UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

LIVIA PALLOS RIBEIRO

OS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP) DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE GUAXUPÉ/MG: projetos sociais e políticas públicas em disputa (2001 - 2021).

Campinas
2023

LIVIA PALLOS RIBEIRO

OS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP) DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE GUAXUPÉ/MG: projetos sociais e políticas públicas em disputa (2001 - 2021).

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na Àrea de Educação.

Supervisor/Orientador: Cesar Aparecido Nunes
Co-supervisor/Coorientador: José Renato Polli

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO/TESE DEFENDIDA PELO(A) ALUNO(A) LIVIA PALLOS RIBEIRO, E ORIENTADA PELO PROF. DR. CÉSAR APARECIDO NUNES

Campinas
2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Ribeiro, Livia Pallos, 1986-
R354p Os pressupostos filosóficos dos projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas do município de Guaxupé/MG : projetos sociais e políticas públicas em disputa (2001 - 2021) / Livia Pallos Ribeiro. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Cesar Aparecido Nunes.
Coorientador: José Renato Polli.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Currículos. 3. Filosofia. 4. Política e Educação. I. Nunes, Cesar Aparecido, 1959-. II. Polli, José Renato, 1962-. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: The philosophical assumptions of the political pedagogical projects (PPP) of the schools in the municipality of Guaxupé/MG : social projects and public policies in dispute (2001 - 2021)
Palavras-chave em inglês:
Education
Curriculum
Philosophy
Educational policies
Área de concentração: Educação
Titulação: Mestra em Educação
Banca examinadora:
Cesar Aparecido Nunes [Orientador]
Charles Lamartine de Sousa Freitas
Maria Cristiani Gonçalves Silva
Eduardo Soncini Miranda
Data de defesa: 19-05-2023
Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: https://orcid.org/0000-0001-6502-7966
- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/4705033590602442

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO
OS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP) DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE GUAXUPÉ/MG: projetos sociais e políticas públicas em disputa (2001 - 2021).

LIVIA PALLOS RIBEIRO

COMISSÃO JULGADORA:

Cesar Aparecido Nunes
Charles Lamartine de Sousa Freitas
Maria Cristiani Gonçalves Silva
Eduardo Soncini Miranda

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2023

DEDICATÓRIA

À minha parte que está por vir, meu filho ou minha filha,

a outra parte de mim, minha mãe.

Em tempo... ao meu pai.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pela paciência, apoio mútuo, toda força e incentivo. Ao meu companheiro que esteve do meu lado quando eu mais precisei, mesmo com toda minha ausência.

Ao Prof. Dr Reginaldo Arthus, meu grande incentivador, por acreditar em mim e, constantemente, gerar oportunidades para meu crescimento, em todos os aspectos de minha vida.

Ao meu orientador, mestre, mentor, meu “Paulo Freire”, Prof. Dr. César Nunes. Não há palavras para expressar minha gratidão por todo aprendizado recebido por este ser iluminado, apenas a certeza de que sou e serei sua eterna discípula.

Ao meu co-orientador queridíssimo Prof. Dr. José Renato Polli, que me orientou fantasticamente, fazendo com que eu alcançasse o melhor de mim durante minha escrita.

Aos meus amigos Dani, Cris, Charles, Helena, Gui, Maria Cristiane, Michele Fachini, Valini, Ricardinho e tantos colegas que fizeram essa caminhada comigo e deixarão para sempre marcas felizes no meu coração e na minha vida.

Às minhas amigas de infância e vida acadêmica, de projeto de lutas, resistência e de sonhos, Nath e Laise, pelo apoio e toda colaboração no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas professores que compartilharam seus conhecimentos e contribuíram diretamente com minha pesquisa, Profa. M.ª Cristina Lucia Calicchio Gonçalves Cruvinel, Profa. Dra. Sandra Aparecida da Costa, Profa. Mariângela, e em especial ao querido e eternizado Prof. Me. Marcos Rezende, que infelizmente não está mais aqui entre nós para participar dessa minha realização.

À Luzia, Ju Caldeira e Marina, por não me deixarem desistir.

Mas principalmente a Deus, por me proporcionar, até aqui, o maior aprendizado da minha existência. Não foi apenas um aprendizado acadêmico, mas sim, uma transformação da minha pessoa, como sujeito pensante, pertencente ao mundo, que hoje compreende, um pouco mais, o seu lugar de fala.

Luzes de Gratidão!

RESUMO

Investiga a trajetória organizacional das políticas públicas de Educação na esfera do município de Guaxupé MG, com uma recuperação estrutural de natureza histórica e crítica. Analisa as estruturas de formação da rede municipal de educação na cidade e as transformações legais, institucionais e jurídicas vivenciadas nas últimas duas décadas (2001-2021). Debate a formação de professores e as grandes tendências e diretrizes pedagógicas nacionais, nos diversos momentos e etapas da história da educação do país e busca interpretar as ressonâncias desses embates na dimensão da rede municipal de ensino. Fundamenta-se na metodologia crítica e dialética, com aporte bibliográfico e histórico. Debate ainda a concepção de Educação como Direito e do Direito à Educação e suas possíveis apropriações na política educacional municipal.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Currículo; Filosofia; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

It investigates the organizational trajectory of public education policies in the sphere of the municipality of Guaxupé MG, with a structural recovery of a historical and critical nature. It analyzes the formation structures of the municipal education network in the city and the legal, institutional and legal transformations experienced in the last two decades (2001-2021). It discusses the training of teachers and the great trends and national pedagogical guidelines, in the various moments and stages of the history of education in the country and seeks to interpret the resonances of these clashes in the dimension of the municipal education network. It is based on critical and dialectical methodology, with bibliographic and historical input. It also discusses the conception of Education as a Right and the Right to Education and its possible appropriations in municipal educational policy.

***Key-Words**: Education; Curriculum; Philosophy; Educational Policies.*

SUMÁRIO

INTRODUCÃO. 11

CAPÍTULO I - AS MATRIZES HISTÓRICAS DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO 17

1.1. A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA EDUCACIONAL BRASILEIRA 22

a. A Educação no Brasil-Colônia (1500-1822) 22

b. A Educação no Período Imperial (1822-1889) 24

c. A Educação do Brasil República (1889-1930) 25

d. O Golpe de Getúlio Vargas (1930-1937) e o Estado Novo (1937-1945) 29

e. Educação Republicana Nacional Desenvolvimentista (1945-1964) 37

f. A Educação na Ditadura Militar (1964-1985): o tecnicismo 43

g. A Educação na Nova República (1985-2000) 47

h. A Educação no Século XXI (2000- 2021) 54

CAPÍTULO II - AS CONTRADIÇÕES DA GESTÃO EDUCACIONAL DIANTE DA ARENA POLÍTICA EXISTENTE NA ESCOLA 69

2.1. O Direito à Educação e a Educação como Direito 77

CAPÍTULO III – PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE INSPIRAÇÃO DOS PPPS ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE GUAXUPÉ/MG 80

3.1. A Construção da História Educacional Guaxupeana 81

a) Influências Religiosas e Políticas 84

b) Influências Econômicas 86

3.2. O papel indutor da Secretaria Municipal de Educação de Guaxupé/MG e seus pressupostos filosóficos. 88

3.2.1. Currículo Tradicional – a caracterização do Currículo Tradicional até a década de 1980 e Currículo Construtivista (1980 - 1990) 89

3.2.2. Uma Encruzilhada Político-Pedagógica – entre o Currículo das Habilidades e Competências LDBEN (1996 - 2006) e o Currículo da Educação como um Direito e do Direito à Educação (2006-2016) 90

3.3. O EMBATE DOS PROJETOS SOCIAIS E A DISPUTA ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO. 98

3.3.1. As perspectivas multidimensionais da administração educacional e a mensuração dos PPP (Projetos Políticos Pedagógicos) na prática da gestão escolar de qualidade social. 103

CONSIDERAÇÕES FINAIS 114

REFERÊNCIAS 121

ANEXOS 128

INTRODUÇÃO

A pesquisa que ora apresentamos vincula-se à linha de pesquisa *Filosofia e História da Educação*, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, FE/UNICAMP, e foi realizada junto ao grupo de estudos Paideia, no campo de estudos e de pesquisas em *Ética, Política e Educação.* Esta investigação versa sobre a temática dos movimentos políticos que interferem nos pressupostos filosóficos da educação municipal, como um estudo sobre as premissas teóricas e as estratégias práticas da secretaria municipal de educação, da cidade de Guaxupé/MG, diante das contradições das políticas públicas do Brasil atual, no período que se estende de 2001 até 2021.

Nossa intenção inicial foi de analisar e de elucidar os pressupostos filosóficos que embasam a produção dos Projetos Políticos Pedagógicos do município de Guaxupé/MG, realizando uma análise histórica das forças políticas, das matrizes regulatórias educacionais vigentes e acompanhando, na trajetória da década que se abre, o desenvolvimento desses enfrentamentos políticos, bem como as influências e impactos na educação municipal.

A cidade de Guaxupé localiza-se no Sudoeste do estado de Minas Gerais, tem divisas com o estado de São Paulo e uma área territorial de 286,398 km², com uma população estimada de 52.078, em 2020. É uma referência regional na produção cafeeira, na prestação de serviços e no comércio. No ano de 2018, apresentou-se um PIB[1] definido a partir da renda per capita de R$ 38.992,83, segundo dados divulgados pelo IBGE. No último Censo realizado em 2010, o município apresentou um Índice de

[1] Produto Interno Bruto (PIB) é um indicador macroeconômico de fluxo de novos bens e serviços finais produzidos durante um período. (IBGE)

Desenvolvimento Humano (IDH[2]) de 0,751 e uma Taxa de Escolarização, de 06 a 14 anos de idade, de 96,7%. Em 2017, o IDEB[3] do município, no ensino fundamental da rede pública, apresentou, nos anos iniciais, uma taxa de 7,0 e, nos finais, uma taxa de 4,8, em uma escala de 0 a 10. (IBGE, 2021).

Como pretensão investigativa, pretende-se levantar os pressupostos filosóficos e políticos presentes nos documentos manejados no processo do planejamento e da gestão da secretaria de educação do município, diante das duas matrizes nacionais existentes, resultado das transformações políticas atuais. Reconhecemos essas matrizes a partir de Nunes (2021):

> A primeira, de inspiração neoliberal, que parte da concepção de Educação como adestramento, manejo ou instrução para o aprimoramento técnico e produtivo de Competências e Habilidades, e a segunda, que compreende a Educação como direito, subjetivo e social, e busca estruturar as práticas pedagógicas e curriculares sobre o tema da Educação como Direito e do Direito à Educação. Reconhecendo a formulação histórica, política e jurídica, curricular e pedagógica de duas grandes matrizes ou de duas grandes tendências filosóficas e políticas como premissas para a organização da Educação e da Escola, sobre estas mesmas contradições e diante desta encruzilhada poderemos buscar reconhecer a Educação Profissional ou Profissionalizante, a Educação Integral e a Educação para o Mundo do Trabalho. A Educação Integral não se reduz somente a uma ampliação de jornada ou à proposta de uma complementação do trabalho didático-curricular com tempos de contra turno. A concepção e Educação Integral como Paideia, isto é, como ideal educativo de totalidade, de omnilateralidade, de conjunto, de politecnia e de formação para a vida inteira, isto é, para todas as dimensões da existência humana, somente poderá ser constituída se superamos as bases históricas da educação como formação unilateral, clivada e estreita para a adequação ao trabalho alienado ou à ordem social. (NUNES, 2021, p. 47-48)

Como objetivo principal, buscamos investigar, por meio da leitura de documentos e leis que definem essas matrizes, a seguinte questão: em que pressupostos filosóficos se embasam os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das

[2] O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. Apesar de ampliar a perspectiva sobre o desenvolvimento humano, não abrange nem esgota todos os aspectos de desenvolvimento. (PNUD, 2021, Online)

[3] IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos. (MEC, 2018, Online)

escolas municipais de Guaxupé? As influências existentes são: a) mais próximas de um projeto democrático popular; b) mais próximas de uma linha tecnicista, com inspirações neoliberais; ou, c) são documentos sincréticos, ou seja, que mesclam as duas vertentes, sem ter, necessariamente, princípios norteadores predominantes?

Partindo para objetivos mais específicos, procuramos descobrir as expressões visíveis materiais, identificar quais são os pressupostos políticos pedagógicos que sustentam a educação do município e, portanto, inspiram as escolas na gestão diária. Desta atitude decorre a intenção de analisar se tais pressupostos estão mais alinhados com o projeto democrático popular, como o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), em que se priorizam as questões como do direito à educação e a inclusão, que prevaleceu durante 15 anos; ou se estão mais vinculados ao projeto do governo atual, a partir da BNCC (BNCC, 2017), no qual se prioriza o desenvolvimento de *competências* e *habilidades* tecnicistas, valorizando o avaliativismo e práticas de resultados. Ou se há uma terceira fonte, em que se sincretizam essas duas matrizes e caracterizam esses documentos e procedimentos institucionais, de modo que se encontram misturados de forma ambígua.

Além disso, propõe-se estudar como os impasses, transições e contradições políticas no Brasil influenciam e impactam na educação do país e do município. Nosso interesse principal é visualizar os caminhos da educação municipal, desenvolver um esforço para desvendar para onde vai a política educacional municipal diante do cenário político atual e, por fim, compreender a dialética dessas duas matrizes educacionais existentes. Ao final, pretendemos levantar aspectos relativos às práticas políticas, tentar identificar a tendência da política educacional de Guaxupé/MG e traçar, quem sabe, um possível rumo futuro da educação do município.

A inspiração para realização desta pesquisa é compreender os pilares da educação municipal, para que possamos contribuir na disseminação de princípios de uma escola humanista e humanizadora na qual acreditamos. Assim, partimos de um método científico onde é possível transcrever essa nossa visão de mundo a partir de referenciais teóricos e análise na realidade do município de Guaxupé/MG.

> Método científico é o conjunto de processos ou de operações intelectuais e materiais, que se devem empregar na investigação, derivados de determinadas concepções ontológicas, epistemológicas e políticas. É o substrato político, epistemológico e social do pesquisador que se articula à linha de raciocínio ao conjunto de categorias, de processos e procedimentos que se estabelecem no conjunto do desenvolvimento da pesquisa. A adoção de um determinado método científico não se dá pela escolha superficial, trata-se de uma integração orgânica entre a visão de mundo,os referenciais teórico-metodológicos e as intencionalidades investigativas, que se articulam e se integram coerentemente, na prática social de um sujeito pesquisador e suas relações com o mundo, a política e a cultura. (NUNES, 2021, p. 3-4)

Quanto à dimensão das fontes, a presente pesquisa é um trabalho de natureza *bibliográfico-histórico documental*, tendo como solidez documental o projeto matricial do município de Guaxupé/MG.

O método crítico-dialético fornece bases lógicas à investigação do fenômeno educativo no município de Guaxupé/MG, assim como define Nunes (2021, p. 5) “que o método crítico-dialético, se expressa na consideração da realidade social e histórica, de constituição cultural e política”. A concepção epistemológica e política deste trabalho é a *crítico-dialética*, com características fundamentadas no *materialismo dialético*, que procura, como uma lição de método, entender os fenômenos educacionais a partir das práticas econômicas e políticas.

> Em síntese, o método dialético parte da premissa de que, na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno. Nesse tipo de método, para conhecer determinado fenômeno ou objeto, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido, já que tudo no mundo está sempre em constante mudança. (PRODANOV; FREITAS, 2013. P. 35)

Ao considerarmos que o presente trabalho não esgota o tema em estudo, acreditamos poder contribuir com a pesquisa na área da educação no Brasil e,

principalmente, no município de Guaxupé, bem como apresentar resultados relevantes, e, quiçá, levantar outras questões que poderão servir de objeto de estudos em outras oportunidades.

