2017). Atualmente é Professor Associado do Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação (DELLE) da UNESP - Assis e do

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UNESP - Marília. Foi Professor Visitante na Universidade do Porto (Portugal - 2009), na Universidad de Granada (Espanha - 2009), na Universidad Nacional de Córdoba (Argentina - 2010), na Universidad de Santiago de Compostela (Espanha - 2011), na Universidad de Santiago de Chile (Chile - 2012), na Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina - 2013) e na Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Argentina, 2018). Atua na docência e pesquisa nas áreas de política educacional, educação comparada e educação internacional, com artigos e livros publicados nas editoras Avercamp, Autores Associados, Edusc, Poiesis, UNESP, Vozes, entre outras.

### **Chelsea Maria de Campos Martins**

Doutoranda em Educação (2019) pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Marília). É mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Araraquara (2001). Membro do Grupo de Estudos: Coletivo de Pesquisadores Polícias Educacionais-COPPE/UNESP. Docente do Ensino Superior e Coordenadora do NAAc (Núcleo de Apoio às Atividades Acadêmicas) do Centro Universitário Moura Lacerda - Unidade 3/Jaboticabal/SP. Supervisora de Ensino da Diretoria de Ensino - Região de Taquaritinga - SEDUC/SP. Membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis - INEP/MEC. Membro do Conselho Deliberativo APASE.

### **Daniel Capella Pereira**

Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional pela Unidade de Pós-Graduação do Centro Paula Souza com pesquisa voltada a área de Políticas Públicas para a Educação. Especialista em Estratégia Empresarial (2013) e Docência para o Ensino Superior (2017). Bacharel em Administração (2009) e Ciências Contábeis (2015) pela Universidade Cruzeiro do Sul; e Licenciado em Administração pela Fatec São Paulo (2014). Atuou como coordenador de projetos no Grupo de Formulação e Análises Curriculares na Coordenadoria da Unidade de Ensino Médio e Técnico do CEETEPS. É professor pesquisador do Grupo de Pesquisas Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica do CEETEPS.

### **Fernanda Gonçalves Gomes**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista em 2018, com duas especializações Lato Sensu em andamento na área de Gestão Escolar e Neuropsicopedagogia, Educação Inclusiva e Especial, e a pós stricto Sensu, o mestrado, em andamento pela universidade estadual de São Paulo - UNESP. Professora do ensino fundamental no município de Assis desde 2019. Áreas de pesquisas: Educação: Políticas Públicas para Educação, Feminismo na Educação, Gestão Escolar Democrática e Avaliação na Educação Especial.

### **Flavia Oliveira de Assis Lourenço**

Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus Assis (2011). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (2017). Possui Pós-Graduação "Lato Sensu em "Psicopedagogia Institucional e Clínica". Atualmente cursa

mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Campus Marília e é professora titular da Secretaria Municipal de Educação de Assis e membro do grupo de pesquisa Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais - COPPE-UNESP.

### **Gabriel Pereira do Amaral**

Licenciado em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP/FCL-Assis/Sp. Especialista em Gênero e Diversidade Escolar, Psicopedagogo Clínico e Institucional pela Faculdade Metropolitana. Formador de Tradução e Intérprete de Libras pela mesma IES e em Gestão Educacional e Políticas Públicas (FGV). Professor pela secretaria de educação do Estado de São Paulo, membro do grupo de pesquisa COPPE (Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais) UNESP de Marília-SP.

### **Graziela Cristina de Oliveira Holmo**

Mestre em Educação na UNESP - Campus de Marília. Possui graduação em Pedagogia - Faculdades São Judas De Pinhais (2002) e graduação em Ciências com habilitação em matemática pela Fundação do Município de Assis (1997). Atualmente é supervisora de ensino - Secretaria Municipal de Educação de Assis. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

### **Henrique Adelino Chiquemba**

Doutorando em Educação na linha: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organização, Trabalho e Movimentos Sociais. Na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP/Marília. Formação iniciada em Ciências de Educação pelo Instituto Superior de Ciências de Educação do Lubango, Huila- Angola. Professor de Profissão no Ministério da Educação em Angola, Professor Destacado no Ministério do Ensino Superior em Angola. Participante do grupo de pesquisa COPPE. Tem experiência como docente na educação básica e superior em Angola, Pesquisa com ênfase em Políticas Públicas educacionais, em avaliação na educação.

