

CONSTRUINDO SABERES:

Professores e Políticas no Contexto Educacional



Josias De Paula

Marco Aurélio Alvarenga Monteiro

Ilustrações e Diagramação Yasmim Céli

Josias De Paula
Marco Aurélio Alvarenga Monteiro

Construindo saberes:
Professores e políticas no contexto educacional

1ª edição

Lorena
EEL/USP
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Paula, Josias de
Construindo saberes [livro eletrônico] :
professores e políticas no contexto educacional /
Josias de Paula, Marco Aurélio Alvarenga Monteiro. --
1. ed. -- Lorena, SP : Ed. dos Autores, 2024.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-00-92962-1

1. Educação 2. Políticas educacionais
3. Professores - Educação I. Monteiro, Marco
Aurélio Alvarenga. II. Título.

24-192340

CDD-379

Índices para catálogo sistemático:

1. Políticas educacionais : Educação 379

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

APRESENTAÇÃO

Bem-vindo à obra “Construindo Saberes: Professores e Políticas no Contexto Educacional”. Este livro é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências (PPGPE/EEL-USP), inserida na linha de pesquisa de Políticas Públicas.

O embrião deste trabalho surge como resultado de anos de vivência profissional, marcadas pela inquietação diante da aparente desconexão entre esforços, iniciativas e investimentos em políticas educacionais no Brasil, e a efetiva melhoria da qualidade do ensino e do letramento científico dos alunos. Ao constatarmos que tais políticas não se traduziam em avanços práticos, nasceu o desejo de investigarmos mais profundamente os motivos por trás dessa aparente discrepância.

A motivação central dessa pesquisa foi a busca por compreender os desafios e obstáculos que impediam o sucesso das políticas educacionais no contexto brasileiro. Durante anos de atuação, a constatação da falta de efetividade dessas políticas levou à percepção de que o papel crucial desempenhado pelos professores é muitas vezes subestimado ou inadequadamente considerado.

A partir dessa inquietação, iniciamos uma jornada de investigação para compreender a complexa relação entre o papel do professor e as políticas educacionais. Este livro é o resultado desse processo, uma obra que visa lançar luz sobre as interações entre o cenário educacional brasileiro e a atuação dos professores no contexto das políticas públicas.

Este não é apenas um livro, mas um convite à reflexão e ao engajamento. Convidamos os leitores, sejam professores,

pesquisadores ou cidadãos interessados no futuro da educação, a mergulharem nesta análise crítica. A compreensão do papel vital dos professores e a identificação de possíveis caminhos para aprimorar as políticas educacionais são passos essenciais para a construção de um ensino mais efetivo e inclusivo.

Ao compartilharmos as descobertas desta pesquisa, almejamos contribuir para um diálogo mais amplo sobre o panorama educacional no Brasil. Este livro busca não apenas expor desafios, mas também sugerir possíveis soluções e caminhos para o aprimoramento contínuo da educação no país.

Gostaríamos de expressar aqui os profundos agradecimentos a todos que tornaram possível a realização deste trabalho, contribuindo de maneira significativa ao longo de toda a jornada.

Eu, Josias de Paula, agradeço imensamente à minha esposa e aos meus filhos pela paciência, compreensão e apoio incondicional ao longo deste percurso desafiador. Seu carinho e paciência foram a força propulsora que me impulsionou em momentos cruciais.

Alguns agradecimentos especiais à Professora Dr^o Sandra Giacomini Schneider, cuja ajuda inestimável e insights valiosos enriqueceram sobremaneira este trabalho. À amizade e às contribuições valiosas do Prof^o Dr. Rodolfo Meissner Rolando, nosso amigo e incentivador, que trouxe motivação e perspectivas enriquecedoras para este trabalho. E a Rubiane Duarte Masulck, aluna do Programa e colega de Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências (PPGPE/EEL-USP), expressamos nossa gratidão pela ajuda e companheirismo

ao longo dessa jornada. Suas contribuições foram fundamentais para o enriquecimento desta pesquisa.

À Yasmim Céli, pela excepcional habilidade artística e dedicação na elaboração das ilustrações, arte e diagramação deste livro. Seu trabalho transformou palavras em imagens e conferiu beleza a esta obra.

Que esta obra seja uma fonte de inspiração para todos aqueles que, assim como nós, acreditamos no poder transformador da educação e na importância crucial dos professores nesse processo.

Boa leitura e que estas páginas inspirem a construção de saberes e práticas educacionais mais eficazes e significativas.

**Josias De Paula Oliveira e
Marco Aurélio Alvarenga Monteiro**

PREFÁCIO

O livro “*Construindo saberes: professores e políticas no contexto educacional*”, escrito por Josias de Paula e Marco Aurélio A. Monteiro, enfoca algumas questões cruciais para pensar os dilemas renitentes da educação brasileira. Por meio de uma escrita clara, ágil e crítica, o texto evidencia o distanciamento dos sujeitos do “chão da escola” das políticas públicas educacionais, o que ocasiona, inevitavelmente, problemas no ensino-aprendizagem de conceitos científicos-escolares diversos, sobretudo no que diz respeito ao letramento científico.

Enquanto lia a obra, dois momentos recentes importantes ocuparam o meu pensamento. Ao longo da pandemia de 2020, por exemplo, uma série de informações falsas foram produzidas e disseminadas a respeito da covid-19. Esse conteúdo desprezava evidências científico-médicas e encontrou, muitas vezes, endosso em parte da população brasileira, o que contribuiu para agravar o problema.

Isso ilustra, entre outros aspectos, a fragilidade do letramento científico, uma vez que, usualmente, a escola não realiza uma boa formação nessa seara e, assim, afasta a sociedade da compreensão sobre a ciência, desvalorizando-a. Infelizmente, essa lacuna educacional potencializou a desinformação que vimos na pandemia ou mesmo o que temos observado, no país, em relação à diminuição do número de indivíduos vacinados. Em situações assim, o letramento científico da população, se bem desenvolvido nas escolas, poderia, certamente, contribuir para mitigar a problemática.

Além disso, outra questão pode servir como um bom exemplo para perceber a atualidade da obra escrita pelos professores Josias de Paula e Marco Aurélio A. Monteiro: a reforma do

ensino médio. Poucos anos após a sua implementação, a mudança passou, em 2023, a ser (re)pensada devido a críticas feitas por parte significativa de estudantes e professores. Uma das queixas principais desse grupo recaiu, precisamente, sobre a verticalidade com que a reforma foi imposta e sobre a falta de discussão a respeito do projeto com educadores e educandos que compõem o cotidiano escolar. Em outras palavras, a reforma do ensino médio representaria, nessa perspectiva, mais uma política pública distanciada das vozes que constituem, de fato, a realidade da escola.

Esses exemplos assinalam a relevância e a atualidade deste livro. Nessa direção, penso que, se pesquisarmos com cuidado, encontraremos boas pesquisas sobre “letramento científico” na literatura acadêmica. Ou ainda, sem dúvida, será possível achar trabalhos interessantes a respeito da autonomia docente. Em relação à investigação acerca das políticas públicas educacionais, há, com certeza, ótimas referências. Raro será, no entanto, encontrar trabalhos que articulem estes três grandes temas e façam tal articulação de forma palatável ao grande público.

Pois é exatamente isso o que o leitor encontrará nesta obra. Coadunando esses temas, o texto elaborado por Josias de Paula e Marco Aurélio A. Monteiro apresenta uma reflexão potente e criativa no que se refere à ausência de participação docente na produção de políticas públicas educacionais, enfocando os inúmeros problemas que isso engendra no ensino-aprendizagem de ciências.

Escrito com linguagem acessível ao grande público, o livro, em nenhum momento, perde em complexidade. Ao contrário: o

texto vai se desvelando em meio a uma sinfonia de grandes pensadores, tais como Foucault, Pêcheux, Paulo Freire, Contreras, entre outros autores. Nesse emaranhado de vozes, uma, em especial, é perseguida e destacada ao longo de todo o texto: a voz do professor, verdadeiro artífice de toda mudança educacional, personagem que não pode, em momento algum, fazer-se ausente na produção das diretrizes que orientam a educação brasileira. Infelizmente, como o livro faz perceber, não é isso o que ocorre, tanto hoje como ao longo da história brasileira e, dessa maneira, o leitor poderá compreender, com profundidade, o apagamento da dimensão autoral do fazer docente na construção-invenção dos caminhos educativos nacionais.

Ademais, ao longo da leitura, uma indagação é lançada pelo texto: não seria o próprio encontro humano, em uma sala de aula viva, o lugar de onde poderia emergir o questionamento sobre as mazelas e as desigualdades no que concerne ao letramento científico, bem como as condições para a superação desse problema? Para além da mutilação imposta por políticas burocráticas e distanciadas de professores e alunos, a valorização da voz discente-docente, segundo o livro, aponta para um caminho mais humanizado, sensível e democrático na escola, verdadeiro embrião de possibilidades efetivas para a melhoria da educação brasileira.

Portanto, a obra que o leitor acompanhará, a partir das próximas páginas, oferece importante material investigativo para a transformação do contexto escolar e para a construção de uma educação científica emancipadora. O livro a seguir sinaliza, corajosa e criativamente, a direção para a realização do que Paulo Freire chamou de “inédito viável”. Boa leitura a todos!

Profº. Dr. Rodolfo Meissner Rolando

SUMÁRIO

| | |
|-------------------|-----------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
|-------------------|-----------|

CAPÍTULO 1

Políticas Públicas Educacionais:

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Um Conceito em Construção..... | 23 |
| Definição e Evolução do Conceito..... | 24 |
| Histórico dos Estudos em Políticas Públicas..... | 24 |
| Discutindo Conceitos..... | 27 |
| Os Agentes de uma Política Pública..... | 29 |
| O Motivador de uma Política Pública..... | 31 |
| O Objeto de uma Política Pública..... | 31 |
| A Política Pública como Ação Estratégica ou Simples Ações?..... | 32 |
| A Política Pública..... | 33 |
| Os Tipos de Políticas Públicas..... | 34 |
| Os Ciclos de uma Política Pública..... | 35 |
| Contextualização do Conceito no Campo Educacional..... | 37 |
| Importância da Compreensão do Conceito para Professores e Pesquisadores..... | 39 |

CAPÍTULO 2

Desafios na Implementação de Políticas Públicas

| | |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------|
| Educacionais..... | 41 |
| Políticas Públicas Educacionais no Brasil: um breve histórico..... | 42 |
| PPE do Período Colonial..... | 42 |
| Mudanças no Século XIX..... | 44 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Políticas Educacionais do Período Imperial..... | 44 |
| Políticas Educacionais do Período Republicano (Dos Primeiros Anos da República ao Golpe de 1964)..... | 45 |
| Políticas educacionais durante o Governo Militar..... | 48 |
| Políticas educacionais durante a redemocratização..... | 51 |
| Constituição Federal de 1988: Avanços e Desafios..... | 51 |
| Bases Institucionais para a LDBEN..... | 52 |
| Políticas educacionais pós Constituição de 1988 até o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)..... | 52 |
| PPE dos governos de Lula (2003-2010), Dilma (2011-2016) aos dias atuais..... | 60 |
| CAPÍTULO 3 | |
| Educação Científica no Brasil: | |
| Uma Jornada Histórica..... | 63 |
| Panorama Histórico da Educação Científica..... | 65 |
| Marcos Legais e Impactos nas Políticas Públicas..... | 74 |
| Desafios Históricos..... | 79 |
| CAPÍTULO 4 | |
| Autonomia Docente: Um Pilar Essencial nas Políticas Públicas Educacionais..... | |
| Conceituando a Autonomia Docente..... | 82 |
| A autonomia docente e o ambiente escolar..... | 83 |
| A escola enquanto organização e <i>locus</i> de produção..... | 85 |
| A autonomia docente e as PPE..... | 86 |
| A autonomia docente e as PPE..... | 88 |

CAPÍTULO 5

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Resgatando teorias: metodologia na pesquisa sobre Políticas Educacionais..... | 92 |
| Coleta de Dados: | |
| Entrevistas e Análise do Discurso..... | 94 |
| Contribuição da Microfísica do Poder e da Subjetividade na Análise dos Discursos sobre as Políticas Educacionais..... | 97 |
| A Subjetividade na Construção da Identidade Docente e na Análise das Políticas Educacionais..... | 98 |
| Desafios e Possibilidades na Implementação de Políticas Educacionais..... | 99 |
| Questões Norteadoras..... | 99 |
| Limitações e Desafios metodológicos..... | 100 |

CAPÍTULO 6

| | |
|---------------------------------------------------------------|------------|
| Análise do Discurso: | |
| Vozes dos Professores..... | 101 |
| Temas Emergentes nas Entrevistas..... | 104 |
| Percepções dos Professores sobre Políticas Educacionais..... | 107 |
| Reflexões sobre Autonomia Docente e Participação Efetiva..... | 109 |

CAPÍTULO 7

| | |
|----------------------------------------------------------|------------|
| Autonomia Docente e Democratização do Ensino..... | 111 |
| Papel da Autonomia na Implementação de Políticas..... | 112 |
| Contraponto entre Eficiência e Democratização..... | 114 |
| O Resgate da Dimensão Política na Educação..... | 115 |

| | |
|---------------------------------|-----|
| PALAVRAS FINAIS AOS PROFESSORES | 118 |
| SOBRE OS AUTORES | 121 |
| REFERÊNCIAS | 122 |

INTRODUÇÃO

Enquanto sociedade global, estamos inseridos em um contexto preocupante, vivemos numa época de emergência planetária, marcada por uma série de problemas socioambientais e socioeconômicos interligados. Esse cenário apresenta-se como um desafio a todas as esferas sociais, exigindo tomada de decisões e desenvolvimento de políticas públicas que viabilizem uma sociedade mais sustentável e democrática (Cachapuzet et. al. 2005).

Assim, torna-se necessário ter uma compreensão clara e ampla sobre a forma como se dão as políticas públicas, a fim de implementá-las da forma mais eficiente possível. A falta de conhecimento sobre o que de fato elas sejam, tem levado à implantação de projetos inconsistentes, reforçando e, às vezes até agravando, as desigualdades em nossa sociedade (Bittencourt, 2017).

O próprio conceito de política pública causa divisões de opiniões, não havendo um consenso a esse respeito, sendo alvo de diversos estudos, que visam elucidar melhor o tema. Dessa forma, não temos até o presente momento uma definição considerada mais apropriada para designar o que seja política pública (Souza, 2006), encontrando nos estudos de diversos autores, múltiplas interpretações que, por vezes são conflitantes entre si (Coelho, Pires; Secchi, 2019 e Souza, 2006).

Visando encontrar um foco comum nas definições propostas por diferentes estudiosos na área, Coelho, Pires, Secchi (2019) destacam que a questão central a que todos os autores, de alguma forma se referem, está no problema público, sendo este o principal objeto de uma ação política que pode ser tomado como algo de importância reconhecidamente pública.

Desse modo, optamos, em linhas gerais, sem ter a pretensão de propor uma definição única e engessada a esse respeito, seguir a ideia proposta por Souza (2006), de que políticas públicas podem ser definidas como a área do conhecimento que visa, simultaneamente, levar o governo a tomar uma atitude diante de um problema público específico e propor transformações no curso dessas ações, analisando a implementação destas ao longo do tempo.

Desse modo, partindo dessa substância conceitual proposta por Coelho, Pires e Secchi (opus cit.) e da conceituação oferecida por Souza (2006), podemos induzir que o acesso à educação e a melhoria da qualidade do ensino oferecido à grande massa da população brasileira tem estado no centro dos debates públicos, ganhando destaque em nossa sociedade, tornando-se, portanto, alvo de políticas públicas.

Para Vargas (2017), isso ocorre pois, existe uma “correlação entre escolarização e vários tipos de favorecimento social, como empregabilidade, maiores médias salariais e maior expectativa de vida”. (Vargas, 2017. p. 13).

Desse modo, é fácil concluir que o acesso à escolarização de qualidade tornou-se um problema público, exigindo Políticas Públicas Educacionais (PPE) mais efetivas, que atendam à essa demanda.

É nesse cenário, de valorização do acesso à escolarização, que o ensino de ciências ganha destaque, como ferramenta fundamental na promoção de uma sociedade que valoriza e vivencia a sustentabilidade dos ideais democráticos, haja vista que, como destaca Teixeira (2013), aprender ciências

torna-se tão necessário e tão imprescindível quanto aprender a ler e escrever, afinal, a sociedade que construímos tem seus fundamentos mais básicos estabelecidos a partir do desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia.

Desse modo, todos os indivíduos de nossa sociedade, para exercerem amplamente sua cidadania, não podem prescindir de apropriarem-se desse conhecimento, cujo processo pode ser classificado como “fenômeno de massa”. (Teixeira, 2013; Cunha, 2017). Para esses autores, esse processo só pode tornar-se possível por meio do letramento científico.

A importância do letramento científico, surge como um elemento-chave nesse contexto, para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Esse letramento vai além do domínio de conceitos científicos, envolvendo a capacidade de compreender e tomar decisões informadas sobre questões científicas. A urgência de promover essa competência entre os alunos é evidenciada pelas complexidades do mundo contemporâneo, onde a ciência desempenha um papel central.

Porém, quando analisamos o desempenho escolar dos alunos do sistema educacional brasileiro, percebemos uma grande dificuldade em se aprender os diversos conteúdos científicos, bem como de se apropriar de uma postura mais crítica diante do mundo que os cerca. Isso, muito por conta de um distanciamento entre a realidade e aquilo que é ensinado nas escolas (Krasilchik, 2000; Garcia, et.al., 2018).

Krasilchik (2000), há mais de duas décadas, já destaca que existe uma tendência em se trabalhar currículos tradicionais ou racionalistas-acadêmicos, que estão fora do contexto em

que os alunos estão inseridos. Sendo assim, apesar de todas as mudanças, esse modelo ainda prevalece não só no Brasil, mas também nos sistemas educacionais de países em vários níveis de desenvolvimento. Infelizmente, o ensino de ciências continua assentado na transmissão de informações, aulas expositivas e utilização do livro didático (Garcia, et.al., 2018).

Diante desse cenário, Krasilchik (2000) já defendia a necessidade de uma reforma do ensino de ciências, propondo uma mudança curricular que abordasse temas relevantes ao contexto dos alunos, optando pela transversalidade, levando em consideração sempre a realidade e as experiências dos alunos. Do mesmo modo, Gil-Pérez e Vilches (2004) enfatizaram a urgência de se promover um letramento científico já nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Isso parece convergir para o que Freire (1996. p.39) defendia: “A educação é uma forma de intervenção no mundo”, ao propor uma intervenção pedagógica contextualizada e que possibilite ao aluno compreender e interferir ativamente na sociedade.

Desse modo, entende-se que toda ação pedagógica deve ser voltada ao saber significativo, ou seja, a um saber que permita ao cidadão exercer sua cidadania que se concretiza em sua participação no compromisso ativo de se conscientizar, enfrentar e buscar resolver os problemas da sociedade em que se vive.

Dessa forma, diversas iniciativas no sentido de reformular o ensino de ciências, a partir de então, vêm sendo implementadas ao longo das últimas décadas, expressando o crescente reconhecimento de uma sociedade que vê na Ciência e na Tecnologia, os recursos essenciais ao desenvolvimento

econômico, cultural e social (Krasilchik, 2000; Vargas, 2017).

Portanto, seguindo a ideia de se estruturar um ensino voltado para a formação de um cidadão ativo e em condições de atuar na sociedade em que vive, as reformas do ensino propostas ao longo dos anos, expressam concepções de mundo e de cidadão que se modificam com o tempo. Desse modo, por consequência, as escolas acabam refletindo as mudanças na sociedade. “A cada novo governo ocorre um surto reformista que atinge principalmente os ensinos básico e médio” (Krasilchik, 2000.p. 85).

Temos vivenciado essa realidade ao longo de nossa trajetória profissional, tanto na rede pública como privada de ensino e, durante esses anos presenciamos uma série de projetos educacionais, que nasceram de políticas de gabinete, e que por não dialogarem com todos os agentes envolvidos no processo, foram mal sucedidas, deixando de contribuir para melhoria da educação, explicitando políticas educacionais de governo e não de Estado (Bittencourt, 2017).

Mesmo admitindo que muitos dos projetos advindos das políticas educacionais, estavam preocupados, de fato, com a melhoria do sistema de ensino, os resultados observados sempre ficavam aquém do esperado. Isso era mais evidente quando eram analisados os resultados do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) nos anos finais da rede pública onde atuava: eles sempre se apresentavam abaixo da meta estabelecida.

Essa realidade não é observada apenas em exceções. Ao contrário, está presente na maioria dos municípios brasileiros,

principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Fazendo uma análise mais detalhada dos resultados de avaliações de desempenho educacional dos nossos estudantes, identificamos que nosso país tem patinado no setor educacional, apresentando um cenário de desigualdade desde o início de nossa história. Os professores permanecem realizando um verdadeiro milagre diante das condições de trabalho e infraestrutura. A cada resultado do Ideb divulgado, a situação é sempre a mesma: ficam as promessas eleitoreiras, não refletindo Políticas Educacionais consistentes.

Essa mesma realidade é comprovada quando analisado os resultados alcançados pelos alunos brasileiros nas últimas edições do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Segundo dados oficiais, o Brasil está posicionado entre os últimos no ranking quando comparado as demais nações participantes dessa avaliação (Inep, 2019).

Portanto, diante desses fatos, torna-se necessário responder algumas questões: qual a real situação do ensino de ciências no país? Quais são os principais obstáculos na efetivação de uma política pública? O que poderia ser feito, no sentido de implementar políticas públicas que promovam o letramento científico por meio do ensino de ciências, na rede pública?