Destacamos a importância em conhecer e acompanhar os movimentos desses projetos perante esta conjuntura nebulosa do Brasil atual, de disputas pela hegemonia política. A partir da nossa intencionalidade epistemológica e vontade política, faremos uma ampla revisão histórica, a fim de auxiliar a gestão do município na compreensão de quais são os elementos que reunimos hoje na relação de forças em Guaxupé, na educação, e levantaremos quais as tendências prevalecem uma sobre a outra, ou se encontram-se confusas e mescladas.

> A revisão histórica busca recuperar a evolução de um conceito, de um tema, de uma abordagem ou de outros aspectos fazendo a inserção dessa evolução num quadro teórico de referência que explique os fatores determinantes e as implicações das mudanças. Ao final, há a análise ou a articulação política dos dados, que consiste no substrato genuíno da pesquisa. (NUNES, 2021, p. 6)

Faz-se pertinente, neste momento, entendermos a ação política que se estabelece e dá rumo a uma determinada visão de educação municipal, mesmo sabendo que nenhuma dessas forças sociais e políticas ainda tem a hegemonia necessária. A materialidade da intenção desta pesquisa é no sentido de investigar a dinâmica das políticas educacionais do município de Guaxupé, de modo a compreender a luta pela hegemonia, e quais são os embates e tendências que nela prevalecem ou se mesclam entre si e combinam. Compreendemos por hegemonia, o que expressa Gramsci (2002):

> A supremacia de um grupo se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental; depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também [dirigente]. (GRAMSCI, 2002, p. 62).

Como forma de consolidar nossas práticas educacionais e de contribuir com o desenvolvimento da educação. Assinalar o atual momento histórico político no Brasil, temos convicções de que esta é a ocasião de pesquisar criteriosamente, de fazer do nosso trabalho uma potência ideológica, por uma educação humanizadora, emancipatória, como direito social e subjetivo. Na direção da hegemonia que impacta na vida das pessoas e na sociedade, principalmente no tocante à educação brasileira, bem como auxiliar no desenvolvimento da educação no município em que atuamos.

Este estudo contém cinco seções, compostas por esta introdução, três capítulos e um parecer conclusivo dos resultados obtidos. Na introdução, há uma contextualização da temática da pesquisa e todas as proposituras, a fim de desenvolvê-las durante o estudo.

No primeiro capítulo, apresentamos um levantamento histórico do sistema educacional brasileiro como forma de contextualização histórica geral do estudo. O segundo capítulo é composto por um referencial teórico sobre as contradições da gestão educacional, considerando a arena política existente. E, no terceiro capítulo, há a análise dos movimentos políticos no município de Guaxupé para construção dos pressupostos filosóficos da política pública educacional de inspiração aos Projetos Políticos Pedagógicos escolares municipais. Para encerrar, fazemos asconsiderações do estudo com as contribuições ao município e as propostas futuras.

CAPÍTULO I - AS MATRIZES HISTÓRICAS DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Para entender o contexto ético, estético e filosófico da educação brasileira atual, é necessário refletir sobre a história da educação no Brasil, suas matrizes histórico-políticas e articular os conceitos da dialética da produção social da educação brasileira. Nessa análise, nota-se que não existiram, em nenhuma época, políticas instituídas de natureza emancipatória, no campo da formulação nacional. Como consequência, no âmbito municipal, também nunca houve políticas com caráter emancipatório, tão pouco, políticas que durassem mais de um mandato. Observa-se que, a cada nomeação das pastas de Instrução Pública ou Educacionais, existiram reformas influenciadas pelos seus proponentes, ou seja, era comum de quem chegava ao poder arranjava uma forma de deixar sua marca, desfazendo o que já estava em curso e refazendo políticas e propostas com discursos de que assim se resolveriam os problemas.

Estudar quais foram os passos dados pelas políticas educacionais brasileiras nos ajuda a firmar o entendimento da atual desorganização desse sistema ou, até mesmo, a falta dele. A descontinuidade nas políticas educativas faz com que se criem obstáculos na construção de um Sistema Nacional de Educação, situação a qual assistimos nos dias atuais. Nesses movimentos, vimos que nossa história educacional está repleta de reformas desconexas, ocasionando uma série de ações sem efeitos efetivos, um vai e vem de alterações que não agrega efetivamente em resultados *democráticos* e avanços *qualitativos* na estrutura educacional. A partir das reflexões propostas para este capítulo, estudamos os movimentos da Educação

Brasileira para entender a conjuntura atual, com base no processo histórico de desenvolvimento da Educação Sistematizada. Nosso objetivo principal é entender a nossa realidade educacional brasileira, mas considerando o caminho histórico que nos faz chegar até aqui: compreender como foi que ocorreu o desenvolvimento do Brasil e, concomitantemente, do Sistema Nacional da Educação Brasileira.

Como toda pesquisa de cunho bibliográfico-histórico, partimos da contextualização histórica e política da organização das políticas educacionais, dentro de uma perspectiva crítico-dialética de investigação, a partir da qual buscamos caracterizar os pressupostos filosóficos e políticos dos PPPs das escolas municipais de Guaxupé/MG. Trata-se de uma investigação criteriosa desses documentos legais, que representa a abordagem político-pedagógica do planejamento e da gestão da educação municipal.

Nesse procedimento, fazemos uma análise crítica das influências das duas matrizes educacionais vigentes atualmente no país, na construção dos PPPs do município. Nosso estudo caracteriza-se pelo interesse crítico-emancipador, com enfoque crítico-dialético e visa decifrar os conjuntos lógicos de poder, hegemonia, emancipação e crítica. Acerca da abordagem dialética, Gamboa (2003) explicita:

> a abordagem dialética é característica dos que apresentam uma visão materialista de mundo; nela, o conhecimento é construído por uma relação dialética entre sujeito e objeto, os quais estão dentro de um contexto de realidade histórica e social. Cita Habermas (1983) em todo trabalho científico, o pesquisador está orientado por interesses relacionados com as visões de mundo e com as pretensões que os pesquisadores têm com relação ao objeto ou fenômeno estudado. São três grandes interesses que orientam o trabalho de conhecimento da realidade: interesses técnicos de controle, interesses dialógicos de consenso e interesses críticos emancipadores. (HABERMAS, J, apud GAMBOA, Silvio, 2013, p. 71 e 72).

Nesse sentido, a partir de uma análise crítica do progresso capitalista e de suas formas de exploração do homem, é possível enxergar os reais limites impostos por esse progresso e perceber a utopia pedagógica existente nessa conjuntura social e histórica. Só é possível termos uma visão mais lúcida dessa exploração quando nos

comprometermos com um projeto de sociedade na qual o progresso e a felicidade não paguem o preço da exploração e da exclusão da maioria.

Reconhecemos ser necessária a ampliação da visão da relação pedagógica e de politizar a prática educativa. Aliás, seria necessário, também, politizar a nossa concepção de história e do social, constituí-la a partir de projetos sociais e dos interesses das classes que a servem. Tomamos o alerta de Arroyo:

> Demonstrar essas concepções tão marcantes no pensamento pedagógico não é apenas uma necessidade de renovação teórica, de clarear ideias, mas antes de tudo, um caminho para redefinir nossas práticas e poder elaborar projetos educativos condizentes com a nova história que está sendo construída. (ARROYO, 2010, p. 77)

A amplitude contextual da educação faz com que percebamos que há muitas contradições e transformações que intervêm na conjuntura atual, além de haver um grande movimento político, midiático e jurídico, ainda em curso, que rompeu com a ordem democrática do nosso país (2016), e que continua a abalar estruturas educacionais atuais ofuscando a visão do futuro da educação. Em um balanço crítico dessas mudanças, Frigotto (2017), chama atenção para a ameaça ao convívio social e ao fim da escola pública como espaço de formação humana, que é consolidado em valores como a liberdade, o convívio democrático, o direito e o respeito à diversidade.

Estamos diante de um retrocesso da educação no Brasil, considerando a perda de direitos já adquiridos anteriormente. As tendências dominantes das práticas educacionais divergem do proposto pela Constituição Federal e pela LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em que se designa a educação: o desenvolvimento pleno das pessoas, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, considerando o desenvolvimento de toda a sociedade brasileira. A nova BNCC (2017), contradiz estas finalidades, conforme destaca Saviani (2016):

> “Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular.” (SAVIANI, 2016, p. 81 e 82)

A conscientização do homem só é possível a partir de uma educação emancipadora, constituída pela amplitude da consciência em busca de “práticas da liberdade”: o processo de hominização, que opera quando a consciência ganha dimensão de transcendentalidade. Com o alento das palavras de Freire (1987), aliás, atualizadíssimas reflexões, renovamo-nos de forças para acreditar que é possível “a educação como prática da liberdade”. Corroborando com essas ponderações, Nunes (2018) projeta um modelo de educação na qual a escola é preparada para a humanização, para a cidadania e para o trabalho socialmente produtivo. Somente essas dimensões juntas são capazes de construir a plenitude de cada um dos seres humanos. “A função educacional e ética da Escola seria a de promover o desenvolvimento humano (Humanização) e de formar para a Cidadania (Cultural e Política).” (NUNES, 2018, p. 5)

Portanto, esta é a fundamentação que assumimos no transcorrer da presente pesquisa, em que consideramos as contradições das políticas públicas de educação no Brasil de 2001 ao momento atual, a dialética entre as premissas teóricas e as estratégias práticas que compõem o projeto matricial de planejamento e de gestão do ensino nacional, depois estadual e municipal, articulando sempre com as matrizes educacionais vigentes, a fim de levantar quais os pressupostos filosóficos e pedagógicos constituem os PPPs do município de Guaxupé/MG.

Conforme prescreve a concepção crítico-dialética, a partir de levantamento bibliográfico-histórico documental, estudamos a recuperação do contexto em que os documentos foram produzidos.

Para conhecer a história educacional brasileira e entender a nossa própria realidade, é necessário olhar para o passado e enxergar os caminhos percorridos até aqui, assim como conhecer e acompanhar os movimentos existentes e os reflexos na atual conjuntura.

Pensar em educação é inerente à realidade humana, desde tempos remotos há processos de ensino e aprendizagem. É possível localizar a educação de várias maneiras em todas as sociedades, de forma simples nas comunidades mais primitivas até as formas mais complexas e diversificadas nos povos modernos. Entendemos, a partir de Saviani (2014), por uma educação assistemática, quando há comunicação com objetivos que não são o de educar e, no entanto, educam e se educam, de forma difusa, indiferente e inconsciente; mas quando a atividade é realizada com um nível de consciência, ou seja, quando educar passa a ser o objetivo da atenção, atitude na qual desenvolve-se uma ação educacional intencional, neste caso, se tem o que chamamos de educação sistematizada. Saviani (2014) nos alerta:

> (...) O que determina a passagem da primeira para a segunda forma é o fato de a educação aparecer ao homem como problemática; ou seja: quando educar se apresenta ao homem como algo que ele precisa fazer e ele não sabe como fazê-lo. É isso o que faz com que a educação ocupe o primeiro plano na sua consciência, que ele se preocupe com ela e reflita sobre ela. (SAVIANI, 2014, p. 11)

Assim, quando falamos em educação e/ou sistemas educacionais, estamos considerando o processo da educação sistematizada, no qual há atividades sistematizadoras, que são capazes de educar de forma organizada com a intencionalidade de gerar um aprendizado consciente. O “sistema educacional” é, entre outros elementos, resultado da “educação sistematizadora”, e um precisa do outro para, efetivamente, existir.

1.1 A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Apresentamos aqui os fundamentos históricos de ordenamento de nossa estrutura educacional escolar. Buscaremos definir uma identidade histórica e política para cada etapa referencial da organização da Educação e da Escola no Brasil, a partir da compreensão do papel derivado que se estabelece na estrutura educacional, a partir dos determinantes econômicos e políticos matriciais.

a. A Educação no Brasil-Colônia (1500-1822)

Ao iniciar pela história educativa brasileira, deparamo-nos com os registros dos Padres Jesuítas, que chegaram ao Brasil em 1549, com a intenção de educar os “selvagens” (os índios). Discorrer sobre a educação no período colonial é referir sobre a ação dos jesuítas e da Companhia de Jesus, cujo principal objetivo era catequizar, ou seja, criar adeptos à fé católica. (RIBEIRO,1993, P. 15)

As missões jesuítas transformaram as aldeias indígenas em verdadeiras colônias portuguesas, os indígenas foram organizados em atividades compostas de trabalho e religiosidade. Para isso, foi necessário ensiná-los a ler e a escrever. Ressaltamos o fato de que o acesso à educação naquela época era regido pela igreja. Em um certo momento, houve um distanciamento desses propósitos da educação jesuíta, quando se voltaria para uma educação às elites brasileiras e aos filhos dos senhores, pois assim, garantiriam-se subsídios financeiros por parte das famílias tradicionais e para a formação de futuros sacerdotes. A educação voltada para a elite dirigente, excluía e obstruía as camadas oprimidas do acesso ao ensino e, dessa forma, permaneceu nítida a segregação, por muito tempo - desde o período colonial até a ruptura imperial (1822-1889), chegando até o movimento republicano (1889-

1930) -, sem sofrer grandes alterações, pois fortalecia o sistema sociopolítico e econômico regente da época.

No período colonial prevalecia a ajuda financeira das elites e da igreja, mas a responsabilidade em manter o ensino era da coroa portuguesa. As verbas enviadas eram suficientes apenas para manutenção das escolas e de vestimentas dos padres. Assim, os jesuítas utilizavam da mão-de-obra dos indígenas nas atividades agrícolas para gerar outros recursos e para haver geração de lucro, iniciando um longo e duradouro período de escravidão, mais tarde institucionalizado em todos os locais do Brasil, inclusive na escola. Em 1564, criou-se o *plano da redizima*, no qual foram destinados uma parte dos impostos arrecadados pela Colônia brasileira à manutenção dos colégios jesuíticos. As ações da igreja, juntamente com os jesuítas, deixaram traços marcantes na cultura educacional brasileira, ainda hoje predomina a fé católica nas tradições culturais e em instituições educacionais advindas dessa época.

Ao final do século XVIII, a Reforma Pombalina ocasionou uma série de mudanças que repercutiram na educação brasileira, lembrando que os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759. Após a retirada de todo o poder educacional das mãos da igreja, atribuiu-se essa responsabilidade ao Estado, criando, assim, um ensino pelo e para o Estado. As reformas Pombalinas reforçaram ainda mais o vínculo com a Universidade de Coimbra/PT, que em toda história da cultura científica brasileira apresenta grandes influências dessa Universidade. Continuamente, houve um grande número de jovens brasileiros de elite formados e treinados sob os métodos modernos de estudos e de investigação da Universidade de Coimbra.

Aqui no Brasil, mesmo com todas essas determinações, e com a instalação das Aulas Regias[4], não houve grandes mudanças no sistema educacional em relação ao que ocorria com os jesuítas: o ensino manteve muitos procedimentos semelhantes aos de outrora, com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, com intencionalidade no desenvolvimento da submissão às autoridades, como nos modelos antigos. Até as grades de formação de professores não foram alteradas, ou seja, as reformas pombalinas não agregaram mudanças à educação brasileira, pelo contrário, causaram uma queda no nível de ensino ao remeter a educação para o Estado e seus interesses, reflexos sentidos até nos nossos dias atuais.

b. A Educação no Período Imperial (1822-1889)

Nesse período, podemos afirmar que houve uma mudança política, mas as bases da economia e da sociedade permaneceram inalteradas. Houve um relativo salto no desenvolvimento escolar do país no que diz respeito ao ensino superior. O foco do ensino secundário era preparar o aluno para ingresso na escola superior, havia uma grande pressão exercida pela elite para que seus filhos fossem reconhecidos como “homens cultos do país”. Já na educação média, o que importavaera a oratória e retórica do indivíduo, conforme nos explica Ribeiro (1993):

> Com a presença de D. João VI no Brasil durante mais de uma década, verificaram-se mudanças no quadro das instituições educacionais da época, com a criação do ensino superior não-teológico: Academia Real da Marinha, Academia Real Militar, os cursos médico-cirúrgicos, a presença da Missão Cultural Francesa, a criação do Jardim Botânico, do Museu Real, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia. Relevantes por serem os primeiros centros de educação e cultura do Brasil, não deixam de revelar as intenções aristocráticas de D. João, pois o ensino primário foi esquecido e a população em geral continuou iletrada e sem acesso aos grandes centros do saber. Na Monarquia, deu-se muito valor ao ensino superior. Isto reflete a necessidade de pessoal capacitado para preencher os quadros administrativos do país que há pouco se libertara politicamente. (RIBEIRO, 1993, p. 17)

[4] As aulas régias foram estabelecidas em Portugal e em suas colônias em 28/06/1759, no âmbito das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas pelo ministro e futuro marquês de Pombal. A criação das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico.