### **Iago De Mello Pereira**

Graduado no curso de Letras (Licenciatura), com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Francesa e suas respectivas literaturas, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Assis (FCL UNESP Assis). Realizou o projeto de iniciação científica (com bolsa PIBIC/ Reitoria) sob o título de "O conceito de afeto e emoção em Lev Vygotsky e sua contribuição para a educação", abrangendo a área da filosofia da educação e a psicologia na sala de aula. Atuou como professor tutor/bolsista de língua francesa no projeto de extensão da UNESP Assis o CLDP - (Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores).

### **Ione da Silva Cunha Nogueira**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/FFC-MAR) na Área de Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira - Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília - SP (2010). Mestre

em Educação Escolar (2000) e Licenciada em Pedagogia (1996) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/FCL-AR) - Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara. Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus de Três Lagoas - MS, atuando na graduação e no PPGE/Mestrado em Educação. É coordenadora do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade da UFMS/Três Lagoas e integrante do grupo de pesquisa Educação, Ética e Sociedade na Universidade Estadual Paulista - Assis. É integrante do Fórum Regional de Educação Infantil da Costa Leste de MS. Foi coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Pedagogia/CPTL entre 2014 e 2020. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Infância e Educação, Formação de Professores e Currículo e Educação.

### **Ivanete Bellucci Pires de Almeida**

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação - UNICAMP (2009), área de concentração Ensino, Avaliação e Formação de Professores. Mestre em Educação na área de concentração de Formação de Professores e Avaliação. Possui graduação em Análise de Sistemas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1982). Professora titular da Faculdade de Tecnologia Indaiatuba- SP, atuou como Diretora da Fatec Victor Civita - Tatuapé - SP por sete anos e atualmente dirige a Faculdade de Tecnologia Sumaré - São Paulo/SP, desde 2018. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo e suas Teorias; Gestão Escolar; Planejamento Educacional e Avaliação, atuando principalmente Pesquisadora em modelagem de dados por meio de Análise por Envoltória de Dados (DEA) e tecnologia da informação. É professora pesquisadora

do Grupo de Pesquisas Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica do CEETEPS e do Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais – COPPE (UNESP).

### **Luciana Siqueira Rosseto Salotti**

Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica - PUC - SP (2015). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2002). Graduada em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (1998). Experiência como docente de Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Atuou em cursos de formação profissional em EaD na FATEC, como mediadora e professora autora. Atualmente é professora de Espanhol na FATEC Assis e Marília. Docente voluntária na Área Comunicação, Expressão e Humanidades do Centro para Desenvolvimento de Potencial e Talento - CEDET Assis. Membro do Conselho Consultivo da Associação de Pais e Amigos para o Apoio ao Talento ASPAT e do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência e da Pessoa com Capacidade Elevada de Assis. Membro do Corpo Editorial da Revista RGE- Revista de Gestão e Estratégia da Fatec Assis. Participa dos grupos de pesquisa: Coletivo de Pesquisadores em Políticas Públicas Educacionais - COPPE - UNESP Marília e da Rede Internacional de Investigação, Intervenção e Avaliação - RENEIVA. Principais temas de estudos: Formação Profissional, Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Atendimento aos estudantes com capacidade elevada, Formação de Família para Apoio ao Talento.

### **Maria Helena Alfenes Ferreira**

Graduanda no curso de História (Licenciatura) na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Assis. Realizou o projeto de iniciação científica (com bolsa PIBIC/Reitoria) sob o título de "O conceito de afeto e emoção em Lev Vygotsky e sua contribuição para a educação", abrangendo a área da filosofia da educação e a psicologia na sala de aula.

### **Mariana Aparecida de Almeida Laurentino**

Graduada em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Presidente Prudente (2017). Atualmente cursa mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Campus Marília, é professora titular da Secretaria Municipal de Educação de Marília e membro do grupo de pesquisa Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais - COPPE-UNESP.