No intuito de responder a esses questionamentos, faz-se necessário uma série de apontamentos, uma delas diz respeito ao modo como as PPE estão sendo concebidas, como elas têm se efetivado na realidade da escola e de que forma ela impacta o aluno em sala de aula. A compreensão dessa dinâmica pode contribuir para o aperfeiçoamento dos modos como as intenções, bem como as ações políticas têm sido formuladas e

aplicadas.

Sendo assim, a complexidade do cenário educacional brasileiro é o ponto de partida da jornada proposta por esse livro, onde buscaremos compreender e transcender os desafios que permeiam a educação no país. Assim, inicialmente delinearemos um breve panorama da educação no Brasil, destacando as nuances que moldam o contexto em que as políticas educacionais para o letramento científico se desenvolvem.

O sistema educacional brasileiro, marcado por avanços e desafios, é pano de fundo para nossa exploração. A contextualização desse cenário abrange desde os primórdios da montagem do sistema educacional no país, até a promulgação da Constituição de 1988, que ampliou significativamente o acesso à educação, até os resultados recentes que evidenciam lacunas persistentes na qualidade do ensino. Conforme discutido por autores como Freire (1996) e outros estudiosos, o aumento do acesso não se traduz necessariamente em uma melhoria efetiva da educação, gerando reflexões cruciais sobre os rumos a serem trilhados.

Os desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro emergem como elementos cruciais para a compreensão das dinâmicas que permeiam a implementação das PPE. Partindo da nossa pesquisa realizada ao longo do mestrado, destacamos a limitação da participação dos professores nesse processo, evidenciando um paradoxo entre a importância atribuída a eles na prática educacional e a limitação de sua influência nas políticas que direcionam essa prática.

A necessidade de construção coletiva das PPE, preconizada

por diversos estudiosos, colide com a realidade de um processo muitas vezes burocrático, carente de diálogo e consenso entre os diferentes atores sociais (Bittencourt, 2017). Nesse contexto, a ausência de uma construção coletiva efetiva ressoa como um desafio adicional, afastando as políticas da realidade pedagógica das escolas.

Assim, nasce a motivação para a publicação desse livro, que se alicerça na relevância do tema tanto para professores quanto para pesquisadores. Identificamos uma lacuna na interação entre as políticas educacionais e a autonomia docente, tema crucial para o aprimoramento do ensino. Essa lacuna, destacada por Contreras (2002), Freire (1996), Lima (2008) e outros estudiosos, convoca a uma análise crítica das práticas de letramento científico, visando contribuir para a eficácia e pertinência das políticas educacionais.

Nosso livro se propõe a explorar a intrincada relação entre autonomia docente e políticas educacionais, lançando luz sobre os desafios e as potencialidades inerentes a essa interseção. Ao longo dos capítulos, realizaremos uma análise crítica das práticas de letramento científico, visando proporcionar *insights* práticos e acionáveis para professores e pesquisadores.

A estrutura do livro foi concebida para oferecer uma abordagem acessível e prática, rompendo com a rigidez acadêmica. Assim ao delinear nossos objetivos, almejamos preencher lacunas existentes na compreensão da relação entre autonomia docente e políticas educacionais, contribuindo para o aprimoramento das práticas de letramento científico. Buscamos, assim, impactar positivamente a prática educacional e a pesquisa, inspirando reflexões e ações transformadoras.

Este livro se destina a professores, pesquisadores e a todos os interessados em políticas educacionais e letramento científico. Por meio de uma linguagem acessível e conteúdo relevante, esperamos instigar a reflexão e o engajamento, proporcionando subsídios para uma atuação mais informada e eficaz na promoção do letramento científico.

Embarque conosco nesta jornada de reflexão e descoberta, onde as páginas que se seguem visam não apenas problematizar, mas também apontar caminhos promissores para a construção de uma educação científica mais significativa e alinhada com os desafios contemporâneos.

CAPÍTULO 1



POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

Definição e Evolução do Conceito

Os estudos sobre políticas públicas têm ganhado proeminência, especialmente nas últimas décadas. A relevância desse campo aumentou, influenciando a implementação, efetivação e análise de políticas públicas contemporâneas. Segundo Souza (2006), alguns fatores contribuíram para esse destaque, como o controle dos gastos públicos, as mudanças no papel do Estado pós-guerra e os desafios enfrentados por nações em desenvolvimento na criação de políticas que promovam o desenvolvimento econômico e a inclusão social.

O entendimento de como as políticas públicas se estabelecem, seus ciclos, efetivação e características técnicas tornou-se essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Contudo, a área de políticas públicas é relativamente nova, especialmente no Brasil, onde há divergências na definição do conceito. Autores, principalmente fora do Brasil, têm se dedicado ao estudo desse tema, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada.

Não pretendemos encerrar a discussão sobre a fundamentação, definição e análise de políticas públicas, este estudo oferece uma visão breve, direcionada às ações voltadas para a promoção do ensino no Brasil. Conforme destaca Souza (2006, p.21), “entender a origem e a ontologia do conhecimento de uma área é importante para melhor compreender seus desdobramentos, sua trajetória e suas perspectivas”.

Histórico dos Estudos em Políticas Públicas

O surgimento dos estudos em políticas públicas como área de conhecimento remonta a 1951, embora contribuições teóricas já fossem evidentes desde a década de 1930 (Coelho, Pires e Secchi, 2019). Destacam-se dois livros fundamentais em 1951,

“*The Governamental Process*”, de David B. Truman, e “*The Policy Sciences*”, de Daniel Lerner e Harold D. Lasswell. Este último inclui um capítulo intitulado “*The Policy Orientation*”, que delimita a natureza multidisciplinar da área, discutindo a implementação, avaliação e impacto de políticas públicas (Coelho, Pires e Secchi, 2019).

A abordagem dos estudiosos norte-americanos rompeu com a perspectiva europeia, focando nas ações do Estado em vez da instituição em si. Nos EUA, os estudos em políticas públicas voltaram-se para as ações do Estado, diferentemente da abordagem europeia, que centrava nos estudos sobre o papel do Estado e suas instituições (Souza, 2006).

Assim, os estudos em políticas públicas surgiram como uma subárea da ciência política, visando compreender “como e porque os governos optam por determinadas ações” (Souza, 2006, p.22). Contribuições de diversas áreas do conhecimento têm fundamentado esses estudos, influenciando decisões governamentais na solução de problemas públicos.

No Brasil, os estudos em políticas públicas ganharam destaque após a década de 1990, popularizando-se e deixando de ser uma temática restrita a especialistas. Isso se deu em grande parte após a promulgação da Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”. Essa constituição traduziu direitos sociais em políticas públicas, estabelecendo a participação democrática como um de seus princípios (Coelho, Pires e Secchi, 2019).

Nos últimos trinta anos, diversos fatores contribuíram para que as políticas públicas no Brasil alcançassem diversos setores da sociedade, tornando-se disciplina acadêmica nas universidades do país em meados dos anos 2000 (Coelho, Pires e Secchi, 2019). Atualmente, o estudo em políticas públicas é uma área de formação acadêmica, presente em cursos de graduação e

pós-graduação, e compreende as dimensões administrativa e política.

Como uma área em desenvolvimento, a definição do conceito de política pública está longe de alcançar um consenso na comunidade acadêmica. Esse “nó conceitual” (Coelho, Pires e Secchi, 2019) implica em desafios na compreensão do termo, tornando essencial esclarecê-lo para fundamentar as análises propostas nessa obra.

Melazzo (2010) destaca que a expressão política pública pode parecer redundante, pois, presumindo que toda política seja pública, essa conceituação esvaziaria o entendimento do termo. A semântica do termo, muitas vezes, é mal interpretada, restringindo a análise conceitual. Essa questão semântica, se dá por conta da conotação que a expressão “política” assume em nossa língua, que por vezes, no imaginário nacional relaciona-se com ideias distintas, englobando uma interpretação muito ampla e de difícil conceituação. Assim, dentro dessa expressão polissêmica, podemos atribuir pelo menos três dimensões de significado.

Na primeira dimensão de significado, a expressão “política”, está relacionada com a ideia de manutenção e exercício do poder. Essa perspectiva, dentro da língua inglesa apresenta-se como “*politics*”. Outra percepção semântica do termo, apresentando-se como “*polity*”, na língua inglesa, refere-se ao ambiente-político em que são formuladas as diretrizes que determinam as ações e os comportamentos dos indivíduos (Coelho, Pires e Secchi, 2019). Seriam os códigos de condutas, os estatutos e as regras de determinados locais ou instituições. Já a terceira dimensão de significado, corresponde a expressão inglesa “*policy*”, que está relacionada com as ações governamentais (Coelho, Pires e Secchi, 2019). Assim, as decisões e intervenções do Estado ou de uma instituição privada, sobre determinada

realidade (Melazzo, 2010), estão dentro dessa perspectiva. Com isso, podemos afirmar que, a definição de política pública, estaria relacionada com a terceira dimensão de significado.

Como na língua portuguesa, não temos expressões distintas que se enquadram em cada caso destacado, a palavra “política”, assume conotações distintas, e por isso, dificulta o processo de conceituação.

Uma política pública, portanto, estaria ligada à terceira dimensão, envolvendo ações sistematizadas para atingir um objetivo de promoção do bem coletivo. No entanto, isso levanta questões fundamentais sobre quem implementa, o que motiva, se são apenas ações estratégicas ou direcionamentos operacionais, e qual é o objeto de uma política pública.

As respostas a essas questões são fundamentais na busca por uma compreensão mais clara a respeito, contribuindo inclusive para análise e avaliação da efetividade de determinada política pública.

Discutindo Conceitos

Diversos autores contribuem para a discussão teórica sobre a conceituação de políticas públicas. Souza (2006) destaca a falta de uma única definição e propõe uma visão holística, considerando os diversos grupos sociais no processo de formulação. Para ela, as políticas públicas resultam de diversos interesses, assumindo uma abordagem multidisciplinar e conflituosa.

Gianezzini et al. (2017) associam as políticas públicas diretamente ao Estado, mas reconhecem a influência de vários segmentos sociais. Destacam quatro pilares (Figura 1) para diferenciar política de assunto político, ressaltando a vontade popular e

coletiva na promoção de mudanças sociais.

Figura 1 – Representação dos quatro pilares da política



Fonte: GIANEZINNI, Kelly. et. al. *Políticas Públicas: definições, processos e constructos do século XXI*.

São Luís, vl.21, n°02. p.1065-1084, 2017. Disponível em: <http://www.periodicoselétronicos.ufma.br/>

index.php/rppublica/article/view/8262. Acesso em 24 junho. 2021.

Coelho, Pires e Secchi (2019) adotam uma abordagem multicêntrica, reconhecendo o papel de organizações privadas, ONGs, organismos multilaterais e redes de políticas públicas na construção de políticas públicas. O Estado é visto como instituição normativa, catalisador de demandas sociais, mas não a única fonte.

Assim, para os autores, o fator que legitima a razão de existir do Estado, está assentado exatamente na possibilidade que este tem de estabelecer políticas consistentes e duradouras, utilizando-se da grande quantidade de recursos que detêm. Assim o Estado moderno se destaca na implementação de políticas públicas, porém o protagonismo de sua ação, restringe-se ao fato de representar a junção dos interesses dos diversos setores da sociedade.

O Estado então se torna o principal protagonista na elaboração e desenvolvimento das políticas públicas, porém seu papel como catalizador das demandas sociais de diversos setores, evidencia a participação de outros atores nesse processo. Em uma sociedade democrática, esse processo se torna uma constante, assim analisá-lo, requer uma abordagem complexa que necessitada do olhar de diversas áreas do conhecimento. Esse seria um dos fatores que dificultam a conceituação do que seja uma política pública.

Dessa forma, em uma sociedade democrática, os governos não podem ser considerados os únicos responsáveis por conduzir o Estado, assim os autores Coelho, Pires e Secchi (2019) definem as ações realizadas pelos governantes como “políticas governamentais”. Para eles “nem toda política pública é política governamental, visto que existem políticas públicas desenhadas por atores não governamentais” (Coelho, Pires e Secchi, 2019. p.7).

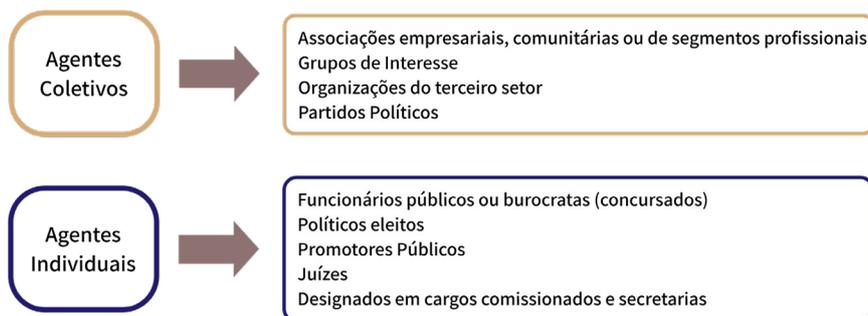
Um exemplo desse tipo de política pública, seria o estabelecimento do Código de Defesa do Consumidor, onde a sua criação corresponde as demandas sociais que exigem o regramento das relações comerciais e prestação de serviços entre os cidadãos. Assim, sua origem não está em agentes de governo, mas em demandas coletivas desejosas de promover uma mudança.

Os Agentes de uma Política Pública

Quem são os responsáveis pela implementação? Os agentes responsáveis são aqueles que atuam direta ou indiretamente na implementação, mobilizando a sociedade, promovendo agendas e catalisando demandas sociais. São indivíduos, organizações e instituições que se organizam coletivamente ou individualmente. Com base nessa definição, segue uma categorização (Figura

2) inspirada nas ideias de Coelho, Pires e Secchi (2019), apresentando uma visão didática dos principais agentes:

Figura 2 – Categorização dos agentes implementadores de uma política pública



Fonte: COELHO, Fernando S. PIRES, Valdemir. SECCHI, Leonardo. Políticas Públicas: conceitos, casos práticos, questões de concursos. 3 .ed. São Paulo: Cengage, 2019.

No processo de implementação de uma política pública, muitos agentes estão envolvidos, interagindo entre si de forma dinâmica, as vezes até conflituosa, e em alguns casos, sem perceber sua importância nesse processo. Os agentes organizam-se de forma coletiva por meio de instituições representativas, como a Sociedade Brasileira de Medicina, Associação de pais e Mestres, Associações de Moradores de determinado bairro ou condomínio, Conselho de Escola; Conselhos Estaduais e Municipais de Educação etc. Os agentes também podem se organizar de forma individual, como: políticos, burocratas, magistrados etc.

Dessa forma, existem diversas formas de categorizar os agentes responsáveis por implementar uma política pública, a esse respeito, alguns autores dedicam-se a propor modelos analíticos, promovendo uma melhor compreensão desse processo. Identificar os agentes de uma política pública, é fundamental para se promover uma análise de todo o processo, avaliando a eficiência e os resultados da mesma, e se necessário, corrigindo sua trajetória ou encerrando seu ciclo de efetivação.

Por se tratar de uma tarefa complexa, a ideia da categorização aqui apresentada, é apenas no sentido de elucidar os principais agentes de uma política pública, tendo em vista contribuir para as reflexões dessa obra. Cabe destacar que diante da quantidade de agentes envolvidos na implementação de uma política pública, a categorização apresentada possivelmente não contempla alguns envolvidos nesse processo, sendo que o objetivo aqui é apenas de ilustrar essa questão, e não de esgotar todas as possíveis análises.

O Motivador de uma Política Pública

O que motiva a elaboração de uma política pública? O principal motivador para a criação de uma política pública é o problema público, que é, por natureza, subjetivo e complexo. Diversos autores se debruçam sobre a definição e estabelecimento de um problema público. Um problema torna-se público quando sua percepção ganha destaque em um grupo social, sendo compartilhado por um número crescente de indivíduos, resultando em uma necessidade coletiva de resolução (Melazzo, 2010).

Coelho, Pires e Secchi (2019) destacam que um problema público existe na mente das pessoas e é, portanto, um conceito subjetivo ou intersubjetivo. Pode surgir repentinamente, como em uma situação de crise, ou desenvolver-se ao longo do tempo, como é o caso de questões persistentes, como a falta de moradia ou creches públicas. A identificação e compreensão desse problema público são fundamentais na elaboração, implementação e avaliação de uma política pública.

O Objeto de uma Política Pública

Qual é o objeto de uma política pública? O objeto central de uma política pública é o problema público em si. Este problema,

em um determinado momento e espaço, ganha relevância perante a sociedade, tornando-se o foco da elaboração e implementação de uma política pública. Assim, o objeto de uma política pública está intrinsecamente ligado ao problema público que motivou sua criação.

A Política Pública como Ação Estratégica ou Simples

Ações?

As políticas públicas são apenas ações estratégicas, ou direcionamentos operacionais também podem ser considerados políticas públicas? Considerando o papel do Estado como catalizador das demandas sociais, toda ação organizada por meio de uma diretriz estabelecida sob a orientação de um *policymaker*¹ pode ser considerada uma política pública. A perspectiva de que toda ação ou inação do governo pode ser vista como uma política pública levanta, porém, questionamentos sobre a definição do termo.

Coelho, Pires e Secchi (2019) alertam para o problema de aceitarmos essa visão ampla, pois todo e qualquer problema, por mais absurdo que seja, daria luz a uma nova política pública. Sob essa perspectiva, toda ação poderia ser considerada uma política pública, dificultando a visualização, o monitoramento, a análise e avaliação da mesma, sendo impossível perceber sua existência e seus impactos na sociedade.

Imaginemos que uma determinada comunidade escolar passasse a exigir das autoridades públicas, que a merenda fosse preparada apenas com produtos orgânicos, e de certa forma o governo, por questões de inviabilidade de oferta, não acolhesse essa demanda. A não aceitação dessa demanda, pode ser

¹ *Policymaker* é uma expressão que se refere aos gestores e implementadores de políticas públicas ligados ao poder executivo.

considerada uma política pública?

Não, pois partindo desse exemplo, percebemos que a não ação de um governo, ou a negligência de um determinado problema, não representa uma política pública. A política pública se materializa, quando existe uma ação direcionada com base em determinações e diretrizes pré-estabelecidas, sendo conduzidas por um *policy maker*.

Dessa forma, uma política pública não é apenas a ausência de ação do governo, mas sim a implementação de ações específicas que buscam resolver um problema público identificado. Até mesmo a decisão deliberada de não abordar um problema público pode ser considerada uma política pública, pois reflete uma escolha consciente do governo.

A Política Pública

Após considerar os pontos discutidos até aqui, é possível propor uma definição clara de política pública. Com base nos pressupostos apresentados, política pública é um movimento intencional resultante da ação do Estado, atuando como catalizador ou materializador das demandas sociais, muitas vezes conflituosas. O protagonismo na implementação dessas ações deve ser democrático, visando atingir objetivos coletivos. O processo completo, incluindo implementação, análise, possíveis correções, permanência ou encerramento, deve ser realizado de forma colaborativa e democrática.

Como resultado, as políticas públicas podem ser representadas por leis, planejamento, financiamento e programas educacionais que refletem o movimento ou ação do Estado (Santos, 2011). Essa definição enfatiza a importância da participação democrática e colaborativa em todo o ciclo de vida de uma política pública.

Cabe acrescentar, ainda sob essa perspectiva, que as políticas públicas também podem ser classificadas dentro de tipologias, essa classificação contribui para uma melhor análise e entendimento da forma como são elaboradas e implementadas, assim como a avaliação de resultados.

Os Tipos de Políticas Públicas

Quando tratamos da análise de uma política pública, como podemos classificá-la? Para analisar a dinâmica de uma política pública, é útil classificá-la. A tipologia proposta por Theodore J. Lowi² em 1964 oferece quatro tipos de políticas públicas:

Políticas Distributivas: Voltadas para atender um grupo social específico, gerando custos para toda a sociedade. Exemplo: leis de incentivos fiscais.

Políticas Redistributivas: Buscam redistribuir recursos, bens ou serviços, gerando custos para toda a sociedade. Exemplo: programas de cotas nas universidades.

Políticas Regulatórias: Determinam a regulamentação do Estado, afetando muitas pessoas na sociedade. Exemplo: regras de tráfego aéreo.

Políticas Constitutivas: Estabelecem regras e normas sobre outras políticas públicas, moldando a dinâmica política em diversas áreas. Exemplo: a LDB de 1996, que define responsabilidades no sistema educacional brasileiro.

Coelho, Pires e Secchi (2019) observam que as políticas públicas podem apresentar características de dois ou mais tipos. A

² A tipologia proposta por Lowi foi aprimorada por outros teóricos que os sucederam nos anos seguintes, porém em essência permanece como o primeiro passo para os demais tipos de classificação de uma política pública.

classificação contribui para a compreensão e avaliação da política, mas também possui limitações, como o reducionismo e a desconsideração de elementos qualitativos.

Em resumo, a classificação de políticas públicas facilita a compreensão dos pressupostos e dos resultados esperados, contribuindo para o processo de elaboração, implementação e avaliação dessas políticas.