Em 1834, a responsabilidade de promover o ensino primário e médio foi descentralizada do Estado, transferindo às províncias o direito de legislar e controlar esse nível educacional. Mas as províncias não tinham condições financeiras e técnicas para promover a difusão do ensino, a escassez de recursos e o carente sistema de arrecadação de impostos impossibilitaram uma ação mais efetiva no cumprimento de suas responsabilidades. Nesse contexto, não se implantou um sistema nacional de ensino e o país ainda acumulou mais deficiências no histórico da educação.

O desenvolvimento da estratificação brasileira, que fica latente no século XIX, ocasiona o surgimento de uma nova classe ligada ao comércio, localizada na precária e emergente zona urbana do país. Com uma crescente urbanização e industrialização, a pequena burguesia reivindica o acesso à educação escolarizada e passa a frequentar a escola junto da aristocracia, recebendo a mesma educação da elite. Nesse sentido houve a necessidade da escolarização pública e com o total desamparo desse sistema, abriu-se espaço para atuação das redes particulares de ensino, que assumem o oferecimento do ensino médio, contribuindo ainda mais para o elitismo educacional e a seletividade do ensino.

c. A Educação do Brasil República (1889-1930)

Nos primeiros anos da República, ocorrem várias propostas educacionais, com a intenção de melhorar o ensino brasileiro. A propositura da ampliação dos currículos com a inclusão de disciplinas científicas realizada por Benjamin Constant (1892) dava maior organização aos vários níveis do sistema educacional brasileiro, mas não foi posto em prática, como demonstra Romanelli (2008):

> Faltava, porém, para execução da reforma, além de uma infraestrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural. (ROMANELLI, 2008, p. 42).

O mesmo ocorreu com as outras tantas reformas e propostas educacionais advindas da modernização do ensino. Vejamos:

> A série de reformas pelas quais passa a organização escolar revela uma oscilação entre a influência humanística clássica e a realista científica. O Código Epitácio Pessoa (1901) acentua a parte literária ao incluir a lógica e retirar a biologia, a sociologia e a moral; a Reforma Rivadávia (1911) retoma a orientação positivista, tentando infundir um critério prático ao estudo das disciplinas, ampliando a aplicação do princípio de liberdade espiritual ao pregar a liberdade de ensino (desofidelização) e de frequência, abolindo o diploma em favor de um certificado de assistência e aproveitamento, e transferindo os exames de admissão no ensino superior para a Faculdade, com o objetivo de que o secundário se tornasse formador do cidadão e não do candidato ao nível seguinte. Os resultados, no entanto, foram desastrosos. Daí as reformas de 1915 (Carlos Maximiliano) e de 1925 (Luiz Alves/Rocha Vaz)". (RIBEIRO, 1981, p. 77)

Percebe-se que, desde esse momento, há alternância nos fundamentos filosóficos que embasavam as reformas: de um lado, pressupostos positivistas, de orientação científica e pragmática, que, por sua, vez possuía muitos adeptos; no outro lado, o pensamento liberal, com premissas na igualdade de direitos e oportunidades, a extinção de privilégios hereditários, a valorização às capacidades individuais e a educação de forma universal e igualitária.

No entanto, nenhuma dessas reformas pedagógicas foram fortes o suficiente para solucionar os problemas educacionais existentes. A educação tradicional continuou decorrente do próprio modelo socioeconômico, já que não houve alterações substanciais com a chegada da nova República. Assim, ao longo da Primeira República (1889-1930), o ensino permaneceu praticamente inalterado. No final do século XIX, o índice de analfabetismo chegava a 65% em relação à população total do Brasil, como revela Saviani (2014) citando Azevedo.

> Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança de regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar uma transformação radical no sistema de ensino, para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas. Nem o sistema de ensino superior que mantém o caráter quase exclusivamente profissional, se enriquece de instituições de alta cultura, como seriam as faculdades de filosofia e letras e a de ciências, em que se unisse a pesquisa teórica à função do ensino, nem se inicia pela base a penetração do espírito científico mediante a reorganização, sobre novos fundamentos e com uma orientação

> nova, do ensino secundário em que assenta normalmente a superestrutura do ensino superior, aplicado ou não, profissional ou desinteressado. (AZEVEDO, 1944, p. 370)

Até houve um considerável desenvolvimento no ensino secundário, mas apenas na rede particular; no ensino público, apesar do aumento de pessoal docente, houve uma diminuição no número de escolas e de alunos matriculados. Isso porque a elite, na busca de uma educação de qualidade e altos níveis de ensino, ignorava as escolas públicas de baixo nível e matriculavam seus filhos na rede particular, incentivando assim uma nova demanda de escolas particulares.

Nessa época, apenas a elite dominante tinha acesso ao letramento. Como os meios de produção eram rudimentares, a sociedade agrícola não exigia nível médio, necessitava estritamente de força de trabalho e não conhecimento institucionalizado, justificando, assim, a falta de interesse do governo em investir e ampliar a rede de ensino pública secundária.

Logo, os senhores que detinham poder aquisitivo matriculavam seus filhos nas escolas particulares com a intenção de alcançarem o ensino superior, para que, mais tarde, estes se transformassem nos futuros administradores do país. Desse modo, evidencia-se que o primeiro período republicano não empreendeu uma mudança na mentalidade exclusiva da elite, pois as escolas eram um trampolim, formadoras de especialistas das diversas áreas do saber humano e do progresso das ciências pela pesquisa desinteressada das/e para as classes dominantes.

Em geral, as escolas caracterizavam-se por sua excelência, com metodologias autoritárias e cultas altamente qualificadas, mas eram excludentes e classificatórias. A grande maioria da população brasileira não possuía as condições necessárias para “chegarem ao topo”, a meritocracia classificatória elitizava o ensino,

apenas os mais aptos chegavam ao topo da pirâmide meritocrática, apenas as minorias da elite usufruíam, de fato, do sistema educacional brasileiro.

O fim da República Velha, na década de 1920, com o declínio das oligarquias, a ampliação da industrialização e urbanização impulsionando o modelo nacional desenvolvimentista, ascende a classe burguesa. Com reivindicações e desejo de mudanças, juntamente com outros tantos movimentos revolucionários ocorridos na época, a nova classe passa a ser notada, seus pensamentos e ideologias ganham força e, mais tarde, vão compor a organização escolar e a educação nesse período.

Surge a proposta da Escola Nova com um movimento de cunho pedagógico, no qual educadores e professores denunciam as péssimas condições da educação do país, apontam os altos índices de analfabetismo, entre outros problemas da educação existentes na época. RIBEIRO, (1993), relata que "*no Brasil, os pioneiros da Escola Nova defendem o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, enfatizam a importância do Estado na educação e desta na reconstrução nacional*." No entanto, este movimento, ainda assim, não alcança a democratização do ensino. O Escolanovismo vislumbrava a convivência harmoniosa do homem com a máquina, acreditava em uma relação entre a tecnologia e a ciência resultando em serviço e disponibilidade ao homem. Influenciados pelos conceitos da Escola Nova, o período de 1920 a 1929 apresentou várias reformas educacionais nos principais estados brasileiros, era o *liberalismo pragmático* influenciando nas reformas pedagógicas, como a união dos modelos educacionais e econômico-político do país.

> A Escola Primária Integral procurava exercitar nos alunos os hábitos de educação e raciocínio, noções de literatura, história e língua pátria, desenvolvendo o físico e a higiene; o Ensino Médio integrava o Primário e o Superior, desenvolvendo o espírito científico com múltiplos tipos de cursos; defendia-se também a organização universitária, voltada para o ensino,

> pesquisa e formação profissional, e criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Nestas reformas, a Educação é totalmente desvinculada do contexto histórico, mas se acredita que ela é um fator determinante na mudança social, além de as reformas citadas serem regionais e restringirem-se ao curso Primário, já que nos planos Médio e Superior as ideias não chegam a alterar a organização e funcionamento nestes níveis, ainda que houvesse a defesa da organização universitária. (RIBEIRO, 1993, p. 20)

Então, a partir da década de 1930, houve um aumento correspondente aos índices de investimentos em educação, claro que não na proporção necessária, mas significativos para a sustentação do sistema daquela época. Assim, os investimentos federais em ensino passam de 2,1% para 2,5%, em 1932; os recursos municipais ampliam-se de 8,1% para 8,3%, em 1936; já os investimentos estaduais diminuem de 15% para 13,4%, no mesmo período. (RIBEIRO, Maria L. *apud* SAVIANI D, 2014, p 77).

A ampliação de consciência política, resulta em conflitos entre os dois principais grupos dominantes da época (a oligarquia cafeeira contra a burguesia industrial). Inflamada pelo inconformismo, a burguesia apontava irregularidades na administração do país, exigia justiça e condenava a maneira de escolha dos dirigentes. Resultado disso foi o enfraquecimento e a queda do setor agrário-comercial-exportador, com o movimento de chegada ao poder de Getúlio Vargas, em 1930. Com o golpe de 1930, instala-se uma nova fração da classe dominante no Estado, de modo a alterar as políticas públicas de Educação, pela primeira vez, propriamente.

d. O Golpe de Getúlio Vargas (1930-1937) e o Estado Novo (1937-1945)

A Revolução de 1930 põe fim à República Velha, é o início do primeiro governo de Getúlio Vargas. Registra-se a 1ª Estrutura Educacional Brasileira com a criação do Ministério da Educação e Saúde, pasta ocupada por Francisco Campos,

que organiza, de forma discreta, primeiramente o sistema universitário brasileiro e, logo em seguida, o ensino secundário.

> A reforma do secundário teve o mérito de dar-lhe organicidade, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos, e a exigência de habilitação neles para ingresso no curso superior. No superior, a reforma foi mais a nível administrativo. Criou órgãos, tais como reitoria, conselho universitário, assembleia universitária e direção de cada escola. (RIBEIRO, 1993, p. 21).

Em circunstâncias e caráter precário, a tomada do poder público teve muitos pontos críticos, para se impor e fortalecer-se necessitava de acúmulo de autoridade. Romanelli (2008) reflete sobre a instalação da reforma que foi cheia de aspectos negativos onde apresentava uma política educacional baseada numa concepção autoritária, aristocrática. Assim, a expansão e a renovação do ensino naquela época ficaram totalmente à mercê da arena política e do jogo de forças que as camadas mais altas da sociedade manipulavam na estrutura do poder.

O pensamento conservador cristão contrapõe-se às ideias da Escola Nova na educação. Desse modo, os conservadores católicos possuíam uma filosofia pedagógica coesa com a visão cristã de mundo, defendiam o ensino religioso na formação, uma educação distinta para homens (educação para o trabalho) e mulheres (educação para prendas domésticas), e a criança era vista como objeto central da educação.

Nos estudos de ROMANELLI (2008, p. 144), vimos a ideologia católica divergir com da Escola Nova. A luta ideológica mesclava-se em aspectos de caráter religioso, político e econômico. De um lado, estavam os defensores das teses católicas, partidários da escola tradicional ou da velha ordem, que até então praticamente monopolizava a educação brasileira. De outro, o movimento renovador, com pautas e lutas ideológicas que defendiam a laicidade do ensino e a institucionalização da escola pública, sua expansão e a igualdade dos dois sexos à

educação. Muitos desses educadores já haviam participado de movimentos e reformas na década de 1920, os quais, em 1932, irão compor as assinaturas do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Neste momento ocorre uma oportunidade dos atores do movimento renovador instituírem seus ideais na estrutura educacional. ROMANELLI (2008, p. 144) demonstra que, em 1931, promovida pela Associação Brasileira de Educação, ocorreu a IV Conferência Nacional da Educação, com a intenção de elaborar diretrizes para uma política nacional de educação. Mas as discussões tornaram-se tão insustentáveis, que não houve condições para uma definição comum, resultando assim, em uma indefinição diretiva para atender à demanda do Governo.

Com a delonga de medidas no campo educacional, os líderes do movimento renovador, descontentes com a situação, resolveram divulgar seus princípios e ideologias, tornando-os públicos através de um documento endereçado "Ao Povo e ao Governo". Assinam, em 1932, o "*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*", representando o auge da luta ideológica que aprofundou os debates nas Conferências futuras, que se fizeram públicas através de jornais e outras várias publicações.

> Nessa nova concepção da escola, que é uma reacção contra as tendencias exclusivamente passivas, intellectualistas e verbalistas da escola tradicional, a actividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a actividade espontanea, alegre e fecunda, dirigida á satisfação das necessidades do próprio individuo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inherente á sua propria natureza, o problema não só da correspondencia entre os gráos do ensino e as etapas da evolução intellectual fixadas sobre a base dos interesses, como tambem da adaptação da actividade educativa ás necessidades psychobiologicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de facto, a predominancia dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas actividades, do factor psychobiologico do interesse, que é a primeira condição de uma actividade espontanea e o estimulo constante ao educando (creança, adolescente ou joven) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças á força de attracção das necessidades profundamente sentidas". É certo que, deslocando-se por esta fórma, para a creança e para os seus interesses, moveis e transitorios, a fonte de inspiração das actividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programmas tradicionaes, do ponto de vista da logica

> formal dos adultos, para os pôr de accôrdo com a “logica psychologica”, isto é, com a logica que se baseia na natureza e no funccionamento do espirito infantil. (AZEVEDO, et al., 1984, p. 416)

Assim, no período de 1931 até 1937, predominam muitas divergências na área da educação, um verdadeiro conflito de ideias: de um lado, os católicos e, do outro, os educadores pioneiros criadores da Escola Nova, ambos defendendo suas premissas, ditando o que deveria supostamente fundamentar o sistema nacional de educação brasileira. Nesse período, ocorreram muitos encontros acadêmicos: congressos, seminários, conferências e debates, cada grupo lutava pelos seus próprios interesses.

Em decorrência desses conflitos, havia uma grande confusão de reivindicações educacionais misturada com interesses políticos e Getúlio Vargas se firmava no controle da situação, aproveitando das incompatibilidades de ideias para fortalecer-se no poder, relacionando-se politicamente com os dois grupos.

A 3ª Constituição Brasileira, de 1934, apresentaria um capítulo inteiro à educação, atribuindo à União a competência de traçar as diretrizes educacionais do país. Fica reconhecida a educação como *um direito de todos*, e a obrigatoriedade do ensino primário e de assistencialismo social. Criam-se também o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais de Educação do país.

O Artigo 156 dessa Constituição determinava um investimento mínimo sobre a arrecadação dos impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais”, sendo 10% para União e municípios e 20% aos estados. Mas na 4ª Constituição, elaborada no ano de 1937, essa vinculação foi retirada e só foi retomada em 1946 (SAVIANI, 2014, p. 33). Mas, a falta de clareza e de objetividade do texto Constitucional ocasionou várias determinações não concretizadas. Devido a muitas interpretações dos artigos, não se chegava num consenso de ações efetivas, apesar de haver os educadores que percebiam e denunciavam as deficiências educacionais.

A influência e ação desses educadores era marcante, trouxeram muitas ideias e técnicas pedagógicas estrangeiras para realidade brasileira, que, apesar das incoerências de algumas realidades, atualizavam o sistema educacional brasileiro e apontavam a centralidade da Educação para um efetivo movimento de desenvolvimento econômico e social, como aspiravam as forças sociais.

> Ao proporem um novo tipo de homem para a sociedade capitalista e defenderem princípios ditos democráticos e, portanto, o direito de todos se desenvolverem segundo o modelo proposto de ser humano, esquecem o fato fundamental desta sociedade, que é o de estar ainda dividida em termos de condição humana entre os que detêm os meios de produção, isto é, entre dominantes e dominados. (RIBEIRO, 1981, p. 116).