### **Nathália Delgado Bueno da Silva**

Doutoranda e mestre em Educação na linha: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, UNESP de Marília. Formação inicial em Pedagogia e especialista em Docência na Educação Superior. Participante do grupo de pesquisa COPPE - Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais. Tem experiência como docente na educação básica e superior. Pesquisa com ênfase em: Políticas Públicas educacionais, Pós- Graduação stricto sensu, Gestão Escolar e Formação de Professores.

### **Patrícia Ribeiro Mattar Damiance**

Doutora em Ciências pelo Programa de Ciências Odontológicas Aplicadas da FOB-USP-Bauru. Mestre em Enfermagem pela Faculdade de Medicina de Botucatu (2012). Especialista em Enfermagem Pediátrica (2010). Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior (2010). Graduada em Enfermagem pela Faculdade de Medicina de Marília (2001). Docente dos cursos de graduação em Enfermagem e Medicina da Fundação Educacional do Município de Assis/SP (FEMA). Membro de Equipe Multidisciplinar responsável pelo acompanhamento e aprovação do material didático produzido na modalidade EAD para o curso de licenciatura em Química do Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis (IMESA/FEMA). Designer Instrucional do Núcleo de Educação a Distância (NEaD) da FEMA - 2019/2020. Experiências e vivências na área de Políticas Públicas de Saúde, Saúde Coletiva, Educação, Educação Especial e a distância.

### **Renato de Menezes Quintino**

Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional pela Unidade de Pós-Graduação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) com pesquisa em Políticas Públicas para a Educação. Graduado em Tecnologia de Manutenção Aeronáutica pela Faculdade de Tecnologia de São José dos Campos - Prof Jessen Vidal. Possui experiência na área de educação. É vice-presidente do Sindicato dos Trabalhadores do CEETEPS (SINTEPS). É professor pesquisador do Grupo de Pesquisas Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica do CEETEPS.

### **Rosimeire dos Santos**

Doutora em Educação Escolar pela UNESP campus de Araraquara na linha - Formação do Professor, trabalho docente e prática pedagógica. Mestre em Linguística, graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Assis (1996) e graduação em letras pela Universidade de São Paulo (1992). Tem experiência na docência e gestão da Educação Básica e do Ensino Superior. Foi responsável pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação de Assis no período de 2008 a 2015. Atuou como Orientadora de Disciplina do Curso de Pedagogia UNESP/UNIVESP. Membro da Associação de Pais e Amigos para o Apoio ao Talento ASPAT. Diretora Técnica do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento CEDET/Assis. Conselheira do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência e da Pessoa com alta Capacidade de Assis. Pesquisadora da Rede Internacional de Investigação, Intervenção e Avaliação (REINEVA) e do Coletivo de Pesquisadores em Políticas Públicas Educacionais (COPPE) UNESP/Marília. Principais estudos nos temas: Dotação e Talento - Estudantes com Altas Capacidades - Educação Especial - Formação de Professores - Formação do Leitor - Educação a distância - Educação Inclusiva. Formação de famílias para o Apoio ao Talento.

### **Stelamary Aparecida Despincieri Laham**

Doutoranda em Educação pela UNESP campus de Marília, na linha Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais. Mestre em Educação Escolar (2016) pela UNESP campus de Araraquara pela linha de Política e Gestão Educacional. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista UNESP (2005) e Licenciatura em História pela Universidade Estadual Paulista

UNESP (1997). Pós-graduada em Planejamento, Gestão e Implementação de Educação a Distância pela UFF-Universidade Federal Fluminense (2010). Atuou como Orientadora de Disciplina do Curso de Graduação em Pedagogia da UNIVESP/UNESP-Universidade Virtual do Estado de São Paulo, campus UNESP Assis. Participou da execução e implantação do Polo de Apoio Presencial de Tarumã EaD, do Sistema Universidade Aberta do Brasil do Ministério da Educação e Cultura. Atuou como coordenadora do Polo EaD do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB do Município de Tarumã-SP. Participou como Supervisora Administrativa e de Tutoria do Curso de Aperfeiçoamento Mediadores de Leitura, UNESP/UAB. Atualmente é Coordenadora do NEaD - Núcleo de Educação a Distância da FEMA - Fundação Educacional do Município de Assis.