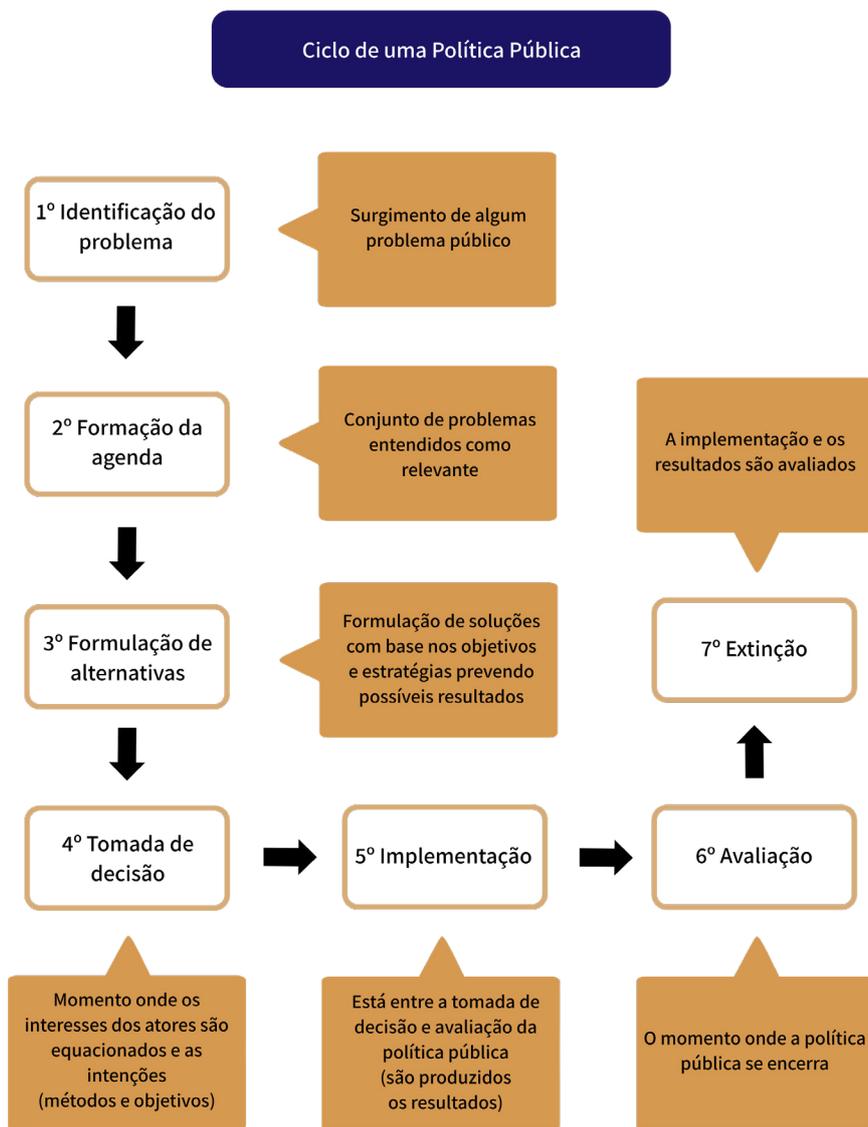
Os Ciclos de uma Política Pública

Denominação do Ciclo de uma Política Pública: O ciclo de uma política pública refere-se ao processo de sua formulação. Organizar em ciclos contribui para a gestão, interpretação e visualização de uma política pública, tornando mais claro o entendimento das etapas e das relações entre elas. Coelho, Pires e Secchi (2019) propõem um modelo de ciclo de política pública que inclui as seguintes etapas: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção.

Especialmente em políticas educacionais, algumas etapas desse ciclo merecem destaque, dada a complexidade de gestão desse tipo de política. Destaca-se que uma PPE incorpora outras políticas, assumindo uma capilaridade que se desdobra em várias ações. O papel do professor é fundamental em todas as etapas, como será discutido posteriormente nessa obra.

Discussão das Etapas do Ciclo: Cada etapa do ciclo de uma política pública merece uma discussão aprofundada, que não será totalmente abordada na presente obra. No entanto, é fundamental ressaltar que um conhecimento técnico profundo sobre essas etapas é essencial para o sucesso de uma política pública.

Figura 3 – Esquema explicativo do ciclo de uma política pública



Fonte: COELHO, Fernando S. PIRES, Valdemir. SECCHI, Leonardo. Políticas Públicas: conceitos, casos práticos, questões de concursos. 3 .ed. São Paulo: Cengage, 2019.

Contextualização do Conceito no Campo Educacional

Sendo um dos principais objetivos desse livro, e diante do exposto até aqui, é crucial definir e classificar as políticas educacionais e entender como estão inseridas nas ações do Estado. Não será discutida, porém, neste ponto, a diferença entre políticas de governo e de Estado.

Entretanto, cabe ressaltar que, no contexto brasileiro, algumas políticas educacionais são frequentemente tratadas como ações de governo em vez de um comprometimento de Estado, refletindo a falta de compromisso das autoridades com uma verdadeira transformação no sistema educacional do país.

As PPE fazem parte da política pública social de caráter redistributivo, norteadas por políticas constitutivas, abrangendo áreas como saúde, habitação, saneamento e previdência. O art. 205 da Constituição Federal de 1988 destaca a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Assim, ao abordar as PPE no Brasil, estamos lidando com algo que afetará todas as esferas da sociedade, sendo a escola o principal local para a efetivação dessas políticas.

Com origem nas demandas sociais populares desde o século XX, a educação passou a ser vista como um dever do Estado, catalisando exigências da sociedade. O papel da educação evoluiu de formadora de mão de obra qualificada para desempenhar um papel fundamental na promoção de uma sociedade sustentável e economicamente desenvolvida.

Assim sendo, como destacam Shiroma, Morais e Evangelista (2004), as políticas públicas do Estado refletem as contradições constitutivas da sociedade e do próprio Estado. O Estado, por vezes, administra essas contradições ao assumir o papel de promover ou não a educação. Dessa forma, qualquer ação do Estado relacionada à educação pode ser considerada uma PPE.

A implementação das políticas educacionais, por si só, não garante automaticamente os resultados desejados, sendo complexo analisar se uma ação teve sucesso ou fracassou. A simples oferta de acesso a um serviço público não garante qualidade, e é necessário considerar fatores como violência, acesso a drogas, falta de habitação, transporte, entre outros, que interferem diretamente na efetivação de uma política educacional. A implementação de uma política educacional envolve diversos setores da sociedade, daí a complexidade de se analisar a efetividade dessas ações.

Sendo o ambiente escolar, o local onde todas as questões sociais se manifestam envolvendo diversos atores da sociedade, é de suma importância considerar a influência que a complexidade desse espaço exerce sobre as ações desenvolvidas nele. Assim, para promover uma mudança social positiva, as PPE precisam abordar não apenas o ensino, mas também fatores determinantes no processo educativo, conforme destacado por Ferreira e Santos (2014).

Nesse sentido Oliveira (2013) defende uma visão da escola como uma organização dinâmica, movida por relacionamentos entre pessoas com interesses coletivos e individuais. Essa perspectiva destaca a importância da gestão do espaço escolar para o sucesso das PPE.

É nesse sentido que Lima (2008), destaca a necessidade de as ações das políticas educacionais se voltarem para os atores envolvidos, considerando o que o autor define como “infidelidade normativa”³ presente no cotidiano escolar. Sendo assim, é exatamente nesse ponto que a autonomia docente passa a desempenhar um papel crucial no sucesso das políticas educacionais, tornando-se fundamental compreender como ela tem se desenvolvido ao longo da história do país.

3 Esse conceito de Infidelidade Normativa será explorado com detalhes no capítulo 4.

Importância da Compreensão do Conceito para Professores e Pesquisadores

Com isso, entender a política educacional torna-se essencial para os professores, uma vez que ela serve como o contexto no qual a prática docente se desenrola. A implementação de PPE influencia diretamente o ambiente escolar, moldando as condições em que os professores trabalham e os alunos aprendem. Nesse sentido, a compreensão das políticas educacionais permite que os professores naveguem de maneira mais informada e eficaz no sistema educacional.

A compreensão do conceito de política educacional oferece aos professores um guia valioso para a tomada de decisões pedagógicas. Ao entender as diretrizes e objetivos das políticas em vigor, os educadores podem alinhar suas práticas ao que está sendo proposto pelos órgãos responsáveis. Isso não apenas fortalece a coesão entre as intenções políticas e as ações nas salas de aula, mas também possibilita que os professores contribuam ativamente para a realização dessas metas.

O entendimento desse conceito convida os professores a uma profunda reflexão sobre seu papel na implementação das políticas em seus contextos específicos. Isso inclui questionamentos sobre como as políticas afetam diretamente suas práticas, bem como o reconhecimento de seu potencial como agentes ativos na concretização dessas políticas. Os professores são, portanto, não apenas executores, mas também colaboradores na construção e aprimoramento das políticas educacionais.

Para os pesquisadores, a compreensão do conceito de política educacional é uma base essencial para análises críticas e avaliações fundamentadas. A pesquisa no campo educacional é enriquecida quando os pesquisadores têm uma compreensão

aprofundada das políticas que moldam o cenário educacional. Essa compreensão possibilita a identificação de lacunas, avaliação de impactos e a proposição de soluções embasadas em evidências.

Sendo assim, a interseção entre prática docente e pesquisa educacional é um terreno fértil para desafios e oportunidades. A compreensão do conceito de política educacional proporciona uma base sólida para professores engajarem-se em pesquisas que tenham aplicabilidade direta em suas salas de aula. Da mesma forma, pesquisadores podem direcionar seus estudos de maneira mais relevante, contribuindo para a melhoria efetiva das políticas educacionais.

Em síntese, a compreensão do conceito de política educacional, dado o seu caráter complexo que exige reflexão e análise, coloca-se como um alicerce crucial para professores e pesquisadores no campo da educação. Ela não apenas informa práticas e decisões pedagógicas, mas também capacita educadores e pesquisadores a desempenharem um papel ativo na construção de um sistema educacional mais eficaz e alinhado com as necessidades da sociedade.

A autonomia docente, seu papel na efetivação das políticas educacionais e seu impacto no sucesso dessas políticas merecem uma atenção especial. A análise das políticas sociais deve transcender a esfera específica de uma política e entender o significado do projeto social do Estado como um todo, considerando as contradições gerais do momento histórico (Shiroma, Morais e Evangelista, 2004).

CAPÍTULO 2



DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Políticas Públicas Educacionais no Brasil: um breve histórico

Todo projeto educacional é moldado pelo contexto social, econômico, político e cultural em que se insere. Desde os primórdios da colonização brasileira, o sistema educacional reflete essas influências, marcando uma trajetória permeada por complexidades, controvérsias e ausência de consenso. Neste capítulo, exploraremos o histórico da construção do sistema educacional brasileiro, destacando as principais políticas educacionais, suas influências e resultados.

PPE do Período Colonial

A formação do sistema educacional brasileiro teve início com a colonização no século XV, adotando o modelo jesuítico. Shigunov e Maciel (2008) ressaltam que, além da catequização dos índios, os jesuítas buscavam transformar a tradição cultural indígena, promovendo uma aculturação que perdura até os dias atuais. O método de ensino do *RatioStudiorum*¹, privilegiando a formação moral e religiosa, consolidou um modelo educacional rígido, baseado em repetições e castigos, sem enfoque nas ciências naturais. Ao mesmo tempo, essa organização colocava-se como inibidora da autonomia, tanto do educando como dos docentes. Esse modelo educacional, foi extremamente eficiente, marcando a sociedade brasileira e imprimindo características presentes em nosso sistema de ensino ainda hoje.

Em 1759, por meio da Lei Serafim Leite, inspirada nas ideias iluministas, foi determinado a expulsão dos jesuítas do Brasil. A expulsão dos jesuítas durante o reinado de D. José I, sob a

¹ O *RatioStudiorum*, era uma coletânea, contendo regras rígidas e detalhadas, que deveriam nortear a didática dos padres jesuítas. Funcionava como um manual prático, que direcionava a forma como a aula deveria acontecer, assim como a estrutura administrativa do sistema educacional brasileiro. Esses documentos eram pautados nas ideias de Aristóteles e de São Tomás de Aquino, carregados dos valores culturais europeus.

administração do Marquês de Pombal², marcou o fim desse período. Shigunov e Maciel (2006) destacam que as reformas pombalinas buscavam uma educação laica e racional, mas revelaram a precariedade do sistema educacional português, antes administrado pelos jesuítas. A falta de infraestrutura e a ausência de um modelo didático resultaram em diversos problemas, como a escassez de professores, fechamento de universidades em Portugal e diminuição das vagas no ensino superior.

A expulsão dos jesuítas evidenciou o descaso do Estado português com a educação, deixando-a aos cuidados dos padres, sem um sistema educacional organizado. A elite, representada pelas famílias mais ricas da colônia, era a única a ter acesso ao ensino superior em Portugal, perpetuando a exclusão educacional.

Esse pequeno grupo, que tinham acesso a algum tipo de educação formal, seriam os responsáveis, no futuro, por ensinar nas escolas brasileiras, com isso, o ensino seria conduzido por professores despreparados para tal função e desprovidos de uma formação específica, fundamental à docência. Muitas famílias abastadas contratavam tutores particulares para ensinar seus filhos, sendo que o sistema educacional público era incapaz de fornecer assistência a todos da colônia.

Shigunov e Maciel (2006) consideram as reformas pombalinas como uma ruptura prejudicial, destruindo uma estrutura educacional consolidada sem implementar uma reforma eficaz. Assim, iniciamos a montagem do nosso sistema educacional perpetuando uma marca histórica na elaboração e implementação das políticas educacionais: a descontinuidade.

² Sebastião José de Carvalho e Melo, conde de Oeiras e Marquês de Pombal, administrou Portugal de 1750 à 1777, promovendo uma série de reformas que afetaram diretamente as terras coloniais brasileiras. Caracterizado como um déspota esclarecido, Pombal foi diretamente influenciado pelas ideias iluministas, porém não abandonou sua postura autoritária e absolutista.

Mudanças no Século XIX

No século XIX, novas concepções sobre a educação emergiram, rompendo com a visão religiosa jesuítica. Houve uma modernização no ensino, incorporando as ciências exatas e da natureza. As transformações socioeconômicas, políticas e sociais do período impactaram a organização do sistema escolar brasileiro.

A chegada da Família Real ao Brasil em 1808, fugindo do exército napoleônico, desencadeou mudanças significativas. O príncipe regente D. João VI, visando atender às demandas da corte, criou os primeiros cursos superiores na colônia. Essa preocupação com a formação profissional superior resultou na fundação da primeira faculdade brasileira, da Real Academia Militar e de outras instituições de ensino superior. Essas medidas eram essenciais para a administração do reino de Portugal a partir do Rio de Janeiro, que se tornara a nova sede do governo português.

Políticas Educacionais do Período Imperial

Com a declaração da Independência em 1822 e a promulgação da Constituição de 1824, pela primeira vez, a ideia de uma educação primária, pública e gratuita é incorporada ao texto constitucional. No entanto, o ensino secundário permanece sem planejamento específico, sendo oferecido principalmente por instituições particulares. Ao longo do período imperial, que se estende até 1889, o modelo educacional brasileiro permanece descentralizado, com cada província responsável pela organização de seu sistema de ensino (Schueler e Magaldi, 2009).

Uma iniciativa notável durante o Império foi a criação do Imperial Colégio D. Pedro II em 1837, por iniciativa do ministro

Bernardo de Vasconcelos. Esse colégio tinha como objetivo servir como modelo para outras instituições educacionais no Brasil, buscando padronizar e modernizar os currículos. Pela primeira vez, um currículo mais abrangente foi adotado, incluindo estudos de ciências exatas, línguas e humanidades de forma mais sistematizada.

Com o aumento populacional e a crescente demanda por profissionais capacitados, escolas particulares e religiosas proliferaram para atender a essa necessidade. Isso evidenciou a incapacidade do Estado brasileiro em oferecer educação pública e gratuita para todos. A falta de acesso ao ensino público deixou uma parcela significativa da população analfabeta e sem escolarização, uma realidade que persistiria nos primeiros anos da República brasileira.

Essa fase do Império revela um sistema educacional marcado pela dualidade entre iniciativas estatais, como o Imperial Colégio D. Pedro II, e a crescente presença de instituições particulares, evidenciando desafios estruturais que perdurariam nas políticas educacionais subsequentes.

Políticas Educacionais do Período Republicano

(dos primeiros anos da República ao Golpe de 1964)

No início do período republicano, as lideranças políticas buscavam modernizar o país, influenciadas pelas ideias do filósofo francês Auguste Comte. O foco era eliminar o analfabetismo, herdado de anos anteriores, resultando em uma série de reformas educacionais durante a primeira república. No entanto, apesar das boas intenções, a organização escolar dessa época não conseguiu superar os modelos anteriores, e a democratização efetiva do ensino ainda era limitada (Schueler e Magaldi, 2009).

O período entre as décadas de 20 e 30 trouxe mudanças significativas com a ascensão de Getúlio Vargas³ ao poder. Nesse contexto, a reforma educacional de Francisco Campos, em 1931, destacou-se pela ênfase na qualidade da educação e na reorganização do ensino secundário, promovendo maior fiscalização do sistema educacional. No entanto, o acesso à educação formal permaneceu restrito a uma camada mínima da população, refletindo a incapacidade do Estado em atender à crescente demanda.

O movimento da Escola Nova⁴, personificado no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932⁵, influenciou profundamente o sistema educacional brasileiro até a década de 1960. Esse manifesto defendia não apenas a Escola Nova, mas também a causa da escola pública laica, responsabilidade do Estado. Suas ideias foram incorporadas à Constituição de 1934, estabelecendo um Plano Nacional de Educação para os Estados e Municípios, com a obrigatoriedade do ensino público e gratuito.

Em 1937, o golpe de Estado instituiu o “Estado Novo”⁶ de Getúlio Vargas, resultando em uma nova constituição e nas “Leis Orgânicas do Ensino”, uma ampliação e flexibilização da reforma de Francisco Campos. Uma mudança crucial foi a substituição da expressão “é obrigação” por “é dever” do Estado contribuir para o estímulo da Educação, sinalizando uma alteração significativa no compromisso estatal com o sistema

3 No dia 24 de outubro de 1930, apoiado por setores das forças armadas e pelas oligarquias dissidentes do processo político eleitoral do mesmo ano, Getúlio Dorneles Vargas, toma o poder por meio de um golpe de estado, instaurando um período que ficará conhecido como “Era Vargas”. Esse episódio é chamado pela historiografia brasileira de Revolução de 1930.

4 O movimento da Escola Nova, surge na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX. Defendia uma nova concepção da infância, colocando a criança como agente ativo no processo de ensino e aprendizagem. Esse movimento também defendia a educação como fator fundamental na construção de uma sociedade fundamentada nos princípios democráticos, de justiça social e igualdade de oportunidades.

5 Tendo como principal referência filosófica o pensamento de John Dewey, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi redigido por Fernando de Azevedo, e assinado por diversos intelectuais dentre eles o educador Anísio Teixeira.

6 Estado Novo, é a expressão utilizada para se referir aos anos em que Getúlio Vargas governou os Brasil de forma autoritária. Essa expressão foi cunhada pelo próprio governo da época, referindo-se ao momento histórico anterior como “República Velha”, dando uma conotação de novo ao seu modelo político. Muitos historiadores referem-se a esse período como “Ditadura Vargas”.

educacional.

Durante o “Estado Novo”, o ministro Gustavo Capanema promoveu reformas educacionais, incluindo a reorganização do ensino secundário e a criação de exames de admissão extremamente excludentes. Essas mudanças contribuíram para a criação de um sistema elitista no Brasil, refletindo-se na dificuldade de acesso ao ensino superior.

A preocupação com a formação de trabalhadores para a indústria e serviços levou à criação do SENAI e do Senac em 1942 e 1946, respectivamente (Vieira e Souza Junior, 2016). Esse período também viu a educação sendo considerada uma “panaceia” capaz de resolver os males sociais.

Com o fim do “Estado Novo” em 1946, uma nova Constituição foi elaborada, retomando princípios do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 representou um marco, descentralizando o sistema de ensino e regulamentando a educação nacional (Santos, 2011).

Entretanto, a instabilidade política da época, marcada pelo governo de João Goulart, resultou no golpe de 1964. O novo regime, alinhado aos Estados Unidos, cancelou todas as reformas em curso, adotando uma abordagem tecnicista na educação, focada na formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho, influenciada pela *United States Agency for International Development* (USAID). Este período marcou um retrocesso significativo nas políticas educacionais brasileiras.

Políticas educacionais durante o Governo Militar

Durante o período de 1964 a 1985, o Brasil foi governado por líderes militares, marcando um período de medidas antidemocráticas, arbitrarias e, por vezes, autoritárias. O

“Milagre Econômico” proposto pelo regime não conseguiu diminuir as desigualdades sociais; ao contrário, estas se aprofundaram.

Em relação às políticas educacionais, o governo militar procurou seguir recomendações internacionais, principalmente dos Estados Unidos, incorporando pontos de reformas anteriores (Shiroma, Morais e Evangelista, 2004). Utilizando decretos, leis e pareceres, promulgou a Lei 5.692, que reorganizou o sistema educacional, estabelecendo a profissionalização do segundo grau e tornando obrigatório o ensino para idades entre 7 e 14 anos (Santos, 2011). A lei também extinguiu o exame de acesso à educação ginásial, buscando ampliar quantitativamente o ensino, mesmo que às custas da qualidade.

A formação do que o regime chamava de “capital humano” tornou-se uma prioridade. O ensino fundamental visava formar uma mão de obra minimamente qualificada, enquanto o ensino superior experimentou uma expansão significativa, com destaque para o fortalecimento da pesquisa e pós-graduação (Shiroma, Morais e Evangelista, 2004). No entanto, a universidade também sofreu com a repressão política e ideológica da época.