Em 1937, Getúlio Vargas implanta a ditadura do Estado Novo, a 4ª Constituição Brasileira é outorgada, oficializando o regime ditatorial de tendências fascistas. Diante das mudanças estruturais da sociedade brasileira naquela época, a burguesia industrial avançava e em meio aos reflexos da crise do café, houve a alta no processo de urbanização e as intensas repressões às manifestações populares. Ocorre um significativo avanço nas medidas visando à criação de uma política educacional de âmbito nacional, que desde a década de 1920 era defendida pelos grupos que almejavam a modernização educacional. Nesse movimento, criam-se uma série de órgãos como o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937), o Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), o INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa (1939), entre outros.

Mas o grande movimento era em função do novo modelo desenvolvimentista focalizado na industrialização. Surgem novas necessidades educacionais, que começam a oferecer ensino para produzir mão de obra ao mercado de trabalho. A indústria pedia por profissionais com uma formação mínima, de maneira rápida e prática e, em 1942, sob a batuta da Confederação Nacional das Indústrias,

criam-se o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) para essa formação, para atuar de forma paralela ao sistema oficial de ensino do país e, mais tarde, o SESI.

Nos inícios da década de 1940, o populismo origina uma certa estabilização do Estado Novo, forçado pelas políticas de conciliação entre as classes. Enquanto no mundo a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) apresentava grandes disputas pela hegemonia mundial, o Brasil mantinha uma certa diplomacia com todas as potências europeias; só depois, em 1945, com a divisão do mundo em dois eixos, é que o Brasil se aproxima efetivamente dos Estados Unidos. É apenas nesse período que as atenções governamentais se voltam para a educação dos anos iniciais, o ensino primário e secundário, juntos, ganham maior destaque e o ensino superior perde um pouco de espaço dentro da educação brasileira.

A Reforma Capanema, de 1942, abrangeu o ensino secundário e técnico-industrial com um tratamento dos vários ramos do ensino. Estabeleceu-se uma uniformidade do currículo e de organização escolar. Ribeiro (1981) reafirma que ainda era evidente a discriminação que existia entre os mais desfavorecidos. Havia a defesa de que a “paz social” seria alcançada pela formação eficiente da elite, pois seriam os responsáveis por conduzir as massas, ou seja, manter a hegemonia da elite diante do povo passivo.

O decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942, modificou os ciclos de estudos no ensino secundário: o Ginasial, que antes era de 5 anos, passou a ser de 4 anos; e o Colegial, que era de 2 anos passou a ser oferecido em 3 anos de curso, com duas modalidades: o curso clássico, que era o estudo das letras antigas, e o curso científico, focado no estudo das ciências, ambos conduziam ao Ensino Superior.

Ribeiro (1981, p. 136-138) ilustra a Reforma Capanema ao destacar o ensino secundário caracterizado por dedicar um cuidado especial na educação moral

e cívica de seus alunos. Buscava formar bases do suposto patriotismo, a partir da compreensão histórica do povo brasileiro. Os elementos essenciais para o desenvolvimento dos adolescentes eram a disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. O próprio texto dessa reforma, indica a influência de tendências fascistas muito presentes durante o Estado Novo.

> Getúlio Vargas tem sobre si uma demanda histórica e uma massa de interesses a articular. Seu governo notadamente fascista, centrado na concepção de Estado Novo, a partir do golpe de 1937, estabelece-se com uma política autoritária, com polícia política e com o manejo político de todos os mecanismos de uma ditadura, que naquele momento se estruturavam igualmente na Europa. O Brasil viveu, concomitantemente, a implantação das estruturas do capitalismo tardio sob a égide do populismo nacionalista que, entre nós, tinha as feições do nazismo ou do fascismo europeu (BAIAHORTA, 2012, apud NUNES, CORRÊA, et al. 2021, p. 44).

Pela primeira vez na história da educação brasileira, o ensino técnico industrial, de grau médio, estabeleceu-se em uma estrutura educacional, na qual os cursos industriais eram classificados em dois ciclos de formação especializada: os cursos industriais básicos de 4 anos, e os cursos técnicos de 3 anos. Havia também cursos de estágios industriais básicos e pedagógicos para a indústria, com duração de 1 a 2 anos. Em meados da década de 1940, o governo reestrutura também o ensino comercial e constitui o ensino comercial de grau médio, composto por dois ciclos: um básico, de 4 anos, e outro técnico de 3 anos, ampliando os ramos de atuação das ciências administrativas e econômicas. Essa modalidade de ensino também dava acesso ao Ensino Superior, era bem flexível, mas só permitia o acesso ao mesmo ramo profissional do curso médio.

Enfim, a Reforma Capanema não proporcionou mudanças expressivas em relação à reforma de Francisco Campos, pois manteve muitos pontos da reforma anterior, mas apresentou um grande recuo a alguns princípios implantados pelo Manifesto dos Pioneiros. Apesar das deficiências, esta reforma representou a definição do ensino secundário como um novo tipo de ensino, a partir dos objetivos,

currículo e organização geral. Esse modelo permaneceu ativo até 1961, quando foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira.

Esse momento histórico originou a formação profissionalizante de nível médio no Brasil, apresenta características das coordenadas políticas da época, por isso, a escola brasileira do século XX produz outras identidades institucionais, mas notadamente, não perdem a estrutura e premissas das políticas autoritárias dos períodos anteriores.

> A escola que nasce de Getúlio Vargas, é uma Escola para o trabalhoalienado, uma Escola subserviente ao capitalismo tardio que aqui se estabelecera e que aqui necessitava de mão de obra abundante, tecnicamente preparada para funções produtivas quase sempre secundarizadas, dadas que as funções de mando, controle, planejamento e gestão permaneciam, via de regra, como privilégio de algumas camadas sociais e de algumas classes ou categorias produtivas. (NUNES, CORRÊA, et al. 2021, p. 45)

Nunes, Corrêa, et al. (2021) ainda apresentam uma perspectiva onde Getúlio Vargas produz uma cultura escolar dependente do mercado de trabalho e da economia industrial emergente, uma "*Escola como irmã siamesa da fábrica*", e mesmo com toda expansão social, não altera a estrutura de privilégios e dominação que sempre existiu. Percebem-se, ainda, políticas educacionais distantes dos modelos das Escolas europeias, que se constituíram após o rompimento das tradições feudais e das forças capitalistas emergentes. Ainda há muito o que ser reformulado para superar as marcas e cicatrizes do passado, e caminhar na direção de uma Educação e uma Escola com premissas inovadoras de um sistema educacional humanizado, democrático, popular e universalista.

e. Educação Republicana Nacional Desenvolvimentista (1945 - 1964)

Em 1945, Getúlio Vargas perde o controle do Estado e o Brasil passa por eleições livres e, nessa conjuntura democrática, o general Eurico Gaspar Dutra é eleito o presidente da República. Submergiram, nesse período, questões quanto ao ensino primário, que, desde 1827, não vinham à tona nas discussões do Governo Federal. A partir da Lei Orgânica do Ensino Primário, renovam-se princípios estabelecidos pelos pioneiros do Manifesto de 1932. E a Lei Orgânica do Ensino Normal, centralizou o Ensino Normal[5], que, até então, era responsabilidade dos estados. (RIBEIRO, 1993, p. 24)

A República Democrática retoma orientações de investimentos mínimos sobre a arrecadação dos impostos para a manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais brasileiros, (RIBEIRO, 1993, p. 17) extintos na 4ª Constituição no Estado Novo. Em 1946, a 5ª Constituição retorna a obrigatoriedade de investimentos na educação em 20% no mínimo aos estados e municípios e em 10% à União. (Saviani, 2014, p. 33).

Na luta entre o velho e o novo, no ano de 1951 Getúlio Vargas alcança seu segundo mandato e, com seu retorno à presidência, passa a exercer uma maior influência nas políticas brasileiras. Sob sua liderança, surge a política do nacional-desenvolvimentismo, na qual ocorre a primeira fase de industrialização no Brasil. Logo essa política entra em uma fase crítica e perde força. Houve um razoável aumento do poder aquisitivo dos trabalhadores e também de uma pequena parcela do operariado

[5] A Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 que determinou uma certa uniformidade na formação para o magistério com as seguintes finalidades: 1. Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

urbano. Não foi de fato uma fase desenvolvimentista que tenha erradicado a miséria, muito menos engrandecido significativamente as políticas educacionais no país. (XAVIER, 1994, p.154-155).

Os anos de 1956 a 1961 foram de grandes movimentações e mudanças que estabeleceram significativo desenvolvimento econômico brasileiro. Nesteperíodo, decorrente do governo de Juscelino Kubitschek, houve um avanço na internacionalização da economia, na tentativa de conciliar o modelo político atual (nacional-desenvolvimentista) com o modelo econômico (substituição de importações) contando basicamente com investimentos de capital estrangeiro. O desenvolvimento era idealizado pelo Estado, movimentando e unindo a todos em torno de um mesmo projeto. Observa-se, nesse período, a audácia do governo JK que prometia *50 anos em 5*, uma promessa fadada ao fracasso desde seu nascimento.

O Governo JK levou o Brasil à ascensão significativa, porém esses empreendimentos audaciosos ocasionaram em grandes dilemas ao país, provocando uma nova crise e estabelecendo uma nova reformulação nos modelos políticos e econômicos da época. Dentro desse contexto, também se entende a atuação política desde a eleição até a renúncia de Jânio Quadros, bem como o governo e a queda de João Goulart. Instituída pelo Ministério da Educação, uma comissão de educadores, com o intuito de projetar uma reformulação geral na educação do país, presidida por Loureço Filho, apresenta, em 1948, um anteprojeto à Câmara e ao Senado, que foi transformada em lei apenas em 1961.

Enquanto isso, os ideários do sistema educacional geravam debates entre católicos e liberais no que diz respeito à escola pública e particular.

> A escola particular foi defendida pelos donos das escolas privadas e pela Igreja Católica, a qual afirmava que a escola pública não via seus alunos integralmente, limitando-se a desenvolver sua inteligência e outras características ligadas ao conhecimento formal, ou seja, a escola pública “não educava”. Somente a escola confessional estava apta a educar, ou seja, a

> desenvolver a inteligência e formar o caráter, a partir de uma filosofia integral de vida, inexistente na escola pública. (RIBEIRO, 1993, p. 25).

A bancada católica defendia a intervenção das escolas particulares sobre a escola pública, para uma formação integral a partir de doutrinas católicas, por considerarem que os liberais, defensores das escolas públicas, eram contra os princípios de Deus, da família e da Pátria. Já os liberais fundamentavam suas ideias na doutrina liberal-pragmática de educar o indivíduo para a sociedade.

Em 1961, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 4.024 no dia 20 de dezembro, lei que impulsiona o propósito nacional de integração social da nação, a partir de um sistema de educação destinado à população no período obrigatório, oferecendo acesso e oportunidades aos brasileiros. No ano seguinte, em 1962, lançam-se as bases do Plano Nacional de Educação, com metas quantitativas e qualitativas a serem executadas até 1970.

Mesmo com toda resistência e dificuldades para efetivação dos ideais educacionais que notamos na história, a década de 1960 fica marcada como a *"década da educação*". Cabe ressaltar a complexidade na reconstrução educacional brasileira que vivificou a partir da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), um progresso de certa forma apreciável. (TEIXEIRA, 1976, p. 247-248).

Na primeira metade dos anos 1960, surgem os Movimentos de Educação Populares ligados a vários movimentos populares de cultura (CPC – Centro Populares de Cultura) e movimentos estudantis (UNE – União Nacional dos Estudantes), que tinham como objetivo principal "(...) *contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, principalmente através de uma arte didática de conteúdo político*" (PAIVA, 1973, p. 233, apud RIBEIRO, 1981). Intervinham a partir da promoção de elementos culturais ao povo, como teatro, cinema, artes, exposições, cursos de

filosofia e festivais, além de alfabetizá-los, educá-los e politizá-los, fazendo com que a população atuasse ativamente da vida política do país.

Buscavam desenvolver atividades mais amplas, tendo a alfabetização e a educação como base fundamentais, vários eram os movimentos de educação de base, principalmente no nordeste brasileiro, com destaque para o projeto que, em 1963, no Recife, realizou o 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular e, em 1964, o Seminário da Cultura Popular.

Conduzidos pelas premissas da “Escola Nova”, percebe-se um novo “otimismo pedagógico” e, a partir de influências europeias, novos métodos adequados às situações brasileiras vão surgindo. Dentre essas experiências de cultura popular, surge o *Sistema de Alfabetização Paulo Freire,* que teve grande importância na concepção de educação como prática da liberdade, deixando impressos, nesses movimentos de educação e cultura popular, período de grande destaque. Uma das experiências de maior repercussão da educação no Brasil, evidentemente, deixou sinais de sua presença que não pode ser ignorada em toda a história da educação brasileira.

Paulo Freire (1921 – 1997) se destaca como uma das referências fundamentais para o debate e a consolidação de políticas educacionais que ampliem e intensifiquem o *Direito à Educação e a Educação como um Direito*. Em todas suas obras, Freire destaca sua premissa humanizadora para educação, e se coloca a favor do pleno desenvolvimento da pessoa, da prática da liberdade a partir da práxis transformadora, com a finalidade de promover mudanças no que se refere ao ideal emancipatório, valorizando as virtudes cívicas necessárias para uma sociedade solidária de justiça e de paz.

Adotava a ideia de que não seria possível conscientizar e formar cidadãos, sem que lhes permitissem dialogar e refletir sobre os valores da vida cotidiana, e não apenas de seguir e aceitar normas sem um mínimo de questionamento. Defendia a formação de sujeitos ativos, a construção de sujeitos pensantes, capazes de conceber, identificar e atuar no lugar que ocupa no mundo, entender a necessidade e a força do sentir e do pensar, e o quanto essas ações podem promover a sensibilização coletiva de atuação e intervenção da realidade do mundo.

> Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua "conivência" com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressãomaior do opressor. O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo. [...] Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica deser do homem. Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Neste sentido, é que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida. A não ser assim, a ação é puro ativismo. Desta forma, nem um diletante jogo de palavras vazias – quebra-cabeça intelectual – que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação, nem ação pela ação. Mas ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada. Para isto, contudo, é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também. Se esta crença nos falha, abandonamos a ideia ou não a temos, do diálogo, da reflexão, da comunicação e caiamos nos slogans, nos comunicados, nos depósitos, no dirigismo. Esta é uma ameaça contida nas inautênticas adesões à causa da libertação dos homens. A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural" para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência. A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de

> “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros. (FREIRE, 1987, p. 33-34)

De acordo com Polli (2021), interpretamos a atuação de Paulo Freire a partir de uma *Pedagogia Libertadora*, que utiliza como princípios éticos a valorizaçãoda existência humana, as experiências de vida e cultura dos educandos. Freire nos lembra que, a eticidade (decência) e a boniteza (beleza) andam de mãos dadas e que uma educação crítica e humanizadora, assentada nos interesses da emancipação, da construção de uma sociedade centrada no espírito ético-solidário, exige rigor em formar o sujeito ético. (POLLI, 2018. p. 122).

Em meio a muitas críticas e apontamentos, “Freire sofre o preconceito de ser considerado sem conteúdo, mas a vida toda defendeu a rigorosidade científica, metódica, por meio de uma filosofia educacional promotora da liberdade de pensamento.” (POLLI, 2018, p. 15, apud CARDOSO, 2021, p. 88).

A Educação Libertadora de Paulo Freire nunca pretendeu ser o único meio de formação ou mudança social, apenas de sempre estar contrária às situações de injustiças e da opressão. A partir de Polli (2018, p. 123), podemos considerar esse Sistema de Alfabetização Freiriana como um instrumento de avaliação do convívio social e dos problemas da esfera política. Uma das principais intenções seria ajudar a promover a percepção de realidades democráticas, de novas possibilidades e da cidadania que implica diretamente uma conscientização que apenas a educação é de fato capaz promover.