### **Sueli Soares dos Santos Batista**

Pós-doutorado Depto. de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Unicamp (2012). Mestre (1997) e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2002). Graduada em História pela USP (1992) e Filosofia pela Unicamp (2007). Atua como professora e pesquisadora do Mestrado Profissional do CEETEPS. Coordena o Núcleo de Estudos em Tecnologia e Sociedade (NETS-Fatec Jundiaí) e o Grupo de Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica vinculado à pós-graduação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional e tecnológica, cultura e educação e política educacional. Professora Pesquisadora do Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais – COPPE (UNESP) e do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento

## Pareceristas

---

Este livro foi submetido ao Edital 01/2020 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

**Adriana Pastorello Buim Arena**  
**Alessandra Arce Hai**  
**Alexandre Filordi de Carvalho**  
**Amanda Valiengo**  
**Ana Crelia Dias**  
**Ana Maria Esteves Bortolanza**  
**Ana Maria Klein**  
**Angélica Pall Oriani**  
**Eliana Marques Zanata**  
**Eliane Maria Vani Ortega**  
**Fabiana de Cássia Rodrigues**  
**Fernando Rodrigues de Oliveira**  
**Francisco José Brabo Bezerra**  
**Genivaldo de Souza Santos**  
**Igor de Moraes Paim**

**Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho**  
**José Deribaldo Gomes dos Santos**  
**Jussara Cristina Barboza Tortella**  
**Lenir Maristela Silva**  
**Livia Maria Turra Bassetto**  
**Luciana Aparecida Nogueira da Cruz**  
**Márcia Lopes Reis**  
**Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo**  
**Marilene Proença Rebello de Souza**  
**Mauro Castilho Gonçalves**  
**Monica Abrantes Galindo**  
**Nadja Hermann**  
**Pedro Laudinor Goergen**  
**Tânia Barbosa Martins**  
**Tony Honorato**

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2020 do  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília  
*Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,  
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo*

## **SOBRE O LIVRO**

### *Catálogo*

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

### *Normalização*

Kamila Gonçalves

### *Arte da Capa*

Allan Maicon Sanches

### *Capa e Diagramação*

Mariana da Rocha Corrêa Silva

### *Assessoria Técnica*

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Papel

Polén soft 80g/m2 (miolo)

Cartão Supremo 250g/m2 (capa)

Acabamento

Grampeado e colado

Tiragem

100

Grupo de Pesquisa denominado Coletivo de Pesquisadores em Políticas Públicas Educacionais (COPPE), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP / Marília. Criado em 2012, o COPPE direcionou, inicialmente, seu foco de estudos e pesquisas para o campo das Políticas Educacionais Públicas. Porém, a partir de 2017, em função de modificações dos interesses científicos de seus pesquisadores(as) e alunos(as), que, por um lado, passaram a ter muitas oportunidades de aperfeiçoamento profissional em diversos países, e, por outro lado, em função do processo de internacionalização, mais intenso e efetivo, do próprio PPGE, passou a desenvolver pesquisas pautadas pelo referencial teórico e metodológico dos estudos e pesquisas da Educação Comparada e Internacional, assim como as possíveis relações entre as Políticas Educacionais Públicas e a Educação Comparada e Internacional. Assim, a presente obra explícita, em grande medida, a história, ainda curta mas muito profícua do COPPE.

Se podemos afirmar que as Políticas Públicas Educacionais espelham um conjunto de intenções e arenas sobre diversos aspectos da Educação, e considero que não só podemos como devemos, a presente coletânea reúne um conjunto de analistas se encarregaram de indagar e contrastar, com um suporte documental e legal consistente, explicitando com clareza um vínculo quase sempre negado porém imprescindível entre o processo da política e o processo legislativo. Assim, encontramos nessa coletânea um muito bem desenhado vínculo do analista de política, quando se entende de modo implícito e de modo explícito, a noção de que a política pública e também a política educacional é o Estado em ação. Esta ideia emerge a todo o momento de modo recorrente explicitando os vínculos que há entre Estado e Sociedade fundamentalmente quando o conceito de governo atravessa estas inter-relações. Se não houvesse outras, essas razões já seriam demasiado suficientes para nos debruçarmos com atenção a todos os capítulos que compõem a presente obra coletiva.

---

LUIS ENRIQUE AGUILAR | UNICAMP



CULTURA  
ACADÊMICA  
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89