A disparidade de investimentos entre ensino superior e básico revelou a preferência do governo por atender à demanda das classes médias para o acesso à universidade, enquanto a educação básica sofria com a falta de recursos, resultando no sucateamento do sistema educacional brasileiro.

As políticas educacionais desse período refletiam a tentativa de diminuir as tensões sociais, atendendo a diferentes setores da sociedade, mas, na prática, não conseguiram cumprir suas promessas. A formação proposta para a vida cidadã e profissional estava desconectada da realidade, favorecendo os

mais privilegiados em detrimento da maioria da população, que tinha acesso a um ensino médio de baixa qualidade.

Os anos 1970 marcaram o início de um processo gradual de redemocratização, com movimentos da sociedade civil pressionando por mudanças. A Lei da Anistia de 1979 fortaleceu esses movimentos, reconhecendo a necessidade de transformação do sistema educacional. Entidades como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) desempenharam papéis importantes nesse contexto (Shiroma, Morais e Evangelista, 2004), contribuindo para que nos anos que se seguiriam o pensamento educacional ganhasse novas formas.

Ainda assim, o regime manteve sua força sob a organização do sistema educacional, adotando uma postura contraditória, defendendo a descentralização e maior participação dos diferentes entes da federação (estados e municípios), porém na prática continuou mantendo “o controle das verbas, dos critérios de distribuição e repasse do salário-educação dentre outros (Shiroma, Morais e Evangelista, 2004, p.43).

A falta de clareza das políticas educacionais, resultaram na dispersão das fontes de financiamento, comprometendo de forma irreversível qualquer iniciativa de planejamento educacional global e coordenado. No quadro (Quadro 1) abaixo, procuramos resumir de forma simples, os resultados das PPE durante o governo militar:

Resumo dos resultados das PPE do Governo Militar

| Descrição | Resultados |
|---------------------------------------------------------|------------|
| Retenção ao longo da 1ª série do 1º grau | 50% |
| Analfabetos | 30% |
| Professores leigos | 23% |
| Crianças fora da escola | 30% |
| Número de crianças acima de 14 anos no 1º grau | 8 milhões |
| Número de retenção nas três primeiras séries do 1º Grau | 73% |

Elaborado com base nas ideias de Shiroma, Morais e Evangelista (2004, p.44)

Assim, mesmo com a aparente defesa da descentralização, o governo manteve o controle sobre verbas e critérios, comprometendo os esforços de planejamento global e articulado da educação. A centralização burocrática, aliada à falta de investimento na educação pública, contribuiu para a precarização de todos os níveis de ensino, tornando o ensino particular um negócio lucrativo.

Ao final do período militar, os resultados das políticas educacionais eram desanimadores, com altos índices de retenção, analfabetismo, professores leigos e crianças fora da escola. Mais de 60% da população vivia abaixo da linha da pobreza. Era evidente a necessidade urgente de mudanças radicais no sistema educacional, marcando o início do processo de redemocratização com a chamada República Nova.

Políticas educacionais durante a redemocratização

No contexto do governo de José Sarney (1985-1990), iniciado após a morte de Tancredo Neves, que despertara esperanças de uma gestão conciliatória e transformadora, algumas PPE foram

implementadas, abrindo espaço para debates cruciais sobre um projeto nacional de educação (Santos, 2011). Contudo, segundo Shiroma, Morais e Evangelista (2004), persistiu a manutenção de traços conservadores, com a democracia ainda distante e retida nas complexidades das correntes políticas.

Sob a gestão de Sarney, um dos principais focos foi a expansão do acesso à educação básica, confrontando os desafios herdados de períodos anteriores. Iniciativas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação (PADE) foram concebidas para aumentar o número de matrículas, visando atender às demandas educacionais (Santos, 2011).

Ideias de descentralização, reminiscentes dos anos 1930, ganharam força com a proposta de municipalização do ensino de 1º grau pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME). No entanto, o modelo de gestão e financiamento educacional ainda refletia padrões do regime militar, impedindo avanços substanciais. Tentativas de monitoramento de recursos, descentralização administrativa e adaptação às realidades regionais foram prejudicadas por interesses eleitoreiros e contradições da época (Shiroma, Morais e Evangelista, 2004).

Constituição Federal de 1988: Avanços e Desafios

Um marco significativo durante o governo Sarney foi a promulgação da Constituição Federal de 1988. Santos (2011) destaca que o texto da Constituição consolidou conquistas de direitos, indicando mecanismos democratizadores e descentralizadores das políticas sociais. No entanto, apesar dessas iniciativas, as PPE enfrentaram desafios persistentes. A expansão do acesso não erradicou completamente o analfabetismo e a evasão escolar, especialmente em regiões

mais carentes. A qualidade do ensino também permaneceu como uma questão crítica, com desafios na formação de professores e nas condições de trabalho (Shiroma, Morais e Evangelista, 2004).

Bases Institucionais para a LDBEN

Apesar dos desafios, a promulgação da Constituição de 1988 estabeleceu bases institucionais para discussões sobre a elaboração do projeto de lei da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Shiroma, Morais e Evangelista, 2004).

Em síntese, as políticas educacionais sob o governo de José Sarney buscaram expandir o acesso à educação básica e aprimorar a qualidade do ensino. Embora tenham apresentado avanços notáveis, persistiram desafios relacionados ao analfabetismo, à evasão escolar, à formação de professores e à adequação de recursos.

Políticas educacionais pós Constituição de 1988 até o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

Após o governo do presidente Sarney, o Brasil vivenciou sua primeira eleição direta para o cargo máximo do executivo em mais de 20 anos. Fernando Collor de Melo foi eleito presidente, marcando o início de um processo de adaptação e submissão às ideias neoliberais, que gradualmente influenciariam a implementação de políticas públicas em vários setores da sociedade.

Durante o governo de Collor (1990-1992), as PPE passaram por transformações, sendo influenciadas por importantes instituições internacionais como, o Banco Mundial e o FMI (Fundo

Monetário Internacional). Essas instituições desempenharam um papel relevante na implementação dessas políticas, adotando um discurso de defesa da descentralização e busca por maior eficiência no sistema educacional.

Conforme apontado por Santos (2011) e Shiroma, Morais e Evangelista (2004), desenvolveu-se um discurso astuto que buscava construir um falso consenso sobre as reformas iminentes, apresentando-as como a materialização dos anseios sociais. Intelectuais do campo educacional, alinhados às ideias neoliberais e compromissos internacionais do Brasil, defendiam a necessidade de reformas em diversos eventos públicos.

Encontros envolvendo centrais sindicais, empresários, representantes do governo, centros de pesquisa e universidades foram realizados para discutir os problemas educacionais. Shiroma, Morais e Evangelista (2004) destacam que, apesar disso, questões cruciais, como as condições precárias de trabalho dos professores, foram ignoradas.

O *impeachment* de Collor em 1992 não reverteu completamente as mudanças introduzidas, delineando políticas educacionais que se consolidariam nos anos seguintes. Ideias como o desenvolvimento do “capital humano” por meio da educação ganharam força, apresentando-a como um instrumento crucial para o avanço tecnológico, econômico e científico do Brasil.

A ascensão de ideias como “eficiência”, “competitividade” e “mercado de trabalho” no discurso dos defensores da “nova reforma” cresceu, encontrando espaço na sociedade brasileira. Em 1993, já no governo de Itamar Franco, o Plano Decenal de Educação para Todos foi publicado, prenunciando o projeto educacional que se delineava no país.

Nesse contexto, iniciaram-se as discussões para a elaboração da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. O debate abordou questões como autonomia das instituições de ensino, formação de professores, gestão democrática e articulação entre educação básica e ensino superior, sob a perspectiva da inserção de valores mercadológicos.

Recomendações de Jomtien⁷ e outros fóruns internacionais influenciaram alguns anteprojetos de LDBEN que tramitaram por oito anos no Congresso Nacional. A histórica disputa entre correntes privatistas e publicistas se repetiu, com o governo impondo seu projeto educacional alinhado aos compromissos internacionais.

A eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 1995 manteve os debates sobre a necessidade de reforma e construção de uma nova LDB no mesmo tom, propagando ideias alinhadas à lógica neoliberal. Intelectuais foram mobilizados para difundir um discurso justificador da reforma, consolidando-a nos anos 90.

No governo de FHC, a iniciativa privada foi inserida como agente importante na promoção do ensino, envolvendo ONGs e associações. A reforma educacional atribuiu ao professor um papel central, responsabilizando-o pelas deficiências do ensino. Essa imagem contribuiu para desvalorizar o profissional e restringi-lo a cumprir medidas governamentais.

Em nome da eficiência e busca por resultados (sempre alinhados aos compromissos assumidos pelo Brasil no exterior), os empresários da educação ganharam espaço. Para Shiroma, Morais e Evangelista (2004), de forma estratégica o governo buscou mobilizar as entidades representativas dos professores, tendo como objetivo “confundir” e “inibir” qualquer movimento

⁷ Ao longo dos anos 1990 foram realizados diversos encontros a fim de discutir as políticas educativas mundiais, dentre eles podemos destacar: Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no ano de 1990 na cidade de Jomtien (Tailândia) e a Reunião do Comitê Regional Intergovernamental da América Latina e Caribe, realizada em Santiago, no Chile em 1993.

de resistência. Os diversos documentos, publicações e iniciativas perpetradas pelo governo tinham como objetivo trazer o professorado para seu lado, não sendo possível aferir até que ponto essas ações foram assimiladas pelos profissionais da educação. Dessa forma, as ideias dessa “reforma” não penetraram de fato nos profissionais e nem na população de forma geral. (Shiroma, Morais e Evangelista, 2004).

Saviani (2017) resume os valores defendidos pelo governo de FHC naquele momento, sendo eles: o ataque ao Estado regulador, a defesa do Estado liberal, busca por políticas como equilíbrio fiscal, desregulação dos mercados, abertura das economias nacionais, e privatizações (valores defendidos como universais), críticas as democracias de massa. Assim, comprometido com esses valores impõem-se uma reforma administrativa visando o corte de gastos do Estado, criando-se inclusive um ministério⁸ específico para isso, sendo o setor educacional afetado diretamente por essa política.

É de suma importância destacar que esse processo, iniciado no governo Collor, ganhou força com FHC, e teve continuidade nos governos Lula e Dilma, sendo que, nesses dois últimos casos tendo o contrapeso da valorização do social. De acordo com Saviani (2017), nesse novo contexto as políticas educacionais assumiram um caráter neoconservador, tendo como pano de fundo a defesa do Estado mínimo, usando como desculpa para essa postura a precarização da escola no Brasil e a incapacidade do governo em gerir o sistema de ensino.

Assim no dia 17 de dezembro de 1996, foi aprovada na Câmara o texto final da Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9394/96), sancionada no dia 20 pelo presidente FHC, sendo esta uma

8 No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, seguindo a agenda de reformas administrativas, foi criado um ministério específico para esse fim, chamado de MARE (Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado). O papel principal desse ministério era, além de criar as diretrizes da reforma, trabalhar pela implementação das mudanças no âmbito do Congresso Nacional.

iniciativa inédita, sendo a primeira lei de reforma educacional no Brasil motivada por iniciativa popular e do legislativo, sem estar diretamente atrelada ao executivo. Porém, cabe destacar que a proposta original apresentada pelo Dep. Otávio Elísio, não foi aceita.

Essa proposta era de fato originária dos movimentos educacionais resultado de debates e discussões naquele período, materializando-se num projeto redigido por Dermeval Saviani e de iniciativa do legislativo. Esse projeto apresentava um capítulo específico referente ao financiamento da educação e demais valores defendidos ao longo de décadas.

As tramitações dessa nova LDB, apresentada pelo então senador Darcy Ribeiro, sofreu interferência direta do executivo no senado, sendo aprovado um projeto totalmente distinto da proposta inicial. De acordo com Saviani (2017) a nova LDB era minimalista com relação ao financiamento educacional, desobrigando a União dos seus compromissos financeiros, não abarcando a ideia de um Sistema Nacional de Educação (proposto pelo primeiro projeto), porém estabelecendo um Sistema Nacional de Avaliação⁹.

Nessa nova LDB, veio estabelecido de forma clara as obrigações dos Estados e Municípios com suas respectivas atribuições a cada segmento educacional, porém apresentando de forma vaga as competências da União com relação a suas responsabilidades, desobrigando o governo central da manutenção da educação. Cabe destacar que a LDB foi influenciada pelo Plano Decenal de Educação de 1993, logo de forma implícita, alinhava-se aos valores mercadológicos presentes ainda hoje.

⁹ Para um aprofundamento sobre a LDB de 1996, sugere-se o texto do Prof. Evaldo de Souza Bittencourt, presente no livro Políticas Públicas de Educação, publicado pela Universidade Federal Fluminense em 2017, onde o autor faz uma análise mais atualizada sobre as repercussões dessa lei na implementação das políticas educacionais no Brasil.

Observamos que, durante esse período, houve uma consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), anteriormente conhecido como “Provão”. Esses mecanismos de avaliação externa foram fundamentais para a implementação da lógica de descentralização, permitindo o controle sobre os sistemas estaduais e municipais de ensino, mas, segundo diversos autores, prejudicando a promoção de uma educação de qualidade.

Autores como Krasilchik (2000), Pizarro e Junior (2017) e Saviani (2017) criticam a ênfase dada ao cálculo e à leitura nas avaliações do sistema educacional brasileiro. Essa abordagem, centrada em resultados quantitativos, levou muitas instituições escolares a direcionarem suas ações para obterem bons desempenhos nessas avaliações, desviando o foco do desenvolvimento de um ensino que valorizasse o conhecimento científico.

Shiroma, Morais e Evangelista (2004) fazem críticas contundentes às políticas educacionais do governo FHC, destacando que o discurso de democratização e descentralização, na prática, escondia outras intenções. Programas como “Amigos da Escola”, “Acorda Brasil! Tá na hora da escola!”, “Alfabetização Solidária” e outros buscavam envolver toda a sociedade em uma responsabilidade que, a princípio, era do Estado.

A municipalização do ensino, iniciada nesse período, foi apontada por Santos (2011) como uma transferência de responsabilidades para os municípios sem que estes estivessem preparados para assumi-las, seja por falta de capacidade técnica, financeira ou infraestrutura. Essa descentralização, apresentada como uma estratégia de democratização, acabou por culpar o poder local pelo eventual fracasso escolar, responsabilizando gestores e

professores pelos maus resultados, enquanto o Estado se eximia de sua obrigação primária.

A reforma educacional, conforme destacado por Shiroma, Morais e Evangelista (2004), conferiu ao professor um papel central, atribuindo-lhe a responsabilidade pelos problemas do ensino. No entanto, essa visão, segundo os autores, construiu a imagem do professor como um não-profissional, enfraquecendo sua voz e desviando a atenção das condições inadequadas de trabalho, remuneração insuficiente e formação deficiente.

O governo FHC também viu a inserção gradual da iniciativa privada na promoção do ensino, através de ações de ONGs e outras associações. Essa mudança de responsabilidade do Estado na garantia do ensino para a sociedade estava alinhada com a LDB de 1996, que alterou o conceito de educação para “formação”, indicando que esta poderia ocorrer em diversos espaços, não apenas na escola.

Paralelamente, foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), bem como a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), visando orientar o planejamento curricular e promover maior autonomia nas escolas. Esses documentos foram considerados avanços significativos para a democratização da gestão do ensino, mas ao longo do tempo, perderam força devido à instituição da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em 2021 e a diversos obstáculos enfrentados na elaboração dos PPPs, como a falta de capacidade técnica e a falta de vontade política (Brocanelli e Sabia, 2017).

No final do governo FHC, foi instituído o Plano Nacional de Educação em 2001, contudo, de acordo com Saviani (2017), o plano foi deficitário em relação à questão do financiamento,

apresentando-se mais como uma carta de intenções do que como um documento a ser efetivamente cumprido. A ascensão do neoliberalismo consolidou transformações que perduraram nos governos subsequentes, incluindo a valorização do social nos governos Lula e Dilma.

Ao analisar todas essas medidas, percebe-se que a União assumiu cada vez mais a função redistributiva dos recursos para a educação, utilizando sistemas de avaliação externa como critério, mas sem aumentar efetivamente a suplementação desses recursos, conforme previsto por lei. A descentralização e municipalização, conforme implementadas durante o governo FHC, deixaram uma marca negativa nas políticas educacionais subsequentes ao favorecerem a redistribuição em detrimento do aumento dos recursos destinados à melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Em resumo, o período do governo FHC marcou um conjunto de transformações nas políticas educacionais brasileiras, caracterizado pela influência neoliberal, descentralização, municipalização, e uma série de medidas que moldaram o sistema educacional do país até os dias atuais. Essas mudanças foram acompanhadas por desafios e críticas, especialmente no que diz respeito à valorização do professor, qualidade do ensino e efetividade das reformas.

PPE dos governos de Lula (2003-2010), Dilma (2011-2016) aos dias atuais

No período dos governos de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) até os dias atuais, observamos alguns ajustes e tendências nas PPE, mantendo certa continuidade, mas com foco em aspectos sociais. Destacam-se diversas iniciativas e reformulações que impactaram diferentes níveis de ensino.

Em 2006, foi implementado o ensino fundamental de 9 anos, e com o término do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), surgiu o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), estendendo os princípios do programa anterior a toda a educação básica e corrigindo distorções existentes. Além disso, foram lançados o piso salarial profissional em 2008 e a reorganização do programa Brasil Alfabetizado.

No Ensino Médio, houve uma correção na desarticulação com o técnico profissional, restabelecendo a articulação. Na educação técnica, foram criados os Institutos Federais de Educação. No ensino superior, destaca-se o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), ampliando as universidades federais e criando novos campus. O Programa Universidade para Todos (Prouni) foi estabelecido, promovendo o acesso de estudantes por meio do Enem às vagas em instituições de ensino superior particulares.

No campo da avaliação, houve ajustes, reformulando o antigo “Provão” para o Enade. O Enem ganhou importância nacional, possibilitando o acesso ao ensino superior em instituições públicas federais pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU). Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), visando uma avaliação mais completa da qualidade educacional, considerando desempenho e fluxo escolar.

Em 2007, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi lançado, vinculado ao IDEB. No entanto, a iniciativa privada teve interferência, suscitando críticas quanto à ambiguidade do termo “todos”, permitindo a influência privada no sistema educacional brasileiro.

No final do governo Lula, um novo projeto do PNE para o decênio 2014/2024 foi enviado ao Congresso, propondo a instituição de um Sistema Nacional de Educação. Os primeiros anos do governo Dilma centraram-se na aprovação desse projeto.

O PNE de 2014 apresentou deficiências, tanto externas quanto internas. Externamente, a cultura política brasileira, marcada pela falta de planejamento e pela cedência a apelos imediatos e midiáticos, prejudicou sua implementação. Internamente, faltaram elementos como questões de financiamento e a definição clara de instrumentos para assegurar recursos e qualidade no ensino.

O PNE também não abordou questões cruciais, como o estabelecimento de um Sistema Nacional de Educação. A falta de continuidade e a ausência de políticas efetivas persistiram, comprometendo a superação de desafios como o financiamento, a formação pública de professores e a criação de um sistema nacional de ensino.

A recente gestão no Ministério da Educação (MEC) desde 2018 foi marcada por escândalos, falta de capacidade técnica e estagnação, agravada pela pandemia de COVID-19. O congelamento dos debates sobre o Sistema Nacional de Ensino durante a pandemia representa um retrocesso.

A crítica ao modelo educacional brasileiro recai sobre a ênfase em testes padronizados, responsabilização excessiva dos professores e práticas corporativas, prejudicando o avanço real do ensino. Saviani (2017) e Diane Ravitch (2014) alertam para os danos desse modelo, que transformou o ensino em um curso preparatório para avaliações em detrimento de práticas pedagógicas significativas.

Em síntese, a falta de continuidade, a interferência de interesses

privados, a ausência de políticas efetivas e a ênfase em avaliações padronizadas representam desafios persistentes nas políticas educacionais brasileiras. O papel do professor, fundamental para mudanças, muitas vezes é desconsiderado, comprometendo a riqueza democrática que sua participação poderia trazer aos avanços na educação nacional.

Percebemos que o professor, chave fundamental de qualquer mudança e reforma em educação (Shiroma, Morais e Evangelista, 2004), sempre assumiu um papel de expectador e cumpridor de ordenamentos (Contreras, 2002), com exceção de um breve momento, destacando o período da redemocratização e o cumprimento da elaboração do PPPs, nos anos 1990.

Portanto, desconsidera-se a autonomia docente nesse processo, perdendo a riqueza democrática que a inserção desse ator no processo de mudança poderia e pode trazer aos avanços em educação no nosso país, ainda mais, por se tratar de uma nação com proporções continentais e de peculiaridades culturais e históricas tão distintas, onde a voz do professor se coloca como portadora de demandas fundamentais para efetivação de PPE que cumpram seu propósito (Contreras, 2002).

CAPÍTULO 3



EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO BRASIL: UMA JORNADA HISTÓRICA

Iniciar a jornada histórica da educação científica no Brasil é um desafio complexo, dada a escassez de informações e a falta de comprometimento governamental ao longo dos anos. Este capítulo visa abordar especificamente o ensino de ciências no país, com o intuito de destacar as principais políticas educacionais voltadas para a promoção do letramento científico.

A dificuldade em construir uma cronologia histórica detalhada das políticas educacionais direcionadas ao ensino de ciências reflete não apenas a falta de registros consolidados, mas também a negligência governamental em investir consistentemente nesse âmbito. A ausência de políticas educacionais robustas destinadas ao letramento científico contribui para a lacuna de informações e pesquisas sobre o tema.