Eram grandes as dificuldades em conciliar as diferentes reivindicações da sociedade e, em 1964, com o populismo em crise, ocorreria um perverso golpe de estado e os militares assumem o poder do país, acobertados por grupos empresariais e políticos predispostos ao capital e interesses estrangeiros. Inicialmente, empenharam-se à recuperação econômica que retomaria um acentuado

desenvolvimento industrial, seguido de desequilíbrio e submissão da economia aos interesses norte-americanos.

f. A Educação na Ditadura Militar (1964-1985): o tecnicismo

A ditadura militar destruiu a escola brasileira, principalmente com o esvaziamento dos currículos e o engessamento da educação para construção do "operário padrão". A militarização da educação com o *ensino moral e cívico* resulta em professores encaixados e desvalorizados, e alunos perdidos, apenas recolhidos pela escola e não acolhidos.

O governo militar da época, defendiam uma escola tecnicista, seletiva, meritocrática, modular, de formação administrativa e militarizada. Trazem para dentro da instituição escolar práticas sociais de serviços compensatórios, como alimentação, saúde e esporte. Descaracterizam a finalidade essencial da escola, ou seja, desqualificam todo o ensino e a educação brasileira construídas até aqui. Constituem-se, então, instituições educacionais com práticas militares e serviços sociais compensatórios. Assolam a educação básica e expandem a criação de creches.

Neste período, a intervenção militar extingue vários movimentos desenvolvimentistas, houve generalizada repressão dos que não compartilhavam os mesmos ideais do governo. Momento trágico e triste na história do Brasil, onde permaneceu por anos atos de repressão política, censura, torturas e exílios de grandes nomes de personalidades brasileiras, além de tantos outros prejuízos sociais, políticos, econômicos e morais para o pais.

Como nas outras agendas, a Educação também sentiu consideravelmente os efeitos desse período ditatorial. A Constituição elaborada em 1967 durante os primeiros anos do regime militar, buscou institucionalizar e legalizar a ditadura, criando uma hierarquia constitucional centralizadora. A Emenda Constitucional de 1969, volta

a excluir a vinculação orçamentária ao Estado. Restabelece indiretamente, orçamento apenas para os municípios ao determinar que o Estado poderá intervir no município que não aplicar no ensino primário, em cada ano, pelo menos 20% da receita tributária municipal. Constata-se então, que o orçamento da União para educação e cultura cai de 9,6%, em 1965, para 4,31%, em 1975. (SAVIANI, 2014, p. 33). Seccionava-se novamente a proposta de uma educação para a elite e práticas compensatórias para as camadas populares.

O sistema educacional não acompanharia todos os movimentos econômicos, a classe operária necessitava de um ensino elementar médio, pois era uma exigência do mercado de trabalho. Já a classe média entende que, com o aumento de multinacionais e as dificuldades de investimentos, a única forma de seguridade e ascensão social e financeira seria através de cargos administrativos empresariais de renome, para isso, buscam qualificação no ensino superior que por sua vez, não oferece vagas suficientes à procura.

> A área educacional irá sentir estes problemas políticos e econômicos, inicialmente o setor do Ensino Superior, pois aumenta a busca pela faculdade, que cria grande número de alunos excedentes que tinham direito à matrícula nos cursos superiores, por terem sido aprovados nos vestibulares,mas não encontraram vagas. Nesta época ainda não existia o vestibular tal qual hoje, que é classificatório e aprova os primeiros colocados proporcionalmente ao número de vagas. Até então, o vestibular eliminava apenas os candidatos que não tirassem a nota mínima estabelecida para aprovação. Tivemos várias manifestações, nas quais os estudantes reivindicavam as vagas que lhes pertenciam por direito. Esta crise abriu caminho a uma série de acordos feitos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development* (AID), conhecidos como acordos MEC-USAID. O momento era propício para uma intervenção externa,pois o problema educacional era uma justificativa para se consolidar uma intervenção que no plano econômico, já se traçara há muito. Estes acordos ofereciam ajuda econômica à Educação, através de bolsas e verbas, e também propostas concretas para solução dos problemas educacionais brasileiros. (RIBEIRO, 1993, p. 26).

Com o fracasso dos acordos técnicos, a Comissão Meira Matos, em 1967, estuda novas propostas para atenuar os movimentos estudantis. Neste momento, “(...) *as revoltas brotavam no seio da Sociedade, eclodiam as guerrilhas urbana e rural, e*

as classes estudantil e trabalhadora reivindicavam maior liberdade democrática." (RIBEIRO, 1993, p. 26). A repressão ainda era sentida em diversos setores sociais, e em 13 de dezembro de 1968 o governo lança o Ato Institucional nº 5 (AI5) que suprime toda e qualquer forma de liberdades individuais dos cidadãos. Com plenos poderes, o presidente da República sanciona uma série de leis e decretos durante os seguintes anos sombrios. Baseados em premissas americanizadas que não atendiam às necessidades da educação brasileira, e pior, intensificavam ainda mais a dependência política e econômica estrangeira.

Algumas das mais impactantes medidas são a lei 5.540/68 da reforma universitária, que foi lavrada sem discussões nem debates, redigida em sessenta dias sem nenhuma consulta às bases que seriam afetadas pela lei. A lei 5.741/69 restringia vagas no nível superior; o decreto-lei 574/69 retiraria a autonomia das instituições, proibindo reduzir suas vagas, permitindo apenas a redistribuição entre os cursos ofertados; e o deplorável decreto-lei 477/69, que proibia a comunidade acadêmica de qualquer manifestação política, condicionados a serem enquadrados na Lei de Segurança Nacional.

Nesse período, não só as leis, mas todas as reformas na Educação foram realizadas por grupos minoritários com base em particularidades e "achismos", alguns até com possíveis intenções corretas, mas que não detinham forças suficientes para proporcionar avanços concretos na Educação no Brasil.

Nesse contexto outra LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) acabou sendo consagrada, a lei 5.692/71 destinada ao 1º e 2º graus. Mais uma vez uma legislação imposta sem debates e participação das bases constituintes. Tinha como foco a profissionalização, uma forma de dar uma direção aos estudantes que não conseguiam passar nos vestibulares e que precisariam de uma

especialização para atuar no mercado de trabalho apenas com a conclusão do secundário. Alguns anos mais tarde, a lei 7.044 de 18 de outubro de 1982, altera substancialmente vários dispositivos dessa LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A Ditadura Militar no Brasil durou 21 anos, foram anos difíceis, escurecidos na história do país, que acabou, em 1985, forçada pelos movimentos políticos das “Diretas Já”.

Com a crise da pedagogia nova nos anos 60, fica evidente a concepção analítica e crítico-reprodutivista, ou seja, um predomínio da pedagogia tecnicista, que não tem nada a ver com as premissas da pedagogia nova. As mudanças políticas daquele contexto fomentaram as concepções da pedagogia tecnicista, que, visivelmente, eram identificadas nas produções intelectuais e pelas reformas educacionais daquela época. (NUNES, 2015).

> O tecnicismo embasa-se em princípios como a concepção de neutralidade científica, baseia-se na defesa de uma determinada racionalidade, eficiência e produtividade, empenhando-se na reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional (SAVIANI, 2007). Questões como o planejamento, a mecanização do processo educativo, com o objetivo da organização racional dos meios, compõe um dos eixos desta concepção, sendo, portanto, crucial a exaltação dos planejadores e secundarizados os papéis e as funções dos professores e dos alunos. Para o tecnicismo, educação é treinamento, é aprender a fazer, daí as diferenças com a pedagogia nova, para a qual importam as questões metodológicas para o ensino efetivo. (NUNES, 2015. p. 98).

Nunes (2015, p. 99) salientam que o poderio da época foi dividido em três principais fases: 1964 - 1968, de Castelo Branco a Costa e Silva, com repressão e sinais de abrandamento e queda na economia; 1968 - 1974, anos de mais ardorosa truculência; e 1974 - 1985, de Geisel a Figueiredo, com a tentativa de liberação do modelo, rearticulação dos movimentos sociais e de “abertura política”. Em tese, esse período ficou marcado pelos terríveis impactos gerados pela ditadura, período arbítrio com intensos conflitos políticos, devido às restrições à liberdade, repressão aos opositores do regime e censura.

g. A Educação na Nova República (1985-2000)

O movimento “Diretas Já” foi a maior expressão popular da história do país, retomando fortemente a ideia da identidade nacional. Artistas, intelectuais e estudantes, que sempre atuaram e contribuíram nos movimentos de resistência daquele período tão sombrio, mobilizaram-se em torno das “Diretas Já”. (NUNES, 2015).

Resquícios do governo dos militares, nesse período, o Brasil apresentava um conjunto de direitos sociais, como forma de acobertar os direitos civis e políticos que nos foram retirados. Os governos militares expandiram os direitos sociais, mas esvaziaram os direitos políticos e civis da população brasileira, o que não resultou em avanços para a cidadania do país. Isso explica alguns dos movimentos nos primeiros anos, como a crise nacional (Plano Cruzado, 1986) e as crises das décadas seguintes.

Com o fim do regime militar, há uma retomada gradual dos direitos civis e políticos, em 1985, o civil Tancredo Neves é eleito presidente pelo Colégio Eleitoral, mas morre antes de ser empossado. Seu vice, José Sarney, torna-se o primeiro presidente civil desde o início do Regime Militar, inicia-se então, a Nova República.

> Com a restituição pausada de direitos, mas ainda excluindo pobres e menos escolarizados. Os problemas sociais, advindos do “milagre econômico” apareceram: a urbanização trouxe a marginalização de setores mais pobres, com pouco acesso aos serviços públicos urbanos e precária atenção aos seus direitos civis. A “favelização” emergiu, bem como os problemas na segurança pública. Esses históricos e agudos problemas sociais assumiram dimensões cumulativas, pela ausência de políticas emancipatórias. (NUNES, 2015. P. 101).

Os problemas sociais em todos os campos, só se agravavam, aumentando os problemas nacionais, a 7ª Constituição (1988) trazia muitas mudanças, era o novo instrumento de “Redemocratização” do país. Foi denominada como a “Constituição Cidadã”, considerada a mais avançada de todas, mesmo ainda muito atrasada.

A Nova Constituição apresenta uma significativa ampliação dos debates, trouxe consigo a revitalização dos movimentos sociais populares e a retomada em torno dos projetos educacionais emancipatórios. Florestan Fernandes foi o primeiro a coordenar uma comissão de negociação e debates sobre a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) existente e oportunizar a participação democrática da sociedade civil. Para Nunes (2015, p. 102) o parlamentar defendia que “o momento era oportuno para a construção de uma LDBEN emancipatória, já que as conquistas no campo educativo, presentes na Constituição, forma o que havia de melhor na era republicana”. A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que à época estava sendo discutida, deveria agregar conteúdo que desse conta dos desafios econômicos-políticos-culturais do Brasil, pelos próximos 25 anos, no mínimo.

Esta atual constituição institui um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias. BRASIL (1988).

Aborda especificamente o campo da educação do Artigo 205 ao Artigo 214, localizado na Seção I, do Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, apresentando medidas estruturais que auxiliaram na modificação do sistema educacional, como a universalização do ensino que dá acesso a todos, uma “Educação para todos”.

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e

> o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020).
> Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988)

Em 1989, ocorrem as primeiras eleições diretas para Presidência da República, o que não ocorria desde 1960. Vence Fernando Collor de Mello, em meio a uma crise nacional. Em 1990, lança o Plano Collor, que também não consegue conter a inflação, gerando o movimento dos “Caras Pintadas” que agitam o Brasil. Acusado de corrupção, em 1992, Collor tem processo de *impeachment* aberto pela Câmara e é afastado, logo depois da renúncia de seu cargo. E seu vice, Itamar Franco, assume a presidência e dirige o país até o final do mandato.

As eleições de 1994 resultaram no pleito do então ministro da fazenda, Fernando Henrique Cardoso, que se elege presidente da república e tem no seu primeiro mandato a incumbência da implantação do Plano Real (1994), que seria mais uma tentativa de conter a crise que assolava o país.

As preocupações e conquistas levantadas anteriormente foram desconsideradas em muitas das reformas educacionais existentes nos anos 1990, cujo centro encontrava-se em discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996) e o Plano Nacional de Educação – PNE (2001).

> No século XX, as mudanças econômicas e sociais exigem uma nova organização educacional e escolar. A realidade brasileira, decorrente da urbanização e da industrialização tardias, próprias do fenômeno da

> industrialização do próprio capitalismo, faz com que a Educação se torne uma exigência central para a reprodução das forças de trabalho e, igualmente, para o enquadramento cultural das diversas forças sociais na nova realidade política da cidade, agindo como padronização dos grupos sociais ali estabelecidos, em sua diversidade, bem como, sendo a mediação para a organização da estrutura política supostamente inovadora que a República paulatinamente assimila. Nesse sentido, as primeiras décadas do século XX tornam-se o palco da superação das ideias e das concepções ainda ressonantes do escravismo brasileiro e da sociedade aristocrática, dando vazão às expressões e às exigências da aventada sociedade moderna, que se erigia sobre a realidade da fábrica e sobre a ordenação especial das cidades. (NUNES; CORRÊA; et al., 2021, p. 43).

Estabelecem-se, verdadeiramente, características de uma reforma educacional quando se implementam as diretrizes e bases da educação nacional. Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, expressa a uma matriz neoliberal presente naquele governo, com um teor privatista, com ideário de reformas educacionais internacionais, alinhado aos interesses do FMI e do Banco Mundial. Temos assim uma LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) aprovada, caracterizada como um retrocesso frente às lutas por emancipação. (NUNES, 2015).

Regulamentada com 92 artigos e muitas revogações que modificaram disposições originais, até hoje, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) busca abranger os processos formativos de desenvolvimento humano. A lei tem como intuito disciplinar a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e definir que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Suas diretrizes determinam desde a estrutura do sistema educacional, a divisão das responsabilidades, as formas de gestão democrática e autonomias institucionais, os núcleos curriculares comuns, até as formas de financiamento do sistema educacional brasileiro. Considerando os Princípios e Fins da Educação Nacional, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) designa que:

> Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013); XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018). (BRASIL, 1996)

O fim da Guerra Fria (1947-1991) disseminou os avanços das políticas neoliberais, houve uma reestruturação produtiva do capital, causado pela transição dos modelos de produção Fordista (industriais) para o modelo Toyotista (tecnológico). O FMI e o Banco Central construíram debates para pautar esse período, e as concessões eram condicionadas à instalação de políticas neoliberais.

A política educacional dos anos 1990, principalmente no governo FHC, através dos aparatos legais, como a DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e alguns documentos relativos ao Ensino Médio, criaram eixos que seriam abordados como temas transversais, reforçando a concepção de que esses temas dariam conta de todo o espaço disciplinar. (NUNES, 2015).

Influenciados pelas forças internacionais dos detentores do capital, esses movimentos fazem com que haja uma adaptação brasileira para atuar nesse sistema produtivo, e então o Brasil adota essas premissas para construir suas políticas educacionais, resultando em novos modelos educacionais adaptados para atender às exigências mundiais capitalistas.

> Sua concepção matricial é aquela requentada *teoria do capital humano*. Trata-se de entender a educação e a escola como equipamentos mediadores da formação de mão de obra para gerir a máquina de produção e de

> reprodução do capital. Vista como “investimento”, a política de financiamento da educação representaria a necessária preparação de produtores e de empreendedores da nova ordenação das forças do capital. Tomada como *mercadoria*, a educação passaria a ser gerenciada como *produto* e como valor de troca, no mercado de capitais, e todas as demais iniciativas deveriam ser subordinadas a essa dimensão. Acrescente-se a essa concepção a desgastada teorização do “custo social” de todas as políticas públicas, arrematando a educação como um componente de tais identidades. O discurso empresarial coloniza a legislação e as análises, macro e micropolíticas, relacionadas à educação, são reduzidas à dinâmica de funcionamento, eficiência, financiamento e expectativas de resultados. (NUNES; CORRÊA; et al., 2021, p. 49).

Percebe-se que, nesse período, foram adotados modelos de internacionalização do ensino e o resultado foi a criação de políticas neoliberais com objetivos produtivistas, mercantilistas e tecnicistas/tecnocratas. Ocorreram mudanças nos currículos e na gestão, implantaram-se a avaliação de discentes e de docentes incluindo a *rankings* internacionais de indicadores de ensino.

De fato, durante os dois governos de FHC, as políticas sociais sofreram cortes significativos, sobretudo aquelas de caráter universal, que priorizavam grupos específicos e direcionavam setores médios para o mercado. Foram instituídas políticas de terceirização da escola, como demonstram Nunes e Corrêa, et al (2021, p. 50) o voluntarismo espontaneísta foi abundantemente explorado por programas apelativos como *Amigos da Escola, Todos pela Educação, Pacto pela Educação* entre outros. Ou seja, transferiram responsabilidades a terceiros como ONGs, voluntários e sociedade civil, a fim de subsidiar também as políticas assistencialistas e compensatórias, como nos modelos dos projetos internacionais do capitalismo central, totalmente distintos do contexto brasileiro.

> O Estado vem deixando de prover a educação como direito público subjetivo, voltada para todos, e a educação para as maiorias tem se tornado um bem de consumo, onde se educam melhor aqueles que podem comprá-la, distanciando-nos de uma educação para a emancipação e a humanização. Há uma abissal diferença das proposituras sociais e populares por educação e as orquestradas e alienadas políticas assistenciais e compensatórias assumidas em diferentes situações pelas forças políticas que se revezam na gestão do Estado nas últimas décadas. (NUNES, 2015, p. 103).

O século XX é contraditoriamente marcado por implementações no sistema educacional brasileiro. Gentili e Sander (2013, p. 256) demonstram que o Ministério da Educação avançou na expansão do ensino, mas com uma visão neoliberal. O governo FHC, na gestão do ministro Paulo Renato Souza, apresentou um crescimento de mais de 200% em instituições de ensino superior privadas, que passou de 684, em 1995 para 1.442 em 2002, consequência das políticas de mercantilização educacional promovidas na época.

Em 1996, criou-se um fundo em nível nacional para financiar a educação em outras redes/sistemas de ensino (estaduais e municipais), a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (Lei do Fundef[6]) dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) torna-se fundamental para o orçamento escolar, seus recursos provêm da arrecadação de impostos e das transferências dos estados e municípios vinculados à educação. A ideia era que 70% desses recursos seriam para a valorização profissional, ou seja, para criação e implantação de políticas de valorização do magistério, dentro de uma lógica de profissionalização do ensino.

Ainda nesses movimentos, é aprovada a Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, que altera a legislação que rege o salário-educação, e o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

Uma era marcada por grandes reformas do ensino educacional brasileiro, através de uma pedagogia neoliberal tecnicista, de concepções analíticas alinhadas a

[6] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério que é de extrema importância para a educação do município de Guaxupé/MG, como será discutido no capítulo III.

uma visão reprodutivista, meritocrática e internacionalizada, uma pedagogia excludente e discriminatória.

h. A Educação no século XXI (2000-2021)

No início do século XXI, as políticas sociais em educação produziram importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira. Dentre elas, alguns processos complexos e até mesmo contraditórios, mas que foram importantes iniciativas para ampliar e assegurar o direito à educação, especificamente no que se refere à universalização da educação básica e à democratização do acesso ao ensino superior.

Grandes discussões iniciadas no II Congresso Nacional de Educação Brasileira (1997) trouxeram à tona projetos e manifestações da sociedade e agentes da educação brasileira para a criação de um Plano Nacional de Educação, mas, como anteriormente, não dispuseram de muita força para sua efetividade. Então, em 09 de Janeiro de 2001, a Câmara e Senado Federal aprova a Lei nº 10.172, que institui o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), um plano técnico concebido apenas pelo governo federal sem participação popular e atores da escola, com programação para os próximos dez anos.

Em síntese, este primeiro PNE (Plano Nacional de Educação) tinha como objetivos: *a) a elevação global do nível de escolaridade da população; b) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; c) a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e , d) a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes*. (BRASIL, 2001).

Em 2002, a oposição assume a direção do país, representado por Luiz Inácio Lula da Silva, líder do Partido dos Trabalhadores (PT). Lula exerce por dois mandatos a presidência do país (2003 - 2011) e inicia uma nova era no Sistema Nacional de Educação. Seu prestígio foi suficiente para eleger sua sucessora, Dilma Rousseff (2011-2016) a primeira mulher a governar o país.

> No campo educacional, o programa de governo que levou Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República foi chamado “Uma escola do tamanho do Brasil”. Após mais de uma década de reformas neoliberais, na sequência de mais de vinte anos de ditadura militar, muitos eram os anseios por justiça social e democracia. A educação, considerada pela esquerda como um direito social indispensável ao gozo de outros direitos, estava no centro do debate. O PT, na sua campanha, recolheria e reafirmaria essa bandeira, associando-a à luta contra a desigualdade, pela necessidade de uma transformação radical da injusta distribuição de renda e por uma imperiosa retomada do crescimento econômico no país. A educação não era apenas reconhecida como uma política pública fundamental para a construção da democracia, um discurso que o governo de Fernando Henrique Cardoso afirmava defender, porém no marco de um intenso programa de ajuste estrutural, privatizações e alta concentração de renda. A educação era entendida como um bem público necessário para a ampliação de uma esfera de direitos historicamente negada ao povo brasileiro. Construir uma escola “do tamanho do Brasil” significa instituir no país um espaço público promotor de justiça social, direitos cidadãos, participação e igualdade. Uma escola cada vez mais democrática em uma nação que fosse mesmo de todos os brasileiros e brasileiras, não daqueles que dizem interpretar suas necessidades e nunca governaram em seu nome. (GENTILI; SADER, 2013, p. 254)

Este novo governo reverteu significativamente as desconstruções e desinvestimentos sociais ocorridos no governo neoliberal antecessor, construindo um governo com premissas democrático-populares.

Conforme expõem Gentili e Sader (2013, p. 254) a partir de 2003, as políticas públicas orientadas para promover uma melhor distribuição de renda e o acesso dos mais pobres a uma ampla esfera de direitos aumentaram significativamente. O aumento progressivo e sistemático do gasto público social durante os dois governos do presidente Lula é uma clara evidência disso, chegando a R$638,5 bilhões, 15,24% do Produto Interno Bruto (PIB).

Nos anos seguintes, ocorreram muitas implementações no campo da educação, algumas das quais merecem destaque por propiciar efetivamente o acesso

à educação. Início de uma era de efetivação do direito público subjetivo[7] sendo materializada na forma de uma educação de qualidade a todos cidadãos brasileiros. Grande parte dessas legislações estão vigentes, a qual nos remete o testemunho da Legislação Educacional Brasileira em vigor.

Em 14 de abril de 2004, a Lei nº 10.861 institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com o objetivo de assegurar um processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Ainda no primeiro semestre, a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004 institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, que dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, alterando o art. 4º do Fundef.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996 tem novas normatizações com o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41, e mais tarde o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 regulamenta o art. 80 da referida Lei, que trata da educação a distância organizando-a seguindo uma metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais.

Nessa atuação desenvolvimentista, o governo federal institui o Programa Universidade para Todos através da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (Lei do Prouni), que regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. Depois a Lei nº 11.128, de 28 de junho de 2005 complementa a

[7] A Educação é direito público subjetivo, e isso quer dizer que o acesso ao ensino fundamental é obrigatório e gratuito; o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público (federal, estadual, municipal), ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

disposição sobre o programa, alterando o inciso I do art. 2º, e também o Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005 regulamenta o disposto na Lei do Prouni.

> A primeira ação mais incisiva nessa direção foi a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), por meio da Lei n. 11.096/2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros de baixa renda. O Prouni é direcionado a um público específico, os egressos do ensino médio em situação de pobreza. Os aspirantes a bolsas integrais devem comprovar renda bruta familiar, por pessoa, de até 1,5 salário-mínimo. Para as bolsas parciais (50%), a renda bruta familiar deve ser de até 3 salários-mínimos por pessoa. Até 2012, o Prouni atendeu mais de 1 milhão de estudantes, sendo 67% deles com bolsa integral. (GENTILI; SADER, 2013, p. 255-256).

No ano seguinte, o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, é instituído para dispor sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, garantindo maior qualidade ao ensino superior do país.

Seguindo na ampliação do acesso à educação a todos brasileiros, o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), destinado à formação inicial e continuada de trabalhadores e abrangendo cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio. No ano seguinte, o Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007 reorganiza o Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais.

As mudanças mais significativas para a educação ocorreram no segundo mandato do presidente Lula (2007 - 2011), a que merece maior destaque é a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), concebida a partir da reunião de vários programas que enquadram desde a educação básica até a educação superior. Por meio do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, cria-se o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, um instrumento orientado a

regulamentar o regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios, envolvendo ainda a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, destinados à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

> A instituição do PDE veio acompanhada da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador de qualidade na educação. O Ideb mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de 0 a 10. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pretendeu mostrar as condições efetivas de ensino no Brasil, estabelecendo uma meta a ser atingida até 2022: a fixação da média 6 na educação básica brasileira, equiparando-se ao resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). (GENTILI; SADER, 2013 p.259-260).

Discussões sobre o Fundef voltam à tona depois de dez anos da sua implantação, e resultou na substituição pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 regulamenta o Fundeb de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004, de tal modo que todo ensino brasileiro passa a ser beneficiado pelos recursos federais, desde a educação básica, educação infantil, ensino fundamental e médio, até a educação de jovens e adultos (EJA). E, no mesmo ano, o Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 complementa algumas disposições sobre o FUNDEB, assim essas determinações ampliam ainda mais o compromisso da União com a educação básica brasileira, favorecendo este modelo que se entende até nos dias atuais.

No ano seguinte, a Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008 (Nova Lei do Projovem) atualiza o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), instituído pela Lei nº 11.129/2005; altera a Lei nº 10.836/2004; revoga dispositivos das Leis nº 9.608/1998, 10.748/2003, 10.940/2004, 11.129/2005 e 11.180/2005, que tem com

finalidade promover a reintegração ao processo educacional de jovens de 15 a 29 anos, possibilitando a qualificação profissional e o desenvolvimento humano. O Projovem é desenvolvido por meio de serviços socioeducativos, urbanos, do trabalho e do campo.

Na continuidade da valorização da educação do país, os docentes de educação básica no Brasil obtiveram uma importante conquista com a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (Lei do Piso Salarial), mesmo que ainda em patamares muito baixos, houve um inicial reconhecimento e valorização dos profissionais que desempenham uma importância na formação da sociedade brasileira. Essa lei instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, obrigando estados, municípios e DF a pagar um valor mínimo igualitário aos professores da educação básica pública.

A criação do piso salarial aos profissionais da educação nacional não só traz um ganho financeiro aos professores, mas recupera e reforça a dignidade, e ainda, a noção de carreira profissional, enfraquecida em razão da degradação sofrida pelas condições de trabalho nas redes públicas estaduais e municipais ocorridas no século passado. (GENTILI; SADER, 2013).

As Instituições de Ensino Superior (IES) também foram beneficiadas com o progresso da época, reforçadas pelas prioridades deste governo que era a ampliação do acesso à educação superior. Houve a expansão das oportunidades mediante ao aproveitamento mais justo das vagas disponíveis nas universidades privadas através do Prouni, e para a educação pública a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Lei dos Institutos Federais), amplia ainda mais o acesso público com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia em todo país. No ano

seguinte o Decreto nº 6.986, de 20 de outubro de 2009, regulamenta os arts. 11, 12 e 13 desta lei para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes institutos, já o Decreto nº 7.022, de 2 de dezembro de 2009, estabelece medidas organizacionais de caráter excepcional para dar suporte ao processo de implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Dentro dos programas sociais de serviços compensatórios já existentes no sistema educacional brasileiro, a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (Lei da Alimentação Escolar) dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. A atualização desse programa altera as Leis nº 10.880/2004, 11.273/2006, 11.507/2007, revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36/2001 e a Lei nº 8.913/1994, antes existentes que tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo. (Brasil, 2009).

Nessa década, há movimentos muito importantes na expansão dos direitos humanos, a ampliação e acessibilidade das políticas educacionais chegam aos povos indígenas, o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, organizada com a participação da sua comunidade, sempre observando a sua territorialidade e principalmente respeitando as necessidades e especificidades de cada povo.

Ainda pensando em políticas que atendam os marginalizados, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 institui uma política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), onde destina-se à

ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, desenvolvido pela União, mas em regime de colaboração com os Estados, DF e os Municípios, alinhados às diretrizes e metas estabelecidas no PNE/2001.

Pensando uma política de amparo ao trabalhador brasileiro, a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) complementando leis anteriores. No mesmo dia, o Decreto nº 7.589/2011 institui a Rede e-Tec Brasil, com finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no país.

Um salto importante nas políticas de inclusão brasileira foi o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, onde dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado oriundo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e regulamenta o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial, embasado por diretrizes que garante um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Logo em seguida, institui-se o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional com o Decreto nº 7.626 de 24 de outubro de 2011, oportunizando uma educação cada vez mais ampla sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

Mas, uma das leis mais abrangentes de políticas de inclusão educacional, com um considerável ganho aos direitos humanos, devido sua amplitude, foi a Lei de Cotas de Ingresso nas Universidades, Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 complementada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que estabelece condições igualitárias sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Determina que as IES reservem 50% das

vagas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita, que serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência.

Fundamentada nas premissas de “Compromisso Todos pela Educação”, a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, dispõe sobre a regulamentação do apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR). Um apoio prestado em caráter suplementar e voluntário pela União às redes públicas de educação básica dos Estados, DF e dos Municípios, pactuado em um plano, que tem por objetivo promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, observadas as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE/2001). Dentre alguns dos itens deste plano de melhorias, consta a inserção dos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola, a aplicação de recursos do Fundeb para as instituições comunitárias que atuam na educação do campo, e também contempla a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos.

> Por meio do PAR, o governo federal presta assistência técnica e apoio aos municípios, buscando estabelecer parcerias para melhorar a qualidade do ensino. A partir desse instrumento, o MEC traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022. Com o Ideb, os sistemas municipal, estadual e federal de ensino passaram a ter metas de qualidade para atingir. Isso porque tais sistemas comprometeram-se com o plano de metas estabelecido em que o padrão de qualidade é o Ideb. Concomitante a essas medidas, nos últimos anos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reformulou as diretrizes para a educação básica, compreendendo que o acolhimento à diversidade no sistema educacional pressupõe difícil equilíbrio entre a flexibilidade curricular e o respeito a exigências que devem contemplar todos os cidadãos brasileiros. Foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação infantil; para o ensino fundamental; para o ensino médio e para a educação profissional e técnica de nível médio. Sem dúvida, a definição das DCN e a fixação de parâmetrosde eficiência definidos no Ideb têm criado e criarão uma tensão na gestão dapolítica educacional do governo popular: como adequar os projetos pedagógicos à realidade local e, ao mesmo tempo, responder aos patamaresfixados nos resultados gerais do Ideb? Da mesma forma, resulta ambivalente a necessária política de valorização docente, procurando incentivar políticas que contribuam para a melhoria da formação, das condições de trabalho e das remunerações dos trabalhadores da educação, quando a carreira

> docente permanece a cargo dos estados e municípios que são os responsáveis pela educação básica pública. Observa-se que a atratividade da carreira docente passou a ser preocupação constante do MEC desde o governo do presidente Lula. Nesse sentido, o governo federal buscou desenvolver políticas, algumas aqui já mencionadas, que assegurassem, no plano legal, maiores direitos e garantias aos profissionais da educaçãobásica, contudo algumas delas padecem da incapacidade ou mesmo do desinteresse dos gestores estaduais e municipais em efetivá-las. (GENTILI; SADER, 2013 p. 260).