Resgatar a trajetória histórica das PPE para o ensino de ciências é imperativo para uma reflexão crítica e propositiva. Sem esse resgate, a análise do presente e as projeções para o futuro tornam-se superficiais e destituídas de fundamentos. Ao revisitar nossa história, reconhecendo sucessos e fracassos, é possível vislumbrar a construção de políticas educacionais eficazes. Essas políticas, por sua vez, têm o potencial de contribuir significativamente para a promoção de um ensino de qualidade, fundamental para superar os resultados insatisfatórios ainda evidentes nas estatísticas educacionais brasileiras neste século.

Compreender a evolução do ensino de ciências no Brasil é essencial para uma análise aprofundada da formação científica no país. A trajetória histórica revelará não apenas os marcos significativos, mas também os desafios enfrentados ao longo do tempo. Nesse contexto, é crucial considerar o papel dos principais atores envolvidos, como os professores, pesquisadores e demais interessados na promoção do letramento científico.

Ao longo das próximas seções, exploraremos os marcos legais que impactaram as políticas públicas de educação científica, analisaremos os desafios históricos enfrentados e as mudanças que ocorreram ao longo do tempo. Será realizada uma incursão pelas iniciativas governamentais e não governamentais que moldaram o cenário do ensino de ciências no Brasil, proporcionando uma visão abrangente e crítica do panorama educacional científico no país.

Panorama Histórico da Educação Científica

Ao adentrarmos no estudo do ensino de ciências no Brasil, desde o período colonial até os primeiros anos da República, deparamo-nos com uma narrativa intrincada e multifacetada, que reflete não apenas os avanços na área educacional, mas também as complexidades históricas e sociais que moldaram o desenvolvimento do país. Durante o período colonial, a instrução formal era um privilégio restrito à elite e ao clero, com os jesuítas desempenhando um papel central na educação. Sua abordagem, embora centrada na catequese e transmissão de valores religiosos, introduziu alguns conhecimentos científicos, como astronomia, geometria e medicina, embora subordinados aos objetivos religiosos (Shigunov e Maciel, 2008).

O século XVIII trouxe consigo as transformações do Iluminismo e a influência das ideias científicas europeias, marcando o início de uma abertura aos portos em 1808, que permitiu maior contato com correntes científicas modernas. Este período viu o surgimento de instituições científicas e um aumento gradual no ensino de ciências no Brasil (Shigunov e Maciel, 2006).

Durante o período imperial, o Brasil testemunhou o estabelecimento do Colégio D. Pedro II em 1837, que se destacou como uma referência curricular ao incluir estudos em ciências exatas, línguas e humanidades. No entanto, somente nos anos

1930, durante o governo de Vargas, foram implementadas ações mais específicas para fortalecer o ensino de ciências (Santos, 2011).

A transição para o período republicano trouxe consigo transformações significativas. Em 1946, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBCEC) marcou o início de uma sistematização mais robusta do ensino de ciências, com a FUNBEC (Fundação Brasileira de Ensino de Ciências) emergindo como uma promotora de renovação educacional, apoiada por entidades como o MEC e fundações internacionais (Polino, 2012; Krasilchik, 2000). As reformas educacionais lideradas por Gustavo Capanema durante o governo Vargas reorganizaram o ensino secundário, atribuindo uma importância crescente às ciências exatas e naturais, embora de maneira desconexa e fragmentada (Krasilchik, 2000).

Seguindo os anos, a década de 1950 marcou um período de destaque para o ensino de ciências, tanto em nível nacional quanto internacional. A relação entre desenvolvimento cultural, social, econômico e tecnológico com o avanço científico impulsionou mudanças e reformas na organização educacional em diversos países, ganhando ainda mais força com a corrida espacial durante a Guerra Fria nos anos 1960. Esse contexto resultou em um investimento sem precedentes em projetos científicos, especialmente nos Estados Unidos, mas adaptado de maneira distinta em diferentes regiões do globo, considerando suas realidades históricas, políticas e governamentais (Krasilchik, 2000).

Em território brasileiro, a defesa do investimento no ensino de ciências estava intrinsecamente ligada à formação de uma mão de obra qualificada, atendendo às demandas dos investidores para impulsionar a industrialização e o desenvolvimento

tecnológico. Reconhecia-se na ciência a capacidade de promover uma nação autossuficiente na produção, alinhando-se aos anseios de crescimento e progresso do país (Krasilchik, 2000).

Um marco crucial para o fomento da pesquisa e desenvolvimento científico no Brasil ocorreu em 1951, com a criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹ por meio do Decreto nº 29.741. Sob a liderança de Anísio Teixeira, a CAPES inicialmente visava garantir a formação de especialistas para atender às necessidades dos setores público e privado, alinhando-se à visão de desenvolvimento industrial do então presidente Getúlio Vargas, que estava em seu segundo mandato à frente do país.

Durante a década de 1960, tivemos mudanças significativas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei 4.024). Essa legislação introduziu uma nova concepção para o ensino de ciências, aumentando a carga horária de disciplinas como química e física. Segundo Krasilchick (2000), essas disciplinas assumiram a responsabilidade de desenvolver o espírito crítico por meio do exercício do método científico, preparando cidadãos capazes de tomar decisões lógicas e informadas.

Assim, em 1963, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu centros de ciências em seis das principais capitais do país, cada um desempenhando papéis distintos na elaboração de métodos e pesquisas para o ensino de ciências (Krasilchick, 2000). Essa iniciativa contribuiu para a consolidação de linhas de pesquisa nas pós-graduações de diversas universidades, enriquecendo o cenário de investigação e promovendo melhorias no processo de

1 No ano de 2007, na gestão do então presidente Lula, por meio da Lei nº11.502, cria-se a Nova Capes, que passa a ter além da função de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação (função já exercida desde sua criação), também promover a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, estando vinculada ao MEC participando da política nacionais de formação dos profissionais do magistério no Brasil.

ensino e aprendizagem científica nas escolas.

Essa concepção do ensino de ciências começou a passar por transformações durante o governo militar, que se instalou após o golpe de 1964. O ensino de ciências passou a ter como objetivo principal formar uma classe trabalhadora, considerada peça fundamental no motor do desenvolvimento econômico do país. Essa perspectiva foi formalizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, promulgada em 1971, que reorganizou o sistema escolar, voltando-se para a profissionalização do aluno, atribuindo ao ensino de ciências um papel central nesse processo.

Simultaneamente, na educação superior, a Lei 5.540, também durante o governo militar, reorganizou a estrutura do ensino superior, ampliando o número de vagas, fortalecendo a pesquisa e a pós-graduação e aumentando os investimentos nesse segmento. Essas mudanças refletiram a compreensão de que o crescimento econômico, tecnológico e científico estava diretamente ligado à promoção do ensino de ciências (Shiroma, Morais e Evangelista, 2004).

Dentro desse contexto, surgiram diversas instituições que desempenharam papéis significativos no fomento do ensino de ciências no Brasil. Em 1966, foi criada a Sociedade Brasileira de Física (SBF), seguida pela Sociedade Brasileira de Química (SBQ) em 1977 e pela Sociedade Brasileira de Genética (SBG) em 1986. Todas essas instituições passaram a desenvolver atividades relacionadas ao ensino de ciências, contribuindo para o enriquecimento do cenário educacional no país².

O cenário educacional brasileiro então, vai se modificando no período pós-redemocratização nos anos 80 e ao longo

² No ano 1974 foi criado, na Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, um primeiro programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática [integradas] patrocinada pelo MEC e pela Organização dos Estados Americanos. O programa recebeu 128 bolsistas oriundos de todos os países da América Latina e Caribe e de todos os estados do Brasil ao longo de 4 anos.

da década de 1990, sendo marcado por transformações significativas, repercutindo diretamente no ensino de ciências. A promulgação da LDB de 1996 (Lei 9394/96) representou um ponto de inflexão nesse período, estabelecendo as bases para a educação no Brasil. No âmbito do ensino de ciências, essa legislação, aliada ao delineamento da Base Nacional Comum Curricular, traçou diretrizes para a formação básica do cidadão, preparando-o tanto para a cidadania quanto para o mercado de trabalho, conforme estabelecido no Art. 26 da LDB. A integração do ensino de ciências com a tecnologia e a sociedade foi salientada como elemento-chave.

No entanto, conforme aponta Krasilchik (2000), a implementação dessas diretrizes ficou aquém do desejado. A LDB, juntamente com documentos como Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e BNCC, não se mostraram eficazes na promoção de um ensino de qualidade. O governo, ao centralizar as ações burocráticas do MEC, não conseguiu traduzir efetivamente as intenções declaradas nos documentos legais em ações pedagógicas que impactassem positivamente o ensino de ciências no Brasil.

Nesse contexto, PCNs³, concebidos em 1998, buscaram oferecer uma proposta de reorganização do currículo nacional. No entanto, como ressalta Krasilchik (2000), esse documento, apesar de sua intenção de orientar as ações pedagógicas de acordo com as realidades locais, acabou generalizando as especificidades do conhecimento científico ao apresentar os conteúdos das ciências da natureza de forma transversal.

A virada do século também testemunhou uma crescente conscientização sobre os impactos negativos do desenvolvimento

3 Em 2007 foi publicado os PCN+, tendo como proposta complementar a necessidade de os docentes incorporarem e aprenderem as novas metodologias de abordagem dos conteúdos a serem ensinados. De acordo com o MEC, a ideia seria promover reflexões e análises. Trazendo uma abordagem por meio de competências e habilidades, visava promover a interdisciplinaridade e contextualização do conteúdo. Krasilchik(2000) apresenta algumas críticas a essa abordagem.

industrial e capitalista, não apenas na organização social, mas também no meio ambiente. Disciplinas como Biologia, Química e Física passaram a ser vistas como fundamentais na busca por um desenvolvimento sustentável e na resolução dos problemas decorrentes desse impacto. No entanto, como observa Krasilchik (2000), a ênfase na educação por competências e habilidades, embora tenha ganhado destaque, levanta preocupações quanto à possível perda do rigor metodológico e das especificidades de cada disciplina, resultando em uma visão genérica dos conteúdos.

O ano de 1995 marca a implementação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), visando fornecer recursos financeiros para instituições escolares investirem em infraestrutura e recursos pedagógicos necessários ao ensino de ciências. Outras políticas públicas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴ e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), surgido em 2014, complementaram esses esforços.

Inúmeras iniciativas foram lançadas com o intuito de fomentar o ensino de ciências. A criação da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) em 1997, a implementação de cursos de pós-graduação voltados para a formação de professores de ciências a partir de 2000 e a instituição do Prêmio Jovem Cientista em 1981 são exemplos notáveis dessas ações. No entanto, a busca pelo estímulo à pesquisa científica no Ensino Médio, materializada através do programa Bolsa de Iniciação Científica Júnior, criado em 2003, e a realização de eventos como a Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE),

4 Esse programa foi criado em 1937, sendo aperfeiçoado ao longo dos anos. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) visa a avaliação e disponibilização de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica. Em 2017 por meio do Decreto nº 9.099, foi unificado as ações para aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Assim o PNLD pode ampliar a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias. De acordo com o site do MEC, a execução do PNLD realiza-se em ciclos de acordo com o número de matrículas, sendo adquiridos e distribuídos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Cabe destacar a existência de alguns estudos que analisam esse programa, fazendo apontamentos significativos que avaliam a efetividade dessa política educacional.

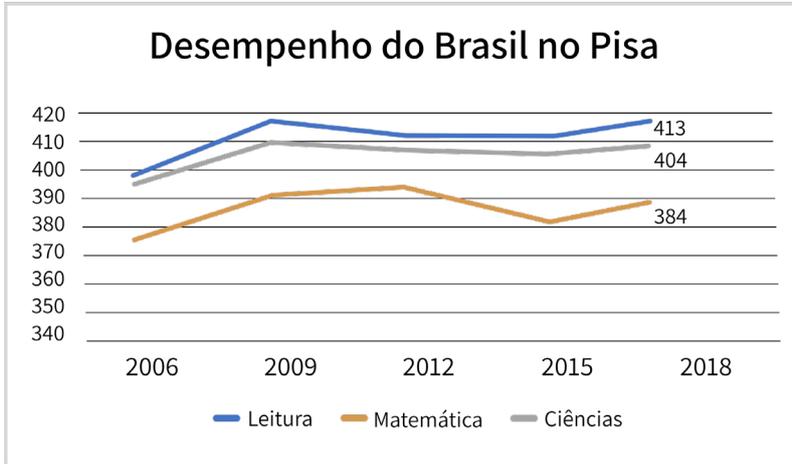
fundada em 2003, foram fundamentais para instigar o interesse científico entre os estudantes.

A década de 2000 viu o estabelecimento dos Institutos de Ciências e Tecnologia em 2007, com o objetivo de fortalecer a formação técnica, tecnológica e o ensino de ciências. Paralelamente, programas nacionais e políticas públicas, incluindo o Prêmio Ciências e a Coleção Explorando o Ensino, prosseguiram na busca por promover o ensino de ciências no Brasil.

A despeito de todos esses esforços, é perceptível que, mesmo com a LDB de 1996, os PCNs, DCNs e outras políticas públicas derivadas desses documentos, o ensino de ciências no Brasil não testemunhou avanços significativos. O reconhecimento da ciência como instrumento fundamental na construção de uma sociedade mais democrática, sustentável e desenvolvida ainda não se traduziu em uma valorização efetiva do ensino de ciências, refletida nos resultados insatisfatórios alcançados pelos alunos brasileiros.

Conforme o relatório apresentado em 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ao analisar o desempenho do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 2018, verifica-se uma ligeira melhora na média de proficiência de 401 (edição 2015) para 404 (edição 2018). Contudo, esse aumento não representa um avanço significativo. O desempenho dos alunos brasileiros permanece em torno de 400 pontos desde 2009 (Inep, 2019), conforme destacado no gráfico (1) abaixo:

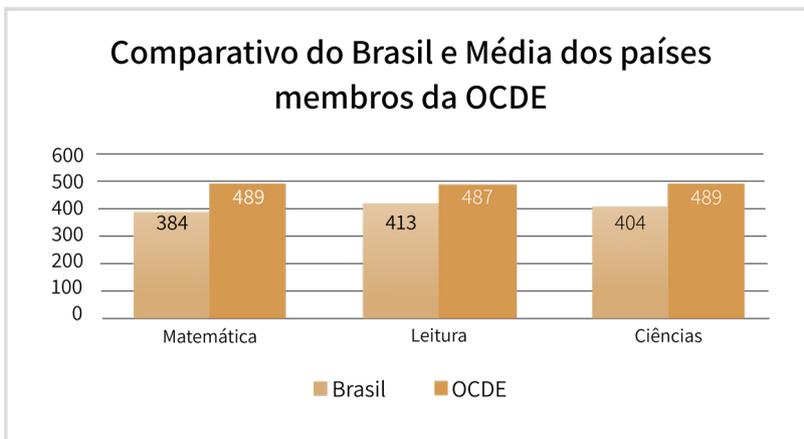
Gráfico 1



Fonte: Próprio autor (baseado nas informações fornecidas pelo Inep sobre o desempenho do Brasil no Pisa)

Se comparar o resultado do Brasil com relação aos demais países avaliados, 55% dos alunos não possuem o conhecimento básico em ciências, ficando em último lugar entre os países da América do Sul, empatando com Argentina e Peru. (Inep, 2019). Nessa edição, de acordo com Inep (2019) participaram 600 mil alunos de 79 nações, revelando que o Brasil está três anos atrás dos demais países da OCDE em escolarização, conforme destacado no gráfico (02) abaixo:

Gráfico 2



Fonte: Próprio autor (baseado nas informações fornecidas pelo Inep sobre o desempenho do Brasil no Pisa)

Um dado interessante, apresentado pelo próprio Inep (2019), é que analisando as quatro últimas edições do Pisa, percebe-se que existe uma dissonância entre os investimentos do Governo Federal na educação básica e os resultados alcançados. De acordo com Inep (2019), os investimentos em 2009 foram na ordem de R\$ 18 bilhões, havendo um aumento em 2018, para R\$ 39 bilhões (aumento de 116%).

A análise desses resultados evidencia a persistência dos desafios a serem superados no ensino de ciências no Brasil. Apesar de todas as políticas implementadas, a formação científica dos alunos ainda não alcançou patamares satisfatórios. Nesse contexto, a figura do professor surge como a principal ponte entre os alunos e essas iniciativas. O engajamento dos professores é crucial para o sucesso desses projetos. Assim, mesmo diante dos esforços empreendidos, os desafios persistem, revelando a complexidade do panorama educacional brasileiro no que diz respeito ao ensino de ciências.

Marcos Legais e Impactos nas Políticas Públicas

Diante de todo exposto até aqui, e todas as transformações históricas e políticas vivenciadas pelo Brasil, as PPE voltadas para o ensino de ciências, refletem o atual cenário do ensino em nosso país. Essas mudanças ao longo da história, apresentam marcos legais que moldaram as políticas públicas voltadas para o letramento científico no Brasil.

Como já foram destacados os contextos históricos e as mudanças advindas dessas transformações, tendo em vista proporcionar a você leitor, uma melhor visualização dos marcos legais de forma mais organizada, nesse tópico buscamos expor de forma bem resumida seguindo uma lógica cronológica desses fatos, retomando alguns pontos já destacados anteriormente.

Período Colonial: Inicialmente, durante o período colonial, a formação científica era restrita aos privilegiados, notadamente ligada à catequese e valores religiosos, conforme observado por Shigunov e Maciel (2008). As mudanças significativas ocorreram no século XVIII, com influências do Iluminismo e a abertura dos portos em 1808, permitindo maior contato com correntes científicas europeias.

Do Império aos primeiros anos da República: O Colégio D. Pedro II, criado no Império, representou um marco inicial no ensino de ciências, incluindo estudos sistematizados de diversas disciplinas. Entretanto, foi no governo Vargas (1930-1945) que ações mais específicas para o ensino de ciências ganharam consistência, conforme Santos (2011). A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946 e outras instituições, como a FUNBEC, marcaram o início da sistematização do ensino de ciências, conforme destacado por Polino (2012) e Krasilchick (2000).

As reformas educacionais de Gustavo Capanema: durante o governo Vargas, trouxeram mudanças ao ensino secundário, apontando a importância das ciências exatas, mas fragmentando o conhecimento, como apontado por Krasilchick (2000). O período das décadas de 1950 e 1960, impulsionado pela corrida espacial, fortaleceu o ensino de matemática, física, química e biologia, buscando atender demandas de desenvolvimento tecnológico e industrial (Krasilchick, 2000).

A criação da Capes em 1951: Conforme Krasilchick (2000), reflete a preocupação em formar especialistas para impulsionar o desenvolvimento do país, assim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961 trouxe novas concepções para o ensino de ciências, destacando a

formação do espírito crítico.

A década de 1960: Influenciada pela ditadura militar, trouxe mudanças no enfoque do ensino de ciências, visando formar uma classe trabalhadora para impulsionar o desenvolvimento econômico, conforme a Lei nº 5.692 de 1971. Durante esse período, diversas instituições, como a SBF (1966), SBQ (1977) e SBG (1986), foram criadas, contribuindo para o fortalecimento do ensino de ciências. Contudo, a fragmentação persistiu, como destacado por Krasilchick (2000).

O Prêmio Jovem Cientista: criado em 1981 pela CNPq em parceria com diversas fundações e empresas privadas. É considerado um dos prêmios mais importantes pela comunidade científica na América Latina. No ano de 1999 foi criada a categoria de premiação para alunos do Ensino Médio, incentivando a pesquisa nesse nível de ensino.

Criação em 1986, do Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz (PROVOC-Fiocruz): Tem como objetivo promover iniciação científica de alunos do Ensino Médio das escolas públicas e privadas conveniadas, nas diversas áreas de pesquisa das Ciências Biológicas, da Saúde e das Ciências Humanas e Sociais em Saúde⁵.

Pós-Constituição de 1988: A redemocratização no final dos anos 80 e a LDB de 1996 marcaram uma nova fase para o ensino de ciências. Com a ênfase na formação básica do cidadão e a consolidação do conhecimento para o exercício da cidadania, conforme estabelecido no Art. 26 da LDB, o ensino de ciências ganhou relevância.

5 Nesse programa os alunos têm a oportunidade de aprender ciência de forma prática, fazendo ciência. O programa promove a integração entre as diversas ações da escola, propondo a reflexão a respeito das práticas científicas envolvidas na construção do conhecimento.

Realização do SBPC Jovem (desde 1993): Evento que acontece durante a Reunião anual da SBPC. O objetivo desse projeto é o estímulo por meio de uma programação específica voltada aos alunos do ensino fundamental, médio e técnico.

Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio): Foi criada em 1997 no VI Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia (EPEB) na Faculdade de Educação da USP. O propósito dessa associação sem fins lucrativos é promover o desenvolvimento do ensino de biologia e da pesquisa em ensino de biologia entre profissionais dessa área.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998: Apesar de apresentarem intenções de mudança, encontram desafios na implementação, como apontado por Krasilchick (2000) e Polino (2012). A necessidade de integração do ensino de ciências com tecnologia e sociedade foi ressaltada, mas, segundo Krasilchick (2000), as políticas educacionais ainda carecem de efetividade.

Ações voltadas para se promover a formação de professores para o ensino de ciências e matemática no nível de pós-graduação: O primeiro curso CAPES/MEC foi implantando em conjunto pela Universidade Federal da Bahia e pela Universidade Estadual de Feira de Santana em 2000. Dessa forma, passamos a ter uma expansão dos programas de pós-graduação para área do Ensino de Ciências, contribuindo para pesquisa e investigação dos processos de ensino e aprendizagem nessa área.