Seguindo no desenvolvimento das políticas públicas educacionais brasileiras, para educação superior, vimos a atualização da Lei do Fies nº 10.260/2001, no Decreto nº 7.790, de 15 de agosto de 2012, onde dispõe sobre o financiamento do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). E para educação infantil, a Lei nº 12.722, de 3 de outubro de 2012 altera as Leis nº 10.836/2004, 12.462/2011, e 11.977/2009, e dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao DF para ampliação da oferta da educação infantil.

As políticas regulatórias e de Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação passa por modificações importantes com o Decreto nº 8.142, de 21 de novembro de 2013, que altera o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, e dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, e dá outras providências, acrescentando no critério de fiscalização da educação superior brasileira.

> Uma das mais significativas iniciativas democráticas que a gestão do presidente Lula teve no âmbito educacional, em relação ao seu predecessor, foi a criação de um amplo e produtivo espaço de diálogo entre o governo e a sociedade civil. A instituição de grupos de trabalho no âmbito do MEC, envolvendo um conjunto de entidades diretamente interessadas em assuntos específicos, para discutir as políticas antes de implementá-las; a constituição de Comitês de Governança em que a representação da sociedade organizada estava garantida para monitorar uma determinada ação política; e, por fim, a realização da Conferência Nacional de Educação (Conae), no último ano do seu mandato, são alguns exemplos desse canal de diálogo aberto e coerente com os fundamentos de uma democracia substantiva.(GENTILI; SADER, 2013 p.262).

A Conae (Conferência Nacional de Educação) favoreceu um amplo movimento fomentador de um processo democrático, aberto ao público com a ampla

participação de todos ligados à educação brasileira de todos os níveis, modalidades, interesses e finalidades. Desde a primeira edição da Conae (Conferência Nacional de Educação), em 2010, realizada pelo MEC em Brasília, advindas de conferências preparatórias, reuniões e acrescido de emendas resultantes desses debates anteriores, teve como resultado um documento-base, único e final, concebido com participação de todos. Documento este que foi objeto de grande discussão e deliberação durante a realização do evento. Naquele momento a expectativa dos participantes era de que aquele documento pudesse ser convertido em projeto de lei para o novo PNE, já que a vigência da Lei n. 10.172/2001 expirava em janeiro de 2011. (GENTILI; SADER, 2013). O MEC institui o Fórum Nacional de Educação (FNE), pela Portaria nº 1.407, para acompanhar todos os movimentos e eventos correspondentes à educação brasileira. Abre espaço para diálogos entre váriasentidades educacionais, inclusive na tramitação do PNE no Congresso Nacional.

Então, tal expectativa se cumpriu quatro anos depois, resultado de um processo histórico dentro de uma vertente política de participação democrática e popular é aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Lei do PNE), aprova o Novo Plano Nacional de Educação.

Importante marco na educação brasileira, o Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional em 10 anos. Essas metas e estratégias estão subdivididas em 4 grandes áreas da educação, primeiro grupo são de metas estruturantes que garantem e regulam o direito à educação básica com qualidade, promovendo e garantindo o acesso à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais.

O segundo grupo diz respeito à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, buscando maior equidade aos educandos. O terceiro grupo trata-se da valorização dos profissionais da educação, imprescindível para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo refere-se ao ensino superior e profissionalização dos educandos. Há também, as duas últimas metas, com características amplas, generalistas que asseguram a gestão democrática da educação e a ampliação dos investimentos em nível nacional.

Nasce aqui uma verdadeira concepção de Educação como Direito e do Direito à Educação.

> uma matriz jurídica institucionalizada a partir da promulgação do PNE/2014, que com 20 metas e 254 estratégias, onde poder-se-ia mudar radicalmente a educação brasileira e a prática escolar do Brasil, se não fosse a repressão produzida adiante (2016), com o congelamento de recursos sociais pelo período de 20 anos, o que configura uma contradição absoluta. (NUNES; CORRÊA, et al, 2021, p. 54)

Nos anos seguintes, ainda surgem as Leis nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência na constituição do Estatuto da Pessoa com Deficiência. E o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Conquistas relevantes ocorreram nos últimos anos, mas, no final de 2015, iniciaram-se movimentos antagônicos ao governo que se estendeu durante grande parte do ano de 2016. No dia 12 de maio de 2016, o Senado Federal autorizou a abertura do processo de *impeachment* contra a atual Presidenta Dilma Rousseff, determinando o seu afastamento da Presidência da República pelo período de até 180 dias, que resultou em 31 de agosto de 2016 na cassação do seu mandato como presidente. Seu então Vice-Presidente Michel Temer assumiu interinamente o cargo de presidente da República Brasileira, após o afastamento temporário da presidente

Dilma Rousseff, e ao final do processo, no dia 31 de agosto do mesmo ano, Temer assumiu o cargo de forma definitiva, que ocupou até o dia 1º de janeiro de 2019, quando inicia o governo Bolsonaro (2019-2022).

> A década passada será reconhecida como uma das mais produtivas e democráticas na história da educação brasileira. Para além das medidas, dos programas e das ações de governo, as gestões dos presidentes Lula e Dilma têm contribuído para colocar a educação como um direito humano fundamental, um bem público que não pode ser sonegado, discriminado ou alienado da vontade popular. Pode-se reconhecer que um dos grandes méritos desses dois governos tem sido reverter as tendências à privatização e a permanente criminalização da educação pública que tinham caracterizado o governo de Fernando Henrique Cardoso. Ainda há um enorme caminho por percorrer na construção de uma educação pública de qualidade para todos os brasileiros e brasileiras. Nesses dez anos, sem dúvida nenhuma, avançamos um longo trecho. (GENTILI; SADER, 2013 p. 263).

Assistimos a um processo de ruptura democrática que interrompeu o ciclo virtuoso em que o Brasil estava, foi iniciado pelo golpe midiático-parlamentar que resultou na cassação política da presidenta Dilma, abrindo caminhos para implementação de uma agenda econômica ultraliberal. Ancorados pela Emenda Constitucional 95/2016, onde se instituiu o regime fiscal em vigor, deriva em desmontes de políticas públicas responsáveis por efetivar direitos sociais, atingindo vários direitos antes já institucionalizados e, principalmente, inviabilizando o cumprimento das metas e estratégicas democraticamente pactuadas no PNE/2014.

Percebe-se esses movimentos de desmontes dos direitos sociais adquiridos durante uma década e meia, na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, com os desarranjos institucionalizados na alteração da Lei nº 9.394/1996 da LDBEN, da Lei do Fundeb de nº 11.494/2007, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943. Com a revogação da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispunha sobre o ensino da língua espanhola no sistema educacional brasileiro.

E como um atentado neoliberal à educação, a mesma lei institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e em seguida o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 altera o art. 80 da LDBEN

9.394/1996 que regulariza a Educação à Distância como modalidade educacional da educação básica e a educação superior. Observadas as condições de acessibilidade, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem deverão ocorrer com a utilização de TICs[8].

Ainda em 2017, o sistema de regulação, supervisão e avaliação de IES (Instituições de Ensino Superior) passou por um alargamento com o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, alterando a inspeção da SERES[9]. No ano seguinte o Decreto nº 9.427, de 28 de junho de 2018 institui a reserva de apenas 30% das vagas de estágio oferecidas no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional a população que se autodeclararem pretos ou pardos.

A mais forte instrumentalização do avaliativismo meritocrático seletivo foi a constituição do Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, onde regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Tendo em vista a LDBEN/1996 e o PNE/2014, essa política tem como objetivos diagnosticar, verificar, subsidiar o monitoramento da educação básica, aferir as competências e as habilidades dos estudantes; fomentar a inclusão educacional de jovens e adultos, e promover a progressão do sistema de ensino no Brasil.

> Esse viés empresarial ainda encontra eco nas políticas atuais, requentado pelo refluxo político e desastre educacional promovido pelo governo atual, em continuidade ao trágico governo Michel Temer (2016-2018). Educação, na nossa tradição analítica, não é investimento. No estreito conceito de lógica empresarial, trata-se de um direito social, subjetivo e social, e como tal base deveria ser compreendido e equacionado. Esta tradição empresarial coloniza a educação profissional no Brasil e tem deixado lastro, bem como tem produzido alguns programas espetaculares, com malabarismos verbais e sofismas institucionais, que acabam redundando em intervenções estéreis, inábeis e incompetentes na intencionalidade de analisar, avaliar e gerir a educação brasileira, desde aquela conjuntura de fim de século até nossos dias sombrios obscuros. O resultado disto é a manutenção de altas taxas de analfabetismo, a massacrante exclusão dos jovens e adolescentes do ensino

[8] Tecnologias da Informação e Comunicação. TICs é um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de hardware, software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem.

[9] Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior - SERES. (Mec).

> médio, a pobreza arquitetônica e o abandono de conservação de nossas escolas, o anacronismo gerencial, a prevalência de práticas excludentes, os estigmas de reprovação e de exclusão escolar e social, a desmotivação dos professores, o escorchante piso e condição salarial dos professores, a baixa estima e a paupérrima representação social de nossos educadores. (NUNES; CORRÊA; et al., 2021, p. 50).

Observa-se, nos últimos trinta anos da nossa história, novos sujeitos coletivos da sociedade civil brasileira que possibilitaram a manifestação de forças na condição de sociedade. No saldo total, foram consolidados importantes ganhos no que diz respeito aos direitos humanos, mas ainda faltam muito para a instituição orgânica desses direitos.

Encerra-se esse ciclo histórico vislumbrando a atual situação do sistema educacional brasileiro, onde a efetivação do direito à educação plena, ainda não é uma realidade. Esses movimentos antagônicos que presenciamos diante do nosso caminho histórico, caracteriza a situação das reordenações das políticas públicas em educação no Brasil atual.

> O grande desafio, no entanto, em um processo complexo de destruição das conquistas legais das últimas décadas, permeado por perspectivas ultraconservadoras, se constituiu na legitimação por meio da luta, de uma educação como direito que garanta a promoção de uma cultura da paz em meio a um clima de ódio. As dificuldades anteriores se concentravam na tentativa de fazer prevalecer, no seio de disputas históricas entre uma educação como direito e o chamado discurso das competências e habilidades, o domínio de uma perspectiva humanizadora, emancipatória e crítica. Infelizmente o momento exige outras dinâmicas, outras práticas de resistência, nos espaços públicos e alternativos que abracem a causa de uma cultura da paz. (POLLI, 2021, p. 124)

O Brasil ainda caminha, em passos curtos, entre a cultura e a legislação, na busca de uma sociedade e um sistema educacional com premissas de uma identidade coletiva, participativa, democrática, humanizadora e emancipatória. O Sistema Educacional que almejamos é de uma escola de novos direitos, do cuidar e educar, da sustentabilidade, da pluralidade cultural, das políticas emancipatórias, da igualdade e da generosidade, superando todas as denominações já existentes nesse país.

CAPÍTULO II - AS CONTRADIÇÕES DA GESTÂO EDUCACIONAL DIANTE DA ARENA POLÍTICA EXISTENTE NA ESCOLA

A gestão tem sido um tema recorrente no contexto das instituições educacionais, fundamentada em um trabalho coletivo e de responsabilização de tarefas com vistas ao desenvolvimento de relações democráticas e solidárias. As instituições educacionais são unidades sociais em que a influência mútua entre as pessoas se faz presente o tempo todo. O gestor de uma instituição de ensino deve organizar todo o ambiente de trabalho e as relações que ali são geradas, assim, a gestão ganha grande importância na busca do principal objetivo de uma instituição educacional, que é oferecer serviços de ensino e aprendizagem de qualidade e consequentemente uma educação humanizadora, compartilhamento coletivo, formação de homens e mulheres para a vida, a autonomia e a responsabilidade social.

A essencial gestão do espaço educacional é realizada pelo compartilhamento de valores e de práticas administrativas, operacionais e pedagógicas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição. Nesse sentido a gestão organizacional ganha um peso importante, pois visa aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, considerando que essa organização gerencial influencia no pensar e no modo de agir das pessoas que fazem parte da instituição educacional. A gestão educacional, hoje, é considerada um elemento indissociável das práticas de administração e organização, está diretamente relacionado no modo de funcionamento da instituição de ensino constituído pelos seus atores que dão sentido ao seu trabalho em busca dos objetivos da instituição, sendo

a gestão uma ação mediadora nesse contexto, pois essas ações necessitam de um trabalho coordenado e estruturado no âmbito da organização.

Nessa conjuntura há interferências que alteram o sentido dessa estrutura ideal, gerando movimentos que mudam a lógica da gestão educacional. A natureza das relações da grande maioria das organizações é demarcada por relações de poder e negociação, Pereira (2015, p.226) nos leva a compreender que as instituições de ensino não deixam de ser diferentes e se caracteriza como uma “miniatura” do sistema político global, ou seja, refletem as relações de poder presentes no contexto político e social.

Olhando pela perspectiva de micropolítica das instituições de ensino, consideramos as especificidades educacionais e legais e os elementos e nuances personalizadas existente no contexto interno, percebemos que as instituições educacionais possuem espaços organizacionais privilegiados pelas relações de poder presentes nos processos de gestão, isso nos remetem aos elementos de análise que se relacionam com a imagem da arena política.

Firmando-se na etimologia da palavra “arena”, que indica lugar de combate, de lutas e de disputas, campo de discussão e relacionando com a palavra “política”, e considerando política como a arte de governar um povo ou uma nação, onde estão os detentores do poder, entendemos, de forma simbólica a compreensão da instituição de ensino como Arena Política, como um campo de disputa de poder, tal como nos assevera REIS:

> Refere-se à delimitação do campo, do ambiente, da cena de onde se travam essas disputas. As características da arena política determinarão, em grande parte, a dinâmica da vida política, conforme as instituições decisórias vigentes, a configuração organizacional dos grupos, os valores e/ou prioridades estratégicas dos contendores. (REIS, 2013, p. 34)

Remetendo à dimensão institucional, identificamos uma relação direta com a tomada de decisões, que é compreendida como um espaço de disputa em torno das

decisões cabíveis nos contextos das instituições de ensino. Entendemos, assim, que há espaços conflituosos organizacionais ocasionados pela disputa de interesses gerados pela política e pelo poder.

O conceito de política, em BOBBIO (2000), é entendido como a forma de atividade ou práxi humana, e está estreitamente ligado ao conceito de poder. O poder foi definido tradicionalmente como “consistente nos meios para se obter alguma vantagem” (Hobbes), bem como “o conjunto dos meios que permitem conseguir os efeitos desejados” (Russell). Assim podemos entender o poder como uma relação entre dois ou mais sujeitos, na qual há imposição de vontade própria por uma das partes para se obter os resultados desejados, sendo esse domínio sobre o outro homem ou sobre a natureza.

Esta relação pode ser expressa de várias formas distintas, o poder político é uma dessas formas. Ao analisarmos os conceitos de *política* e *poder,* separadamente, não enxergamos um denominador comum que faça sentido ao nosso objeto de estudo no âmbito da gestão acadêmica, no entanto é possível a partir da concepção dada brilhantemente por Bobbio (2000, p.161), na qual diz que “o poder político pertence à categoria do poder de um homem sobre outro homem (não do poder do homem sobre a natureza).

Explorando um pouco mais essa temática, entendemos que há uma forte ligação do poder com a questão da força, ou seja, posse de instrumentos através dos quais pode se exercer a força de forma física (guerra) ou de forma coativa. Assim, vemos que o poder atrelado à força, resulta numa determinada forma de conceber o poder político, sendo ele um poder supremo, embasado por um poder coativo, como instrumento para impor a própria vontade. Essa relação de forças, auxilia na

compreensão da realidade dos elementos que também sustentam os movimentos da gestão acadêmica.

Em Weber (2011), entendemos que o homem político por vocação não constitui a figura de poder e da luta, o que o define é a natureza dos meios que dispõem esses homens políticos. Meios esses que determinam a forma de dominação organizada onde há um Estado-Maior Administrativo com obediências devidas aos senhores detentores da força; e/ou meios materiais de gestão, com base no controle de bens materiais necessários para aplicação da força. WEBER (2011, p.71) destaca que: *"Para assegurar estabilidade da dominação fazem-se necessários certos bens materiais*." A retribuição material surge como forma de fidelidade e trabalho em troca de proteção e lugar no sistema de produção, o medo de perder essas vantagens é a razão da "solidariedade", que liga o Estado-Maior Administrativo aos detentores do poder, e que, utilizando da categoria de poder carismático, recruta seguidores que mantém o *status quo* de despotismo com vantagens, privilégios e recompensas à vaidade.