Projeto ABC na Educação Científica – Mão na Massa: Criado em 2001, o projeto visa estimular a observação científica por meio de questões levantadas da realidade concreta. Com base nessas questões são levantadas e

testadas hipóteses, favorecendo o debate de ideias e o desenvolvimento da capacidade argumentativa. Além disso, o projeto promove o contato dos professores da educação básica com cientistas e especialistas em didática das ciências.

Bolsa de Iniciação Científica Júnior: No ano de 2003, o CNPq criou o programa, fomentando a iniciação científica no Ensino Médio. Esse programa conta com convênios entre diversas fundações de pesquisa.

Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE): Criada em 2003, tem como objetivo estimular o desenvolvimento de projetos inovadores e criativos por jovens estudantes, aproximando as Universidades das escolas da Educação.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): Criado em 2007, voltado para a formação de professores de ciências e demais licenciaturas por meio da aproximação entre a universidade e a escola básica.

Institutos de Ciências e Tecnologia: Em 2007 o MEC por meio do Decreto nº. 6. 095, de 24 de abril de 2007, cria esses institutos, tendo como principal objetivo a formação técnica e tecnológica e o ensino de ciências.

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): Criado em 1935 e reformulado em 2017, esse programa disponibiliza materiais didáticos para as escolas públicas.

Demais incentivos (por meio de políticas públicas) promovidos pelo Ministério da Educação, dando ênfase a valorização do ensino de Ciências (principalmente no Ensino Fundamental): Prêmio Ciências, que seleciona projetos inovadores no aprendizado das Ciências da Natureza e Matemática, no

Ensino Médio; apoio à realização de eventos científicos como as Olimpíadas de Matemática e relacionadas a outras disciplinas que integram o currículo escolar; a Coleção Explorando o Ensino, que busca apoiar o trabalho científico e pedagógico do professor em sala de aula e o Programa Nacional de Apoio a Feiras de Ciências – Fenaceb.

Com isso, podemos destacar que essas ações podem ser consideradas como marcos legais, que delinearão um caminho para o ensino de ciências no Brasil, mas os desafios persistem, apontando para a necessidade de uma abordagem mais efetiva, considerando a autonomia docente como peça-chave para a transformação educacional, por meio do letramento científico.

Desafios Históricos

Se a qualidade não melhora, mesmo havendo um aumento nos investimentos (ainda insuficiente, diante da realidade brasileira), podemos deduzir que parte dessa ineficiência repousa na forma como as políticas educacionais são implementadas em nosso país.

A crescente disparidade entre os investimentos no sistema educacional brasileiro e os resultados observados levanta questões cruciais sobre a eficácia das políticas educacionais implementadas. Estudiosos como Krasilchik (2000), Bittencourt (2017), Cachapuz et al. (2005), Klébis (2010), Gil-Pérez e Vilches (2004), Pizarro e Junior (2017) oferecem insights valiosos sobre as possíveis causas dos fracassos no ensino de ciências.

Segundo Polino (2012), que em seu estudo, analisou alguns depoimentos de agentes envolvidos na implementação de PPE para o ensino de ciências, podemos destacar uma série de desafios enfrentados:

Formação Acadêmica dos Docentes: A precariedade e genericidade da formação acadêmica dos professores emergem como uma preocupação central. A falta de preparo específico para lidar com as demandas contemporâneas e a rápida evolução do conhecimento científico são obstáculos significativos.

Desconexão entre Teoria e Prática: Uma lacuna persistente entre o que é ensinado nas escolas e o que é aprendido nos cursos de formação cria barreiras para a efetiva aplicação do conhecimento científico em contextos práticos.

Distanciamento entre Universidades e Escolas de Educação Básica: A separação entre instituições de ensino superior e escolas de educação básica contribui para uma falta de alinhamento entre a teoria acadêmica e as necessidades práticas do ensino.

Falta de Conhecimento sobre Documentos Oficiais: A ausência de familiaridade dos educadores com documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prejudica a implementação efetiva das diretrizes estabelecidas.

Políticas Desconexas com a Realidade Escolar: A falta de alinhamento entre as políticas educacionais e a realidade cotidiana das escolas cria obstáculos à sua aplicação prática e eficaz.

Condições Precárias de Trabalho e Remuneração Insuficiente: A sobrecarga de trabalho, salários inadequados e condições de trabalho deficientes contribuem para a desmotivação e desgaste dos professores.

Limitado Tempo para Capacitação e Pesquisa: A falta de

tempo disponível para os professores se dedicarem a cursos de capacitação, atualização e pesquisa prejudica a sua constante atualização e aprimoramento profissional.

Infraestrutura Insuficiente: A ausência de infraestrutura adequada, incluindo laboratórios e recursos didáticos, impacta negativamente na qualidade do ensino de ciências.

Falta de Acesso a Informações: A falta de acesso às informações sobre projetos, ações e programas relacionados ao ensino de ciências limita a participação ativa dos professores nessas iniciativas.

Falta de Diálogo na Formulação de Políticas Educacionais: A ausência de diálogo efetivo que permita a participação dos professores na definição das políticas educacionais é apontada como um obstáculo significativo. Embora as soluções para esses desafios estejam delineadas em documentos oficiais, como destaca Polino (2012), a falta de efetiva implementação dessas medidas as transforma em meras intenções. A transição de intenções para ações concretas é crucial para alcançar as metas estabelecidas desde a LDB de 1996.

A Importância da Autonomia Docente: Nesse contexto, é imperativo reconhecer que nenhuma política pública educacional atingirá seus objetivos sem considerar a autonomia docente (Freire, 1996; Contreras, 2002). No próximo capítulo, exploraremos o conceito de autonomia docente e sua importância para a efetivação das políticas educacionais, visando superar os desafios e promover uma transformação positiva no ensino de ciências voltado para o letramento científico no Brasil.

CAPÍTULO 4



AUTONOMIA DOCENTE: UM PILAR ESSENCIAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Conceituando a Autonomia Docente

O tema da autonomia docente tem se destacado como um ponto crucial no cenário educacional contemporâneo, ganhando ainda mais relevância após as reflexões e contribuições de notáveis educadores, entre os quais se destaca o Prof^o. Paulo Freire. Este capítulo busca, de maneira concisa, explorar o conceito de autonomia docente, delineando sua presença nas ideias de Freire (1996) e estabelecendo diálogos com outros pensadores que abordam essa temática. Ao definir o conceito de autonomia docente, busca-se compreender o papel fundamental do professor na implementação efetiva de políticas educacionais.

Na perspectiva de Freire (1996), a autonomia docente não é apenas a capacidade de tomar decisões pedagógicas e administrativas, mas uma construção mais profunda e complexa. A autonomia está intrinsecamente ligada às percepções que o professor desenvolve de si mesmo, dos outros e de sua prática pedagógica. A identidade docente, sendo um processo contínuo de autoconhecimento, torna-se essencial para o exercício da autonomia, como destacado por Freire (1991).

Monteiro, Monteiro e Azevedo (2010) enfatizam que a identidade docente influencia diretamente na forma como o professor conduz sua ação em sala de aula, sendo crucial para enfrentar os desafios do ambiente escolar, especialmente no ensino de ciências, que demanda conhecimentos específicos.

Portanto, a autonomia docente, vai além de uma mera definição, sendo um processo intrínseco à prática de ensino. Não se trata de uma qualidade inata, mas sim algo que se manifesta no momento do exercício da docência. Freire (1996) ressalta que a autonomia docente se fundamenta na prática dialógica de ensino, na qual o compromisso do educador está em estabelecer um diálogo autêntico com os educandos, dando espaço para suas vozes e experiências.

Contreras (2002) adiciona que a autonomia docente não deve ser interpretada como independência total, mas como um espaço no qual os educadores podem agir de acordo com suas experiências, conhecimentos e julgamentos profissionais. Há um contexto de envolvimento social nesse exercício, e a autonomia se estabelece nas relações complexas do ambiente escolar.

Prosseguindo nessa reflexão, a autonomia docente exige um constante distanciamento crítico por parte do professor, conforme destacado por Contreras (2002). Esse distanciamento não implica isolamento, mas sim uma postura reflexiva que permite ao professor ser um espectador de sua própria prática, questionando o meio no qual está inserido.

Ainda nesse sentido, podemos salientar a autonomia é fundamental para que o professor assuma uma postura de independência intelectual, questionando o ambiente escolar e comprometendo-se com os valores educacionais, não cedendo a interesses individuais ou de grupos específicos (Contreras, 2002). Essa independência, no entanto, não significa isolamento, mas sim uma forma de contribuir para a transformação social.

Em síntese, a autonomia docente se concretiza na ação intencional do professor, na construção de sua identidade, dentro de um contexto de relações humanas complexas. O exercício da autonomia exige mediação, responsabilidade e uma postura crítica e reflexiva por parte do educador, que se torna um ator fundamental na promoção de uma educação democrática.

A autonomia docente e o ambiente escolar

Compreendendo o conceito de autonomia docente como a ação intencional do professor, repleta de autocrítica e reflexão sobre o ambiente em que está inserido, surge a necessidade de explorar

a relação intrínseca entre autonomia docente e o ambiente escolar. O ambiente escolar, sendo o cenário primordial para a manifestação da autonomia docente, destaca-se como o espaço onde as relações humanas se estabelecem e onde a prática do professor ganha contornos específicos.

A autonomia docente, conforme delineado anteriormente, concretiza-se na ação, e essa ação encontra seu palco principal na escola, uma instituição que desempenha papel crucial na formação dos indivíduos e na construção do conhecimento. A compreensão das relações humanas nesse ambiente, juntamente com a dinâmica organizacional da instituição escolar, torna-se, portanto, essencial para a discussão sobre como a autonomia docente é vivenciada.

A instituição escolar, enquanto organização educativa, possui peculiaridades que impactam diretamente a autonomia docente. Nessa reflexão, baseamo-nos nas contribuições de Lima (2008), que apresenta uma abordagem sociológica sobre o tema. A análise sociológica permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas presentes na escola, considerando não apenas as interações individuais, mas também as estruturas e processos que permeiam a instituição.

Ao explorar a autonomia docente no contexto escolar, é crucial analisar como as relações humanas se desenrolam, considerando a complexidade inerente à convivência diária no ambiente educacional. A escola é um espaço de interações sociais, onde alunos, professores, gestores e demais membros da comunidade escolar estão imersos em um processo constante de construção de conhecimento e valores.

Lima (2008) destaca que a autonomia docente, nesse contexto, está intrinsecamente ligada à capacidade do professor de lidar com as relações interpessoais, de mediar conflitos e de

promover um ambiente colaborativo. A autonomia, então, não é apenas uma prerrogativa individual, mas um elemento que se desenvolve e se expressa nas interações cotidianas da escola.

A dinâmica organizacional da instituição escolar também desempenha um papel significativo na vivência da autonomia docente. As estruturas hierárquicas, as políticas institucionais e as práticas de gestão impactam diretamente a liberdade de ação dos professores. Lima (2008) ressalta que uma escola que valoriza a autonomia docente deve proporcionar espaços de participação e decisão aos professores, promovendo uma cultura organizacional que estimule a reflexão e a colaboração.

Diante desse panorama, a autonomia docente não é apenas uma característica individual, mas um fenômeno que se entrelaça com as características organizacionais da escola. A compreensão da autonomia docente no ambiente escolar demanda, portanto, uma análise cuidadosa das relações humanas, das práticas de gestão e das estruturas institucionais que permeiam o cotidiano educacional.

A escola enquanto organização e locus de produção

A compreensão da escola enquanto organização demanda uma análise multifocalizada que ultrapasse abordagens simplistas e empresariais. Silva Jr. e Ferreti (2004) oferecem uma contribuição relevante ao delimitar o conceito de instituição, permitindo uma compreensão mais profunda da dimensão organizacional e institucional escolar. Esta perspectiva permite analisar as relações humanas no ambiente escolar à luz de suas raízes históricas e das expectativas sociais.

A instituição escolar, conforme Silva Jr. e Ferreti (2004), é uma estrutura social que emerge da construção histórica das relações humanas, regida por regras, normas e valores compartilhados.

Sua função é atender às necessidades específicas da sociedade, incorporando diretrizes educacionais, currículos e práticas culturais. Nesse contexto, a cultura organizacional emerge como um conjunto de valores, crenças, normas e práticas compartilhadas pelos membros da instituição, influenciando o comportamento, as decisões e as interações.

A cultura organizacional, única para cada instituição, é moldada ao longo do tempo por diversos fatores, como visão e missão, experiências históricas, estrutura hierárquica e relações interpessoais. Oliveira (2013) destaca a necessidade de compreender as diferentes culturas e realidades escolares por meio do estudo do cotidiano, propondo uma abordagem teórico-metodológica eficaz na análise da complexidade existente em cada escola.

Para Oliveira (2013), é crucial superar a abordagem empresarial na categorização do ambiente escolar, propondo um novo paradigma de análise que considere a escola como uma instituição única, distante da visão simplificada de uma organização burocrática. A análise multifocalizada da escola, conforme proposta por Lima (2008), implica considerar diferentes perspectivas sociológicas, ampliando o repertório teórico para compreender as complexidades e influências que moldam cada instituição de ensino.

Sob a perspectiva sociológica, a escola é considerada um lugar de ação, onde os sujeitos adaptam-se às exigências dos organismos centrais materializadas nas políticas educacionais. Lima (2008) introduz o conceito de infidelidade normativa, descrevendo como a organização escolar age de maneira peculiar. Essa infidelidade, longe de ser um ato deliberado, ocorre por diversos motivos, como a falta de clareza nas normas ou erros não intencionais de interpretação.

Assim, a infidelidade normativa possibilita que a escola não seja apenas uma reprodução das diretrizes superiores, mas também um *locus* de produção de regras. A escola deixa de ser um mero executor de regras formais para se tornar um espaço de produção de regras não formais e informais, adaptadas à sua realidade e condições. Essa produção acontece de maneira única em cada instituição, dando origem a uma cultura escolar específica.

Nesse contexto, as regras invisíveis ou não formais, resultantes das interações entre os indivíduos na escola, ganham significado simbólico e social. Elas moldam a dinâmica interna, muitas vezes partindo dos objetivos oficiais e reconfigurando-se com base nas interpretações e adaptações dos membros da comunidade escolar. Esse processo, conforme Lima (2008), contribui para a autonomia relativa da escola.

Sendo assim, a análise multifocalizada da escola, centrada na ação e na adaptação dos atores às decisões superiores, revela uma dinâmica única e complexa. Ao compreender a escola como uma instituição viva, em constante produção de significados e regras, abre-se espaço para uma abordagem mais rica e contextualizada das políticas educacionais.

A autonomia docente e as PPE

A “autonomia relativa da escola” emerge como um conceito crucial, delineando a capacidade das instituições de tomar decisões e implementar ações de forma independente dentro do contexto mais amplo das regulamentações e políticas educacionais.

Essa autonomia relativa, de forma mais específica, refere-se à capacidade da escola de tomar decisões e tomar medidas de forma independente dentro de um contexto mais amplo de

regulamentações e políticas educacionais. No entanto, essa autonomia não é absoluta; em vez disso, é “relativa” porque a escola ainda está sujeita a determinadas limitações e influências externas.

Em outras palavras, as escolas têm uma capacidade de tomar decisões que se alinham com suas necessidades, características específicas e contextos locais. Essa autonomia, embora relativa, permite às escolas adaptar seus métodos, currículos e estruturas organizacionais às necessidades específicas de suas comunidades.

No entanto, essa autonomia não é total, pois as escolas ainda estão inseridas num sistema educacional amplo e estão sujeitas a regulamentações governamentais, políticas educacionais e outros fatores externos. A autonomia relativa confirma que as escolas operam em uma interseção entre sua autonomia local e as demandas e expectativas do sistema educacional em que estão inseridas.

Nesse sentido, Lima (2008) destaca que a organização escolar resulta da interação social, evidenciando a autonomia relativa inerente a cada ator envolvido no processo educativo, mesmo quando essa autonomia não é juridicamente consagrada. Essa perspectiva reconhece a diversidade e singularidade de cada escola, enfatizando sua capacidade de responder de maneira flexível às demandas locais, ao mesmo tempo em que interpreta e recria as diretrizes externas.

Assim, a autonomia relativa da escola, quando bem compreendida, possibilita a ação autônoma dos atores escolares na interpretação e produção de regras, legitimando práticas responsáveis e contextualizadas. Essa autonomia, conforme Contreras (2002), é fundamental para personalizar o ensino, adaptar o currículo e desenvolver práticas pedagógicas

inovadoras, contribuindo significativamente para a qualidade da educação.

Contudo, a autonomia docente enfrenta desafios, especialmente quando as instâncias superiores negligenciam sua importância na elaboração e implementação de PPE. Lima (2008) observa que, na prática, a busca por eficiência muitas vezes relega a democratização da participação na implementação das PPE para segundo plano, como se essa questão já estivesse plenamente resolvida.

A partir dos anos 1990, com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, o discurso educacional no Brasil passou a enfatizar a universalização do acesso e a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, Lima (2008) argumenta que, em nome da eficiência, a democratização da participação na implementação das PPE foi colocada em segundo plano, priorizando-se a modernização, eficiência e eficácia.

O discurso da autonomia e democratização é mantido, mas, na prática, adotam-se ações que priorizam a eficácia, conduzindo à empresarização da educação. A gestão participativa, muitas vezes, é reduzida a uma técnica de gestão, diluindo o espaço de conflito no ambiente escolar, essencial para o exercício da democracia.

A autonomia docente, quando ignorada ou desconsiderada nas PPE, leva a uma heteronomia prejudicial, resultando em políticas educacionais desconectadas da realidade escolar. Contreras (2002) destaca a autonomia docente como essencial para uma educação de qualidade, e políticas educacionais sensíveis devem contribuir para seu fortalecimento.

O fato de se desconsiderar a autonomia docente nas PPE tem levado a uma série de falhas na implementação de políticas

educacionais, comprometendo a qualidade do ensino no Brasil. Freire (1996) destaca que a autonomia é fundamental para uma educação libertadora, capaz de formar cidadãos críticos e responsáveis.

No contexto atual, observa-se PPE descoladas da realidade escolar, negligenciando a autonomia docente como um fator crucial para a efetivação de mudanças positivas. A democratização da educação é remetida a segundo plano em nome da eficácia, adotando-se modelos organizacionais empresariais adaptados à realidade escolar.

Ou seja, é exatamente nesse ponto, que essa obra se coloca como relevante, pois traz respostas as perguntas essenciais sobre o impacto da autonomia docente na efetivação das PPE. Dentre essas perguntas podemos destacar: como a autonomia tem sido considerada no processo de elaboração e implementação das PPE? Qual é o real impacto da autonomia docente nesse processo? Os professores conseguem perceber esse impacto? As instâncias superiores reconhecem a importância da autonomia docente nas PPE? Essas questões serão abordadas nos próximos capítulos, junto à abordagem metodológica que utilizamos para responder a esses questionamentos.

CAPÍTULO 5



RESGATANDO TEORIAS: METODOLOGIA NA PESQUISA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As reflexões, informações e demais considerações feitas nessa obra, resultam de uma investigação desenvolvida ao longo do processo de obtenção do título de mestre sob a orientação do Profº Dr. Marco Aurélio Alvarenga Monteiro do Programa de Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências PPGPE/EEL-USP.

Assim, nesse capítulo buscamos descrever a metodologia adotada assim como os fundamentos teóricos que embasaram as escolhas metodológicas, fornecendo um diálogo entre os autores que fundamentaram o arcabouço conceitual e operativo para a construção dessa obra.

Dessa forma, tendo o objetivo principal de compreender como se estruturam as políticas educacionais para o ensino de ciências no Brasil, destacando o papel do professor nesse processo, resolvemos utilizar da análise do discurso de algumas entrevistas realizadas com professores de um município do Estado de São Paulo.

Ao longo dessa investigação realizamos um levantamento sobre as políticas educacionais para o ensino de ciências no Brasil voltadas para o letramento científico, assim como da Rede Municipal de Ensino (RME) do município onde ocorreram as entrevistas.

Com isso, conseguimos compreender os fatores que contribuíram ou não para a efetivação de uma PPE, e ao mesmo tempo foi possível investigar a relação entre autonomia docente e a efetivação de uma política educacional.

Um ponto importante a se destacar, foi com relação à escolha da análise do discurso de orientação francesa como metodologia adotada para interpretar e compreender os dados coletados por meio da entrevista episódica. Essa abordagem permitiu explorar

as representações e significados presentes nos discursos dos professores, revelando nuances importantes para a compreensão da relação entre autonomia docente e efetivação de uma PPE.

Coleta de Dados: Entrevistas e Análise de Discurso

O perfil dos entrevistados foi determinado considerando a relevância de suas experiências no contexto educacional. Foram entrevistados professores atuantes no município e uma gestora da Secretaria Municipal de Educação. Os critérios de seleção incluíram tempo de serviço, envolvimento em processos de implementação de políticas educacionais e diversidade de perspectivas.

A análise dos dados coletados por meio das entrevistas episódicas e a construção do histórico local foram fundamentadas na postura reflexiva dos entrevistados, respeitando a diversidade de perspectivas e considerando a história oral como instrumento válido para a construção de fatos históricos.

Quando tratamos dos conceitos-chave que envolvem essa obra: autonomia docente e políticas públicas educacionais, percebemos um caráter subjetivo inerente a essa temática, sendo assim, dois autores foram fundamentais para compreender a relação existente entre esses conceitos, e contribuir para um melhor entendimento dos leitores dessa obra.

Nesse sentido, toda essa obra fundamenta-se nas contribuições teóricas de dois filósofos: Michel Pechêux e Michel Foucault.

Michel Pêcheux emergiu no cenário intelectual francês no final da década de 1960, influenciado pela concepção de ideologia de

Louis Althusser. Sua teoria de Análise do Discurso (AD) destaca a ideologia como elemento determinante na construção discursiva. A relação entre linguística, história e marxismo, fundamentada por Althusser, culminou na percepção de Pêcheux sobre o “sujeito assujeitado” (Pêcheux 1993; Votre, 2019).

Pêcheux atribuiu importância crucial ao contexto de enunciação, considerando elementos como tempo histórico, contexto geográfico e, especialmente, o contexto ideológico, social e político (Votre, 2019). Para ele, o discurso é forjado no sujeito, que, por sua vez, é inseparável da ideologia. Sob essa ótica, o sentido é produzido na interação com a forma-sujeito do saber, onde o sujeito, iludido, acredita ser a origem do discurso, quando, na realidade, é moldado pela constituição social e influenciado pela ideologia.

Duas teses explicam a ilusão do sujeito, conforme Orlandi (2015): o “esquecimento nº1” envolve o apagamento inconsciente, enquanto o “esquecimento nº2” é semiconsciente, gerando a impressão de “realidade do pensamento”. Pêcheux aprimorou sua concepção ao longo do tempo, atenuando a ideia de anulação completa do sujeito, cedendo espaço à memória recente e distante (Votre, 2019).

A AD de Pêcheux proporciona uma análise profunda e ampla do discurso, indo além da linguagem para compreender o contexto de produção dos enunciados e como o sujeito interpreta o discurso, sendo fundamental na interpretação e entendimento dos dados coletados das entrevistas dos participantes do nosso estudo.

A abordagem de Michel Foucault, também essencial para a AD de Orientação Francesa, contribui para a compreensão das relações de poder e submissão evidentes nos discursos sociais. Suas obras, como “Microfísica do Poder” (Foucault, 1980) e

“Vigiar e Punir” (Foucault, 1987), desafiam noções tradicionais de poder, conhecimento e subjetividade.

Foucault introduz conceitos e métodos inovadores para analisar as relações de poder nas sociedades modernas. Ao contrário da visão clássica, que concebe o poder como algo negativo, concentrado e exercido de cima para baixo, Foucault argumenta que o poder é inerente às relações sociais, disseminado por toda a sociedade (Foucault, 1980).

Ele destaca a finitude como uma característica intrínseca da existência humana, influenciando as formas de poder e as práticas de subjetivação. Foucault (1980) desafia a visão tradicional, defendendo que o poder está disperso na sociedade, exercido de forma capilar por meio de uma rede complexa de relações.

O poder, segundo Foucault (1980), não é apenas coercitivo, mas também produtivo, moldando realidades sociais, discursos, normas e sujeitos. Ele ressalta a importância de considerar as condições materiais, históricas e sociais que moldam a experiência humana, enfatizando que o poder é internalizado pelos indivíduos.

Ao reconhecer o poder como uma relação de forças presente em todas as relações sociais, Foucault (1980) destaca que o poder não é apenas uma relação de dominação, mas também um terreno de resistência e luta. Compreender as dinâmicas de poder, segundo ele, possibilita resistir e contestar estruturas opressivas, buscando formas alternativas de existência.

Nesse contexto, a compreensão das dinâmicas de poder proposta por Foucault nos forneceu recursos valiosos para a análise dos discursos sobre a autonomia do professor em relação às PPE. Permitiu-nos questionar não apenas o poder

coercitivo, mas também as formas sutis e disseminadas de poder, presentes na construção discursiva.

Contribuição da Microfísica do Poder e da Subjetividade na Análise dos Discursos sobre as Políticas Educacionais

A microfísica do poder, conceito essencial no pensamento de Foucault (1980), ofereceu uma lente poderosa para analisar as dinâmicas de poder presentes nos discursos sobre as PPE. Ao explorar as formas de poder que operam em nível individual e cotidiano, esse conceito nos permite compreender como as práticas e estratégias de controle e normalização moldam as relações sociais no contexto escolar.

Ao aplicar a microfísica do poder à análise das PPE, tornou-se evidente que o poder repressivo (negativo) está presente em diversas instâncias. As instituições disciplinares, como escolas, muitas vezes exercem um poder repressivo ao limitar a liberdade dos professores e alunos, controlando comportamentos por meio de técnicas de vigilância, punição e normalização. A imposição de normas e expectativas sociais também contribui para a reprodução de relações de poder desiguais, restringindo o acesso a recursos e oportunidades para determinados grupos (Foucault, 1987).

Por outro lado, o poder produtivo (positivo) se manifesta nas práticas de biopolítica, onde o governo da vida e dos corpos em nível populacional influencia as políticas educacionais, de saúde pública e intervenções estatais relacionadas à alimentação, reprodução e saúde. As tecnologias do eu, representadas por práticas de autocuidado e autotransformação, também exercem um poder produtivo ao moldar a forma como os sujeitos se veem e se posicionam no mundo.

A análise da produção de conhecimento revela como as instituições acadêmicas, mídia e indústrias de entretenimento exercem poder produtivo ao determinar quais perspectivas são valorizadas e quais são marginalizadas (Foucault, 1987). Portanto, ao considerar as PPE, é crucial examinar como essas políticas contribuem para a produção e reprodução de conhecimento, influenciando a visão de mundo dos sujeitos envolvidos.

A Subjetividade na Construção da Identidade Docente e na Análise das Políticas Educacionais

A concepção foucaultiana de subjetividade ofereceu uma perspectiva única para compreender a identidade dos professores no contexto das políticas educacionais. Contrapondo-se à visão tradicional de subjetividade como uma essência fixa, Foucault (1987) enfatiza que a subjetividade é moldada por práticas disciplinares, tecnologias de poder e discursos que operam na sociedade.

No âmbito educacional, a subjetividade do professor é construída pelas normas e expectativas institucionais, influenciando sua percepção sobre seu papel na sala de aula e na escola como um todo. Se os professores são vistos como simples executores de ordens, a subjetividade docente será limitada, resultando em práticas pedagógicas que reproduzem o status quo, sem questionar as políticas educacionais vigentes (Foucault, 1987).

Assim, a resistência à subjetividade (Foucault, 1987) imposta pode ser uma estratégia eficaz para professores que buscam transformar a educação. Ao compreenderem a construção da subjetividade no contexto das políticas educacionais, os professores podem questionar e resistir às práticas que limitam

sua autonomia e impactam negativamente o processo de ensino e aprendizagem.

Desafios e Possibilidades na Implementação de Políticas

Educacionais

Ao analisar as dinâmicas de poder e a construção da subjetividade no contexto das políticas educacionais, identificamos desafios significativos, mas também oportunidades para transformação. Os desafios incluem a reprodução de relações de poder desiguais, a imposição de normas que limitam a autonomia docente e a resistência à mudança por parte de instituições e sujeitos envolvidos.

No entanto, as possibilidades de transformação emergem da compreensão crítica da microfísica do poder (Foucault, 1980) e da subjetividade (Foucault, 1987). Professores que reconhecem sua capacidade de agir como agentes ativos na educação podem se engajar em práticas de resistência, questionando as políticas educacionais e participando significativamente na elaboração e implementação dessas políticas.

A formação docente torna-se uma ferramenta crucial nesse processo, capacitando os professores a compreenderem as relações de poder na educação e a exercerem o poder de forma positiva. A criação de ambientes escolares democráticos e participativos, onde professores e alunos sintam-se seguros para expressar suas opiniões, é fundamental para a construção de uma educação mais justa e emancipatória.

Questões Norteadoras

O conceito de autonomia docente assim como, a forma como essa obra entende a instituição escolar, foi fundamentada nas

ideias de Freire (1996) e Lima (2008). Com base nesses autores, elaboramos algumas questões norteadoras que nos ajudaram ao analisar as entrevistas, na compreensão da relação entre autonomia docente e as políticas educacionais.

Baseando-se nas contribuições de Freire (1996) sobre a autonomia, foi possível perceber como as políticas educacionais são incorporadas na prática pedagógica diária.

Com relação a análise do ambiente escolar, o modelo analítico proposto por Lima (2008), nos ofereceu subsídios para entender as diferentes esferas de influência e responsabilidade do docente.

Limitações e Desafios metodológicos

É importante reconhecer as limitações desta pesquisa. A análise baseada na microfísica do poder e na subjetividade é uma abordagem específica que, embora ofereça recursos valiosos, pode não abranger todas as complexidades das dinâmicas educacionais. Além disso, a generalização dos resultados para diferentes contextos deve ser feita com cautela, considerando as particularidades de cada realidade.

CAPÍTULO 6



ANÁLISE DO DISCURSO: VOZES DOS PROFESSORES

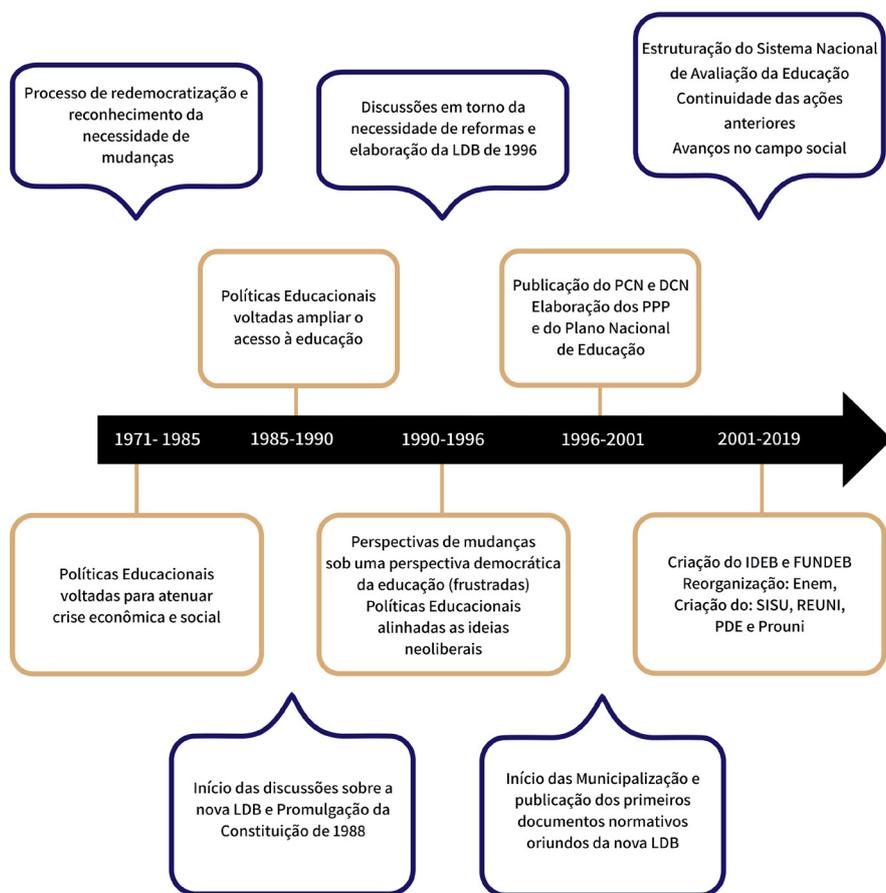
Adentrando no universo das vozes dos professores, e desvelando suas percepções, reflexões e experiências no contexto das políticas educacionais voltadas para o letramento científico por meio do ensino de ciências. Ancorados na análise do discurso, buscamos compreender os dados coletados e, mais do que isso, dar voz aos protagonistas da educação, os docentes, cujas narrativas refletem a complexidade das práticas pedagógicas.

Pautados em autores como Paulo Freire, Licínio Lima e Orlandi, buscamos propor uma lente crítica para desvelar os significados presentes nas falas dos professores. A compreensão da autonomia docente, a percepção das responsabilidades na implementação das políticas educacionais, e a participação efetiva emergem como temas centrais, guiando nossa análise.

Antes de mergulharmos nas entrevistas e nas vozes que ecoam por meio das respostas dos professores, realizamos um levantamento das políticas educacionais nos últimos 20 anos (Figura 04), traçando paralelos entre os marcos históricos nacionais e as ações locais do contexto educacional onde os docentes entrevistados estavam inseridos.

Este contexto histórico e social se revela fundamental para interpretarmos as nuances presentes nas falas dos docentes.

Figura 4 - Linha do tempo com os marcos históricos das Políticas Públicas Educacionais no Brasil



Fonte: próprio autor

Ao adentrarmos na segunda etapa da análise, focamo-nos na textualidade das entrevistas, buscando responder às perguntas estruturantes propostas por Orlandi (2015). No entanto, nosso olhar foi além, explorando as formações ideológicas e discursivas, desvelando as escolhas linguísticas e os silêncios que compõem o discurso dos professores.

A análise do discurso, enriquecida pelos conceitos de Pêcheux, Foucault e Freire, não apenas revela as percepções individuais,

mas também lançou luz sobre as relações de poder, filiações ideológicas e as complexidades do ambiente escolar. O método adotado, permeado pela perspectiva sociológica de Lima, ampliou nossa compreensão, destacando a escola como um espaço multifocalizado.

Ao longo deste capítulo, apresentaremos uma síntese das políticas educacionais, exploraremos temas emergentes nas entrevistas, adentraremos nas percepções dos professores sobre as políticas educacionais e refletiremos sobre a autonomia docente e a participação efetiva. Cada voz, cada narrativa, contribui para a tessitura da compreensão mais profunda sobre o letramento científico na educação, evidenciando desafios, sucessos e, acima de tudo, a riqueza das experiências vividas pelos educadores.

Temas Emergentes nas Entrevistas

Na análise das entrevistas realizadas, emergiram temas cruciais que evidenciam desafios e potencialidades no contexto das PPE voltadas para o letramento científico no município em questão. Esses temas refletem não apenas a realidade local, mas também apontam para questões mais amplas relacionadas ao cenário educacional brasileiro.

Podemos destacar assim, alguns temas de grande relevância para nossa reflexão nesse livro:

Continuidade e Consistência das PPE: Um tema recorrente nas falas dos entrevistados foi a falta de continuidade e consistência nas PPE ao longo dos anos. Um dos entrevistados, ao mencionar projetos de longo prazo nas décadas iniciais dos anos 2000, destaca uma mudança notável. A instabilidade nas políticas, como destacado por Krasilchik (2000), pode impactar negativamente a eficácia

dessas ações. Bittencourt (2017) reforça a importância da continuidade para que uma política pública seja efetiva.

Participação Docente e Formação Continuada: A participação efetiva dos professores no processo de elaboração e implementação das PPE é um ponto crítico. Os entrevistados também ressaltaram em suas falas a importância da formação de professores, indicando que houve momentos de investimento, mas também expressaram preocupações com a falta de suporte adequado. A ausência de capacitação e a necessidade de recursos foram apontadas por Krasilchik (2000) e Garcia et al. (2018) como fatores limitantes.

Distanciamento das Ações Atuais da Realidade Docente: O distanciamento das ações atuais das políticas públicas em relação à realidade dos professores foi um aspecto destacado por ambos os entrevistados. O envolvimento de empresas na implementação de PPE, mencionado pelos entrevistados, ressaltou uma verticalização que não leva em conta a participação docente. Saviani (2017) e Shiroma, Morais e Evangelista (2004) situam esse cenário no contexto neoliberal.

Resistência e Desconfiança dos Professores: A resistência e desconfiança dos professores em relação às PPE emergem como resultados da falta de efetividade e alinhamento com a prática pedagógica. A imposição de políticas desconexas, evidenciada nos discursos dos entrevistados, leva os professores a perceberem essas ações como burocráticas, não cumprindo seu propósito. Essa resistência pode ser observada nos relatos dos entrevistados, que destacaram a necessidade de continuidade para que as ações sejam eficazes.

Relações de Poder no Ambiente Escolar: A análise do discurso dos professores revelou uma percepção das relações de poder no ambiente escolar, sugerindo que essas relações podem ser um obstáculo para o letramento científico. A ocupação de posições de autoridade ou submissão pelos professores, alunos e pais destaca a complexidade dessas dinâmicas, ressaltando a necessidade de abordagem crítica e reflexiva, como sugerido por Foucault (1980).

Desafios na Construção Coletiva das PPE: A necessidade de um processo de construção coletiva das PPE para o letramento científico foi destacada como um desafio. A falta de diálogo e consenso entre diferentes atores sociais relevantes, como professores, gestores, alunos e pais, dificulta a efetividade dessas políticas. A construção coletiva é fundamental para a promoção de práticas pedagógicas alinhadas com as necessidades da comunidade escolar.

Potencialidades para a Equidade e Formação Cidadã: Apesar dos desafios identificados, as entrevistas também apontam para potencialidades das PPE. A possibilidade de promover a equidade educacional, reduzindo desigualdades, e formar cidadãos críticos e reflexivos são aspectos positivos. Essas potencialidades, destacadas pelos entrevistados, sugerem caminhos para o desenvolvimento de PPE mais inclusivas e alinhadas com os objetivos de uma educação científica de qualidade.

De forma geral, os temas emergentes nas entrevistas revelaram a complexidade do cenário educacional e apontaram para a necessidade de repensar as estratégias de implementação das PPE voltadas para o letramento científico. A análise crítica desses temas nos trouxe percepções valiosas, contribuindo para uma reflexão aprofundada sobre os desafios e potencialidades que permeiam as políticas educacionais no Brasil.

Percepções dos Professores sobre Políticas Educacionais

Ao explorarmos as percepções dos professores sobre as PPE, percebemos aspectos fundamentais que oferecem uma compreensão mais profunda do panorama educacional. As visões apresentadas pelos entrevistados forneceram não apenas uma análise crítica das práticas vigentes, mas também revelaram nuances sobre como esses profissionais interpretam e se engajam nas políticas educacionais.

As falas dos professores revelaram uma percepção de que as PPE para o letramento científico são “muito gerais”. Essa generalidade é apontada como um obstáculo, pois não considera a realidade específica das escolas e, conseqüentemente, não atende às necessidades individuais dos educadores. Essa observação corrobora com a análise de Pêcheux (1993) sobre formações imaginárias que guiam o comportamento dos indivíduos.

Fica claro do discurso dos professores que existe uma limitação da autonomia docente no processo de implementação das PPE. Ao longo do relato dos docentes, foi trazido com clareza sobre as políticas serem “impostas” e “não levarem em conta a realidade das escolas” evidenciando um cenário em que os professores se sentem submissos às determinações externas, sem espaço para contribuições significativas. Essa restrição à autonomia é um desafio apontado por diversos autores, como Saviani (2017) e Shiroma, Morais e Evangelista (2004).

Outra percepção relevante diz respeito à centralidade do currículo nas PPE. A ênfase excessiva no currículo pode restringir a criatividade dos professores, impedindo abordagens pedagógicas inovadoras e adaptadas à realidade da sala de aula. A valorização da criatividade é crucial para o desenvolvimento de práticas educacionais mais dinâmicas e alinhadas às necessidades dos alunos, como apontado por

Shigunov e Maciel (2006).

Nas percepções dos professores, ficou evidente uma dinâmica de relações de poder no ambiente escolar. As posições de autoridade e submissão ocupadas pelos professores, alunos e pais indicam a complexidade dessas interações. Uma abordagem à luz das ideias de Foucault (1980) sobre as relações de poder no contexto educacional permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas que permeiam o ambiente escolar.

Percebemos também certa frustração dos professores com a falta de participação efetiva nas decisões relacionadas às PPE, sendo este um tema recorrente. A percepção de que as políticas são “impostas” e a ausência de diálogo e construção coletiva são aspectos que evidenciam a necessidade de repensar os processos de formulação e implementação das PPE. Essa frustração está alinhada com os desafios identificados por Bittencourt (2017) em relação à continuidade e efetividade das políticas.

Assim, essas percepções dos professores sobre as PPE refletem preocupações quanto ao impacto na prática pedagógica. A falta de alinhamento com as necessidades reais das escolas e a imposição de políticas desconexas podem levar a uma resistência por parte dos professores. Essa resistência, como apontado por Shigunov e Maciel (2006), pode comprometer a efetividade das ações voltadas para o letramento científico.

Analisando o discurso dos professores, podemos apontar para os desafios na construção de práticas pedagógicas significativas. A falta de participação, a restrição à autonomia e a centralidade excessiva no currículo são elementos que dificultam a criação de ambientes educacionais que promovam efetivamente o letramento científico. Uma reflexão crítica sobre esses desafios

é essencial para promover mudanças positivas no cenário educacional.

De forma geral análise das percepções dos professores sobre as Políticas Públicas Educacionais destaca a necessidade de uma abordagem mais colaborativa e inclusiva. O reconhecimento das limitações e desafios é o primeiro passo para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes.

Reflexões sobre Autonomia Docente e Participação

Efetiva

As análises dos depoimentos dos entrevistados nos proporcionaram uma imersão nas percepções dos professores sobre as PPE voltadas para o letramento científico. Ao contemplar as análises das entrevistas, é possível lançar luz sobre essas temáticas e delinear perspectivas que reverberam não apenas nas salas de aula, mas no panorama educacional como um todo.

Nesse sentido, fica evidente que a autonomia docente, elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas significativas, emerge como um ponto de reflexão central. O relato dos professores, especialmente sobre a imposição de políticas gerais e a falta de consideração pela realidade específica das escolas, destaca a necessidade premente de devolver aos educadores o protagonismo na construção do processo educacional. Nesse sentido, a autonomia docente não se configura apenas como um direito, mas como um catalisador de inovação e adaptação às singularidades do ambiente educacional, conforme discutido por Saviani (2017).

Cabe destacar que a participação efetiva dos professores nas decisões relacionadas às PPE se configura como um elemento-

chave para a construção de políticas mais representativas e alinhadas às necessidades reais das escolas. A limitação percebida pelos docentes nesse aspecto sugere uma lacuna na atual abordagem de formulação de políticas educacionais. Para Bittencourt (2017), a continuidade e efetividade das políticas dependem, em grande parte, da participação ativa dos professores no processo decisório.

Considerando as reflexões apresentadas pelos professores, podemos apontar para desafios substanciais, como a falta de diálogo, a imposição de políticas desconexas e a restrição à autonomia. Contudo, há também potencialidades identificadas, como a possibilidade de promover a equidade educacional e formar cidadãos críticos e reflexivos. O desafio reside em transformar essas potencialidades em realidades tangíveis, superando obstáculos e promovendo mudanças efetivas.

Assim, a construção coletiva, enfatizada pelos professores como uma necessidade, surge como um caminho promissor para superar os desafios identificados. A abertura de espaços de diálogo que incluam professores, gestores, alunos, pais e demais atores sociais pode contribuir para a elaboração de políticas mais contextualizadas e alinhadas com a diversidade do cenário educacional, conforme preconizado por Shiroma, Morais e Evangelista (2004).

Sentimos então a urgência na possibilidade de se repensar as práticas educacionais, privilegiando a autonomia docente e a participação efetiva. A construção de políticas mais eficazes demanda uma visão holística, que contemple não apenas as demandas curriculares, mas também as realidades vivenciadas nas escolas. Essa busca incessante pela qualidade na educação é um compromisso que transcende as páginas deste livro, convocando todos os interessados no tema a se engajarem nessa jornada transformadora.

CAPÍTULO 7



AUTONOMIA DOCENTE E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

No contexto dinâmico da educação contemporânea, onde desafios e oportunidades se entrelaçam, assim torna-se fundamental uma incursão na interseção entre a autonomia docente e a democratização do ensino. Fundamentado nas percepções dos professores e nas nuances das políticas educacionais discutidas ao longo dessa obra, é possível desvelar o papel crucial da autonomia na implementação de políticas que, além de eficientes, aspirem à promoção de uma educação verdadeiramente democrática.

Ao considerar a autonomia docente como um vetor propulsor, emergem reflexões sobre como essa dimensão individual pode operar como um agente de transformação no cenário educacional. A análise das entrevistas revela não apenas os desafios enfrentados pelos professores, mas também as potencialidades latentes quando se proporciona aos educadores espaço para influenciar, adaptar e inovar em consonância com as demandas específicas de suas realidades escolares.

Papel da Autonomia na Implementação de Políticas

A implementação efetiva de políticas educacionais é um desafio intrincado que transcende a mera execução de diretrizes estabelecidas. Neste contexto, a autonomia docente emerge como um fator determinante, moldando a maneira como essas políticas são recebidas, interpretadas e, por fim, incorporadas ao cenário escolar.

Conforme discutido por Contreras (2002), a autonomia docente vai além da simples liberdade individual; é a capacidade de os professores exercerem suas expertise, adaptando políticas às peculiaridades de suas realidades pedagógicas. Ao considerar as percepções dos professores sobre as PPE para o letramento científico, como evidenciado nas entrevistas conduzidas, nota-se que a autonomia desempenha um papel crucial nesse processo.

Junto isso, fica evidente também a importância da continuidade nas políticas públicas para que sejam eficazes. Assim é necessário se compreender que a autonomia não se limita à execução pontual de ações, mas implica a participação ativa na construção e revisão contínua de estratégias educacionais. A autonomia, nesse sentido, é aliada à consistência e à continuidade, propiciando uma implementação mais alinhada às necessidades reais da educação científica.

No entanto, a falta de participação efetiva dos professores nas políticas educacionais resulta em uma implementação desconexa e pouco efetiva. A ausência de autonomia na elaboração dessas políticas pode comprometer sua aplicabilidade, uma vez que se distanciam da realidade vivenciada nas salas de aula (Contreras, 2002). A imposição verticalizada (Bittencourt, 2017), sem considerar a expertise dos educadores, pode conduzir a um cenário em que as políticas são percebidas como meras burocracias, desprovidas de significado e impacto real.

Nesse contexto, a autonomia docente surge como um contraponto ao modelo tradicional de implementação de políticas, trazendo consigo a capacidade de adaptação e a contextualização das ações propostas. Ao permitir que os professores desempenhem um papel ativo na construção dessas políticas, não apenas como executores, mas como cocriadores, as ações educacionais podem se tornar mais pertinentes e eficazes.

Ao refletir sobre o papel da autonomia na implementação de políticas, é imperativo considerar não apenas a liberdade de escolha, mas também a responsabilidade que vem com essa liberdade. A autonomia docente, quando exercida de maneira informada e colaborativa, não apenas fortalece a implementação de políticas educacionais, mas também

contribui para a construção de uma comunidade educacional mais engajada e comprometida com a promoção do letramento científico.

Contraponto entre Eficiência e Democratização

A busca por eficiência na implementação de políticas educacionais muitas vezes se depara com o desafio inerente de conciliar essa eficiência com a premissa fundamental da democratização do ensino. Essas duas dimensões, embora não necessariamente antagônicas, frequentemente se apresentam como um delicado equilíbrio a ser alcançado.

Conforme discutido por Garcia et al. (2018), a eficiência na implementação de políticas educacionais é frequentemente associada à padronização de procedimentos e à busca por resultados mensuráveis a curto prazo. Esse enfoque, embora possa trazer ganhos imediatos em termos de indicadores quantitativos, pode, por outro lado, negligenciar a diversidade de contextos e necessidades presentes nas salas de aula.

Ao refletir sobre as percepções dos professores em relação às PPE para o letramento científico, é possível observar que a eficiência muitas vezes é associada à falta de participação docente. Essa falta de continuidade pode ser interpretada como uma busca por eficiência pontual, desconsiderando a necessidade de uma abordagem mais colaborativa e contextualizada.

No entanto, como destacado por Bittencourt (2017), a democratização do ensino envolve não apenas resultados imediatos, mas um comprometimento de longo prazo com a equidade e a inclusão. A participação efetiva dos professores no processo decisório é essencial para garantir que as políticas educacionais atendam às diversas demandas das comunidades

escolares.

O contraponto entre eficiência e democratização emerge quando se percebe que, muitas vezes, abordagens eficientes baseadas em indicadores quantitativos podem negligenciar as particularidades e desafios enfrentados por professores e alunos. A padronização excessiva pode limitar a capacidade de adaptação das políticas às necessidades específicas de cada contexto educacional, comprometendo, assim, a qualidade do ensino.

A autonomia docente, como discutido anteriormente, surge como um elemento-chave nesse contraponto. A capacidade dos professores de exercerem sua autonomia não apenas contribui para a eficácia das ações implementadas, mas também promove uma abordagem mais democrática, onde as decisões são tomadas de maneira participativa e considerando as nuances do contexto escolar.

Portanto, ao abordar o contraponto entre eficiência e democratização, é essencial reconhecer que a eficiência não pode ser alcançada às custas da participação e diversidade. Uma abordagem equilibrada que valoriza a autonomia docente e busca resultados efetivos a longo prazo é essencial para promover uma educação verdadeiramente eficaz e inclusiva.

O Resgate da Dimensão Política na Educação

O debate sobre a dimensão política na educação, ganha especial relevância quando contextualizado no âmbito da autonomia docente e da democratização do ensino. O resgate dessa dimensão política é fundamental para uma compreensão mais profunda dos desafios e possibilidades que permeiam o ambiente educacional.

Freire (1996) destaca a educação como um ato político, afirmando que o ato de ensinar não é neutro e que toda prática educativa implica relações de poder. Essa perspectiva ressalta a importância de reconhecer e questionar as estruturas de poder presentes nas relações educacionais, reforçando a ideia de que a educação é um espaço intrinsecamente político.

Ao considerar a autonomia docente e sua relação com a dimensão política na educação, é essencial compreender que a autonomia não significa apenas a liberdade de escolha do método de ensino, mas também implica a capacidade de tomar decisões fundamentadas e contextualizadas no âmbito social e político. Nesse sentido, Contreras (2002) argumenta que a autonomia é inseparável da dimensão política da educação, destacando a importância de os professores participarem ativamente na construção de uma educação comprometida com a justiça social.

Ao resgatar a dimensão política na educação, é preciso reconhecer a influência das políticas educacionais nas práticas pedagógicas. Autores como Lima (1996) abordam a necessidade de considerar o contexto político e social ao analisar as mudanças nas políticas educacionais. A compreensão das políticas como instrumentos de poder permite uma leitura mais crítica das transformações no sistema educacional, destacando a importância de os professores estarem atentos e envolvidos nesse processo.

A participação ativa dos professores na construção e implementação das políticas educacionais é crucial para garantir que essas políticas atendam às necessidades reais das escolas e comunidades.

O resgate da dimensão política na educação implica, portanto, um movimento de reflexão crítica sobre as práticas educativas,

reconhecendo as relações de poder presentes e buscando transformações que promovam uma educação mais justa e equitativa. Nesse sentido, Monteiro, Monteiro e Azevedo (2010), destacam a importância de uma gestão democrática e participativa nas escolas, onde professores, alunos e comunidade tenham voz ativa nas decisões educacionais.

Em síntese, o resgate da dimensão política na educação emerge como um convite à reflexão sobre o papel transformador da prática educativa. Ao reconhecer a educação como um ato político, os professores podem se posicionar de maneira mais crítica e engajada, contribuindo para a construção de um ambiente educacional que promova a autonomia, a democratização e a justiça social.

PALAVRAS FINAIS AOS PROFESSORES

Caros leitores, ao percorrer juntos as intrincadas sendas das políticas educacionais, nossas reflexões convergiram para conclusões essenciais. Observamos que, infelizmente, as PPE têm, em muitos casos, assumido uma dimensão mais eleitoreira do que compromissada com a efetiva melhoria do ensino. O distanciamento da realidade educacional e a falta de continuidade das ações emergem como desafios cruciais enfrentados pelos professores, protagonistas essenciais desse processo.

A análise do estado atual do ensino de ciências revela uma desconexão entre o aumento do acesso à educação e a melhoria da qualidade do ensino. Nos questionamos sobre os obstáculos que impedem a efetivação de políticas públicas voltadas para o letramento científico nas escolas públicas. Nesse cenário, a autonomia docente emerge como fator determinante para o sucesso dessas políticas, destacando a importância da participação efetiva dos professores na implementação dessas iniciativas.

Diante dessas conclusões, fazemos recomendações fundamentadas no reconhecimento da autonomia docente como chave para a construção de uma educação de qualidade. É imperativo que as instâncias superiores considerem a participação ativa dos professores na elaboração e implementação de políticas educacionais. A resistência dos docentes, muitas vezes interpretada como falta de participação, é, na verdade, um clamor por autonomia e reconhecimento de sua importância no processo educacional.

Encorajamos as autoridades educacionais a promoverem um diálogo verdadeiro e uma abertura efetiva para ouvir os

professores. A falta de participação retira do professor sua autonomia, comprometendo a qualidade do ensino. Instamos a superar a burocratização das políticas educacionais e a adotar abordagens que considerem as necessidades reais dos educadores e dos alunos.

O desafio que se coloca diante de nós é significativo, mas acreditamos no potencial transformador de cada professor. Convidamos vocês, educadores dedicados, a se envolverem ativamente na construção de uma educação mais significativa e inclusiva. É fundamental reconhecer a importância da autonomia docente, não apenas como um conceito teórico, mas como um princípio que deve nortear as práticas educacionais cotidianas.

A ação começa nas salas de aula, nas escolas, nas conversas entre colegas e nas interações com as autoridades educacionais. Envolvam-se na formulação e implementação de políticas educacionais que verdadeiramente promovam o letramento científico. Sua participação ativa é indispensável para garantir que as políticas sejam adequadas às necessidades da prática pedagógica e que não levem os professores a ocupar posições de submissão.

Ao considerar todo o percurso que compartilhamos, vale ressaltar a resistência dos professores em face de políticas desconectadas da realidade, a busca pela autonomia como fator essencial para práticas pedagógicas inovadoras e, sobretudo, a necessidade de promover mudanças reais na educação brasileira.

Reafirmamos a importância de não apenas reconhecer, mas também valorizar o papel ativo dos professores na construção

de uma educação libertadora, conforme Freire (1996) tanto destacou em seus estudos. A autonomia docente não é apenas um direito, mas uma ferramenta fundamental na promoção de uma educação de qualidade.

Concluimos este livro com esperança e um chamado ao comprometimento. Cada um de vocês, professores, pesquisadores e cidadãos interessados sobre essa temática, possui uma voz valiosa nesse diálogo em constante evolução. São agentes de mudança capazes de influenciar positivamente a educação em nosso país. Que este convite à ação ecoe em suas práticas diárias, inspirando uma abordagem mais participativa e democrática na construção do futuro da educação brasileira.

Expressamos nossa profunda gratidão a todos os professores que, diariamente, enfrentam desafios e dedicam suas vidas a moldar o futuro através da educação. Vocês são a força motriz de mudanças significativas, e é com respeito e gratidão que reconhecemos a importância vital de sua dedicação.

Seguimos Juntos pela Educação Transformadora!

SOBRE OS AUTORES

Josias de Paula Oliveira

Possui graduação em História e Geografia. É Mestrando em Ciências, no Programa de Pós-Graduação em Projetos Educacionais pela USP/EEL. É Pós-Graduado em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFsCar) e em Processos Didáticos-Pedagógicos EAD pela UNIVESP. É professor de História, Filosofia e Geografia tanto da rede pública como particular de ensino. Tem atuado como coordenador, orientador educacional e professor do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e da rede particular de ensino desde 2003. Possui experiência na área de educação, com ênfase em ensino e orientação educacional, desenvolvendo pesquisa em Políticas Públicas Educacionais e elaboração de projetos voltados a educação socioemocional.

Marco Aurélio Alvarenga Monteiro

Possui graduação em Licenciatura Plena em Física pela UNESP, Mestrado em Educação para a Ciência pela UNESP e Doutorado em Educação para a Ciência pela UNESP. Atualmente é professor Livre-Docente da Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá - UNESP. É professor dos seguintes Programas de Pós-Graduação: Educação para a Ciência - UNESP, Ensino de Ciências - Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI e Projetos Educacionais de Ciências - Mestrado Profissional da Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo - EEL/USP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Física, Formação de Professores, Divulgação Científica, Discurso Docente e Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino.

REFERÊNCIAS

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

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº.: 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União. 25 abr. 2007a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Documento técnico contendo o histórico acerca da criação e implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e as perspectivas de continuidade**. Brasília, DF, 2010.

_____. **Lei nº do Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

_____. Ministério da Educação. MEC/ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2019. Brasília: MEC, 2020. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados/catalogo-de-escolas> , acesso em 01/09/20

_____. Ministério da Educação. MEC/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliações e Exames Educacionais**, 2019. Brasília: MEC, 2023. Disponível

em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/historico>, acesso em 18/07/2023.

_____. **Lei nº do Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas PAR 2011-2014: guia prático de ações**. Brasília, DF: MEC, nov. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007b.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. (Segunda Versão). Brasília, 2016.

BARBOSA, Flávia C. S. GOLÇALVES, Luana V. ROCHA, Tacia. **Foucault X Pêcheux: o conceito do sujeito do discurso**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna. Ano 14, n.04, 2º semestre de 2018. [www.letramagna.com]

BITTENCURT, E, de Souza. **Políticas de Educação na atualidade como desdobramento da Constituição Federal e da LDB da Educação**. In: MORAES, B. M. (Org.). Políticas Públicas de Educação. 1 ed. Rio de Janeiro: UFF, 2017. p.29-43.

BROCANELLI, Cláudio Roberto. SABIA, Cláudia P. de Pádua. In OLIVEIRA, Eliza N. (Org.) **Gestão Escolar e Políticas Públicas Educacionais**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2013.

CACHAPUZ, António (Org). **A necessária renovação do ensino de ciências**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, Roberta Comissanha. REZENDE, Flavia. **Políticas Curriculares e Qualidade do Ensino de Ciências no Discurso Pedagógico de Professores de Nível Médio**. Revista Ciência e Educação. Bauru, v. 19, n. 3, p. 555-571, 2013;Disponívelem<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/gX4LYqQD95mx9m3GqXRvhy/?lang=pt>

CERVO, Amado L. BERVIAN, Pedro A. SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Person, 2007.

COELHO, Fernando S. PIRES, Valdemir. SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, casos práticos, questões de concursos**. 3 .ed. São Paulo: Cengage, 2019.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Rodrigo Bastos. **Alfabetização científica ou letramento científico?: interesses envolvidos nas interpretações da noção de científicliteracy**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro vl. 22, nº 68, p. 169-186, jan./março 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n68/1413-2478-rbedu-22-68-0169.pdf>.

DEMO. Pedro. **Educação e Alfabetização Científica**. 1 ed. São Paulo: Papirus, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução a Pesquisa Qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____. **Introdução à Metodologia da Pesquisa: um guia para iniciantes.** 1 . ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

FERREIRA, Elisa B. **Gestão dos sistemas municipais de educação: planejamento e equilíbrio federativo em questão.** Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.23, n. 88, p. 545-566, jul./set. 2015. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio>

FERREIRA, Cleia Simone. SANTOS, Everton Neves. **Políticas Públicas Educacionais: Apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação.** Revista LABOR n° 11, v.1, p 143 a 155, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23454>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 25 .ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, A educação na cidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1980.

_____, M. **Vigiar e punir.** Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCIA, Paulo Sergio. et. al. **Políticas Educacionais e o Ensino de Ciências no Brasil.** Cuiabá, vl.27, n°64. p.251-274, 2018.

GIL-PÉREZ, Daniel (Org). **A necessária renovação do ensino de ciências.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KLÉBIS, A. B. S. Oliveira. **Concepção de gestão escolar: a perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores de escola no estado de São**

Paulo - 1990/2009. 2010. Tese de Doutorado Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

KRASILCHIK, Myriam. **Reforma e Realidade o caso do ensino de ciências**. Revista São Paulo em Perspectiva. vl.14. p.85-93, 2000.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MONTEIRO, Marco. A. A; MONTEIRO, Isabel C. de C; AZEVEDO, Cristina A. M. **Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica**. Revista Ensaio. Belo Horizonte, v.12, n. 03, set/dez 2010, p. 117-130.

MELLO, G. N. **Políticas Públicas de Educação**. Revista Estudos Avançados. vl.5, n.13. 1991.

MILLON, Lara Vanessa. **Participação popular nas políticas públicas municipais**. Revista de Direito, Valinhos (SP), v. 13, n. 17, 2010. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index>>. Acesso em: 20 outubro 2018.

OLIVEIRA, Ana C. Prado. **Implementação das Políticas Educacionais: tendências das pesquisas publicadas (2007-2017)**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa. vl.4, p. 1-16. 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>.

OLIVEIRA, Eliza N. (Org.) **Gestão Escolar e Políticas Públicas**

Educacionais. 1 ed. Curitiba: Appris, 2013.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso**. 12 ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. Tradução de Eni Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2 ed. Campinas: Unicamp, 1993. p. 61-161.

PIZARRO; Mariana Vaitiekunas. JUNIOR, Jair Lopes Junior. **Os sistemas de avaliação em larga escala e seus resultados: o PISA e suas possíveis implicações para o ensino de ciências**. Revista Ensaio. Belo Horizonte, v.19, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/epec/a/ZbcWWyWrVt9R7MTG6hqgR5y/abstract/?lang=pt>.

POLINO, Sandra Garcia. **Políticas Públicas Educacionais e Ensino de Ciências: dificuldades e potencialidades**. 2012. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RAVITCH, Diani. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SCHUELER, Alessandra F. M. M.; MAGALDI, Ana M. B. Mello. **Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa**. Revista Tempo, v. 13, n. 26, 2009. Acessado 15 Janeiro 2022, pp. 32-55. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>>. Epub 09 Jun 2009. ISSN 1980-542X. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO E CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2, 2011. Anais... São Paulo, Simpósio Brasileiro e Congresso Ibero-Americano de Política Administração da Educação, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsia e perspectivas**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial**. Revista Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia M. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Antonia Almeida. **Políticas educacionais no Brasil: abordagens e dilemas**. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2014, Porto - Portugal. Políticas e práticas de administração e avaliação na educação Ibero-Americana. Recife - PE: ANPAE, 2014. v. 01. p. 01-13. Disponível em https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/

GT6_Comunicacao/AntoniaAlmeidaSilva_GT6_resumo.pdf

SILVA JR, João R. FERRETI, Celso J. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Revista Sociologias. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

TEIXEIRA, Francimar Martins. **Alfabetização Científica: questões para reflexão**. Revista Ciência e Educação. (Bauru), Bauru vl. 19, nº 04, p. 795-809, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132013000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 14 jul. 2020.

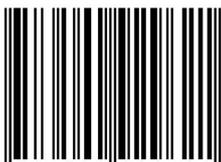
VARGAS, Hustana Maria. **Democracia e cidadania: público e privado na educação brasileira**. In: MORAES, B. M. (Org.). Políticas Públicas de Educação. 1 ed. Rio de Janeiro: UFF, 2017. p.11-28.

VIEIRA, Alboni M. D. Pianovski; SOUZA JÚNIOR, Antônio de. **A educação profissional no Brasil**. Revista Interações, v. 12, n. 40, 2016.

VOTRE, Sebastião Josué. **Análise do Discurso**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

ISBN: 978-65-00-92962-1

CDL



9 786500 929621