Todos os proprietários de meios de gestão, de recursos financeiros, de instrumentos militares, são suscetíveis de utilização desses meios para fins políticos.

> No Estado moderno, o poder que dispõe da totalidade dos meios políticos de gestão tende a reunir-se sob mão única. Funcionário algum permanece como proprietário pessoal do dinheiro que ele manipula ou dos edifícios, reservas e máquinas de guerra que ele controla. O Estado moderno conseguiu, portanto, e de maneira integral, "privar" a direção administrativa, os funcionários e trabalhadores burocráticos de quaisquer meios de gestão. Nota-se a essa altura, o surgimento de um processo inédito, que se desenrola a nossos olhos e que ameaça expropriar do expropriador os meios políticos de que ele dispõe e o seu poder político. WEBER (2011, p. 74)

Para Weber (2011), de forma conceitual, o Estado moderno é um agrupamento de dominação de caráter institucional e que busca monopolizar, territorialmente, como instrumento de domínio a violência física legítima, tendo como

objetivo principal reunir nas mãos dos dirigentes os meios materiais de gestão. O Estado burocrático é o que melhor caracteriza o desenvolvimento racional do Estado moderno. "*A estrutura burocrática concentra os meios materiais de administração nas mãos das elites detentoras do capital, mediante o desenvolvimento das grandes empresas capitalistas que encontram nesse processo suas características essenciais*."(WEBER, 1982, p.257)

Esses meios de transformar a ação comum em ações societárias, dificilmente são destruídas, pois são racionalmente ordenadas e, intensificam os instrumentos de poder e de dominação, não há como ser superior à uma estrutura burocrática já estabelecida, uma vez que potencializa os segredos, conhecimentos e intenções, fortalecendo a estrutura organizacional.

Há dois tipos básicos de dominação: uma mediante interesses e outra em função de mando e subordinação, lembrando que relativamente fácil, uma pode se transformar em outra. A *dominação* é um estado no qual a vontade do dominador se manifesta no dominado, como se fosse própria. A dominação é uma forma de poder, mas não é igual ao poder, e pode se expressar como organização.

> Os funcionários têm sobre a massa dominada a vantagem de seu número relativamente pequeno, que favorece o consenso grupal. Essa vantagem se realiza plenamente no sigilo. À medida que aumenta o número de burocratas, essa vantagem vai tornando-se menos provável. Daí a função política dos sistemas de informação gerencial dos dias atuais. Entretanto, mesmo sem eles, as disposições que regem a socialização garantem constantemente aos chefes um círculo de pessoas interessadas em participar do mando e de seus privilégios. É esse círculo de funcionários potenciais que garante o exercício dos poderes de coação e a manutenção da dominação. MOTTA (1986, p.68)

Dentre as três formas históricas de dominação (burocrática, carismática e tradicional), a dominação burocrática legitima a regra racional estabelecida pela própria burocracia, assim o formalismo se constitui como seu aspecto fundamental, gerando dessa forma a impessoalidade e o profissionalismo. A especialização fortalece a estrutura da burocracia organizacional, quanto mais especializado o

profissional mais desumanizado, que contribui para organização e não contribui ao indivíduo.

A burocracia é o oposto da autonomia, tanto individual quanto coletiva, quanto maior o predomínio do formalismo, das normas, estruturas hierárquicas, divisões horizontais e verticais do trabalho maior será a impessoalidade no desenvolvimento das atividades laborais. Assim é possível materializar a face perversa do capital na burocracia, quando participa da apropriação da mais-valia, participa do sistema de dominação ocorrida pelo sigilo administrativo, pela coação econômica e repressão política.

A perspectiva da burocracia, em Prestes Motta (1986), como uma estrutura social na qual a direção das atividades coletivas fica a cargo de um aparelhoimpessoal hierarquicamente organizado, que deve agir segundo critérios impessoais e métodos racionais. A sociedade moderna é uma sociedade de organização burocrática submetida a uma grande organização burocrática que é o Estado. Entendemos, assim, que a burocracia nada mais é do que o afastamento do trabalhomanual do trabalho intelectual, diferenciando drasticamente os que pensam e os queexecutam, que se traduzem nas relações hierárquicas e adequações aos interesses do capital.

A organização burocrática configura-se em uma estrutura de controle e poder, na qual mantém a ordem vigente, e assim garante a reprodução do sistema e o equilíbrio estrutural para que o capital amplie cada vez mais com o mínimo de problemas ou intervenções possíveis. Entendemos que o poder nas instituições educativas necessita ser o contrário de tudo isso, espera-se uma tendência oposta, uma descentralização, desburocratização e desconcentração do poder e isso se dará na medida em que se atribui cada vez mais participação efetiva na tomada de decisão

aos atores escolares, em todos os setores da instituição educativa. Seria uma drástica mudança de paradigmas e culturas organizacionais em relação às posturas mais centralizadoras das organizações, e exige dentre outros elementos, vontade dos indivíduos para assumirem responsabilidades desses espaços de participação. Para isso a consciência e ação política do devem ser latentes, estar inseridos na sociedade de acordo com as suas necessidades e seu bem-estar pessoal, dando-lhe condições de entender seu lugar e não se separar de si mesmo, com relacionamento avesso ao “estado de coisificação” e alienação.

Toda organização possui características contraditórias, isso é parte intrínseca da raiz histórica da sociedade, no entanto, a escola tem o papel social de representar o que acontece no mundo lá fora de uma forma coesa, ou seja, atuar condizentemente das teorias exploradas e fazer verdade ao que ensina. Isso não significa que, ao se colocar o poder no centro da problemática educacional, tudo irá se resolver, espera-se que alta gestão das instituições educacionais tenha consciência de que, quanto maior o poder dos indivíduos para decidir sobre vários assuntos, mais serão minimizados os entraves burocráticos e centralizadores na realização das atividades.

A busca do conhecimento na administração e na gestão da educação é constante e histórica, a tentativa de impor modelos estratégicos e esforços para criar soluções são inúmeras, buscam-se novos consensos sobre a necessidade de resgatar o valor da eficiência e da eficácia como critério de desempenho administrativo(Sander, 1995).

O modelo de uma gestão democrática e participativa, na gestão educacional, implica no compartilhamento do conhecimento a todos os profissionais, assim será possível definir objetivos compatíveis com a realidade da instituição e

consequentemente partilhado e assumido por todos. A ligação entre a gestão de uma instituição educacional e poder requer um posicionamento crítico, pois a gestão é um dos subsídios da concentração ou disseminação de poder no interior das instituições educacionais e somente o poder-fazer é compatível com um trabalho educativo cujo objetivo deve harmonizar-se de forma histórico-cultural aos sujeitos.

A descentralização do poder acontece na medida em que se transfere cada vez mais os sujeitos a participação efetiva nas tomadas de decisões em todos os setores da organização educacional. Esta libertação do poder político burocrático requer compromissos, competência e vontade, para ocupação desses espaços. Importante destacar que a *gestão democrática* acena para uma mudança na distribuição do poder no interior da instituição educacional, redefinir as relações de poder em prol do processo educacional emancipador, voltado para a melhoria da qualidade do ensino.

Considerando que, em uma organização os atores exercem o tempo todo o poder uns sobre os outros, seria necessário que a alta gestão institucional anseie uma participação cada vez mais democrática, derivando na mudança da distribuição do poder no seu interior, visando um ensino de qualidade, considerando que o poder está presente nas relações humanas e, consequentemente, nas estruturas organizacionais, para tanto, desconstruir a visão puramente negativa do poder, substituindo-a pela cooperação de toda ação coletiva.

Sabe-se que toda ação gestora educacional tem uma dimensão de politicidade, ela não é neutra, e sempre baseada em ações intencionais, na qual a dimensão do poder é elemento importante na análise das relações, direcionamento e encaminhamentos numa organização. O uso simbólico do termo “arena política” nos leva ao entendimento da existência de espaços conflituosos organizacionais, nos

quais grupos de interesses divergentes e/ou comuns disputam interesses, o que nos leva a noção de que esses conflitos recaem sobre os atores dos espaços educacionais do processo de decisão, que levam à definição e redefinição das estruturas.

Nesse sentido, entende-se que seria positivo uma gestão que possa ser cada vez mais *democrática e participativa,* oferecendo a todos os profissionais da organização consciência das condições existentes e dos problemas a serem resolvidos, só assim será possível definir objetivos compatíveis com a realidade organizacional e consequentemente assumido por todos.

O diálogo e a comunicação tornam-se imprescindíveis na condução da gestão de uma instituição educacional que democratize o poder. A gestão de uma instituição educacional possuidora de premissas democráticas, irá se conduzir a partir de estruturas diferentes de poder, tendo como horizonte a conquista do processo e do produto do trabalho pedagógico a construção de práticas educativas emancipadoras. A busca por uma gestão educacional de cidadania, cidadania crítica,na qual deve-se instruir ideias que criticamente são consideradas como sendo progressistas, retirando da instituição o princípio da doutrinação.

2.1. A Educação Como Direito e o Direito à Educação

No transcorrer desse resgate histórico e político das matrizes da educação do Brasil buscamos recuperar nossas identidades constituídas, não para cair num determinismo de natureza histórica, mas para buscar encontrar as possibilidades de inverter tais matrizes e ousar constituir um novo projeto político que traga, em seu seio, uma nova compreensão da Educação e da Escola.

Paulo Freire (1975), quando aponta a necessidade de problematizar a Educação, destaca com propriedade a necessidade de igualmente problematizar nossa atuação como educadores, quando afirma:

> [...] A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado. (FREIRE, 1997, p. 81).

Nessa direção, a educação escolar necessita ser compreendida a partir da concepção de educação como direito inalienável e como processo antropológico, como prática social de *hominização* e de humanização, como destaca Nunes (2001):

> Entendemos a educação em seu sentido lato (...) um fenômeno humano e social, com suas determinações históricas. Educar é produzir o homem, construir sua identidade ontológica, social, cultural, étnica e produtiva. A educação é o campo da ação humana e, conseguentemente, toda a sociedade ou qualquer grupo social é uma agência educadora. Não se reduz unilateralmente educação à escolarização ou instrução. (...) Assim, a Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento *omnilateral* da personalidade, subjetiva e social, envolvendo a formação de qualidades humanas- físicas, morais, intelectuais, estéticas- tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. (NUNES Cesar, 2001, p.22; 03, grifo nosso).

Essa é a perspectiva da busca de compreender as disputas e os desafios da produção da política educacional de Guaxupé MG, na direção de reconhecer ou de constituir os pressupostos que embasam os Projetos Políticos Pedagógicos das escola que compõem a rede municipal de educação. Nossa intenção é aquela de identificar a educação como prática social de produção da ontologia humana, aquela que define o ser da pessoa humana, e que se inscrever na tarefa transgeracional de apresentar a cada etapa de nossa histórica social e cultural a herança que nos humaniza e nos faz responsáveis pelo mundo em que vivemos.

A Constituição Federal do Brasil, chamada de Constituição Cidadã, datada de 05 de outubro de 1988 define *a Educação como direito subjetivo e social, dever do Estado e da família, em sua diversidade e pluralidade*. Esse é o escopo de nosso processo interpretativo, lograr compreender as atividades, movimentos e ideias que permeiam as disputas conjunturais travadas na esfera da ordenação das políticas públicas de educação em Guaxupé MG, no sentido de aproximar-se ou de sedistanciar desse referencial constitucional.

CAPÍTULO III – PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL QUE INSPIRAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE GUAXUPÉ/MG

Os pressupostos filosóficos que embasam as práticas pedagógicos das escolas do município de Guaxupé/MG foram estudados, de modo a gerar condições de analisar quais as concepções norteiam a educação do município: se é o atual PNE (Lei 13005/2014), que tem como princípios o direito à aprendizagem, as políticas de inclusão, o protagonismo do professor, entre outras inspirações democráticas e populares; ou se a concepção norteadora é a atual BNCC (2017), inspiradora da pedagogia neoliberal, tecnicista, que tem como princípios o desenvolvimento de habilidades e competências, as avaliações nacionais e a bonificação ao professor, entre outras.

A Constituição Federal Brasileira (1988), entre outras acepções no âmbito da educação, estabelece o Plano Nacional de Educação, exige igualmente a constituição pelos órgãos próprios de uma Base Nacional Comum Curricular. Estas determinações jurídicas sustentam a ideia de Sistema Nacional de Educação e abrem espaço para que cada município e escola constituírem seu documento inspirador da gestão, o chamado Projeto Político Pedagógico. Os PPPs são a materialização institucional de políticas nacionais, estaduais e municipais, diante dos desafios e das marcas e personalidade de cada escola.

O atual PNE (2014-2024) estabelece uma organização da educação alinhada com movimentos sociais de desenvolvimento de uma sociedade humanizada. Manobras políticas acarretaram um governo ilegítimo e conservador

(2016) seguido por uma eleição arbitrária que colocou no poder um grupo reacionário (2018-2021), e que ocupa o Estado e altera várias estruturas do país.

Recentes ações do governo alinham o sistema de educação brasileira com os sistemas internacionais, valorizando apenas o desenvolvimento de habilidades e competências tecnicistas. Surgem então, outras vertentes, com a nova Base Nacional Curricular Comum, homologada em 20/12/2017, que, ao invés de avançar em busca da realização das metas estabelecidas no PNE em 2014, ressuscita uma linha que já havia sido superada. Desse modo, retira-se e muda-se a base de uma educação humanizadora. Fato é que, neste contexto de disputas políticas, nenhuma das duas tendências matriciais estão avançando, estagnando, assim, o desenvolvimento da educação brasileira. C. Nunes (2018) registra: "*Estamos numa encruzilhada histórica e política, no tocante à política educacional. Forças políticas, grupos sociais e alguns vertiginosos movimentos de ideias sobrepõem-se entre si nesse momento de paralisia política e de agonia – ética, política e socia*l". (NUNES, 2018, p.1)

3.1. A Construção da História Educacional Guaxupeana

Para realização da pesquisa aprofundou-se nos fundamentos históricos que embasam o ordenamento da estrutura educacional escolar do município de Guaxupé. Para tanto, foi necessário um levantamento histórico da cidade.

Como acontece com quase todas as cidades do Brasil, a memória histórica de Guaxupé é frágil e lacunar. Com o tempo, fatos e acontecimentos que marcaram uma época se perderam, enquanto que muitos deles foram sendo passados de pai para filho, através da história oral. O que identificamos nos documentos históricos, quase sempre, é parcial e exaltam um passado glorioso: homens corajosos e cheios

de vontade que saíam em busca de aventuras e um futuro melhor, quase sempre retratados como heróis de um passado longínquo.

David (2021) relata que Guaxupé, como muitas das cidades mineiras, nasceu com o fim da mineração. A cidade foi fruto de homens que saíam em busca de terras virgens, desbravando as matas que iam de São João Del-Rei aos lados da divisa com a Província de São Paulo. Nessas andanças dos tropeiros que desbravaram Minas Gerais, em meados do século XVIII, sua história é marcada por sucessivas ações dos pioneiros que se aventuraram desbravando o sertão e semeando cidades.

Após a destruição de quilombos e da posse das terras resultante dessas missões de descobrimentos, a família Carneiro de Bastos alojou-se e instituiu fazendas de lavouras ou de criação de gado na região, que, mais tarde, originaram pequenos núcleos urbanos na Capitania de Minas Gerais. Em 1837, seus herdeiros, considerados os primeiros habitantes do antigo arraial de Nossa Senhora das Dores de Guaxupé, doaram uma área de suas terras para a igreja católica, iniciando a formação do patrimônio da cidade; também, como cristãos devotos que eram, estimularam a celebração da primeira missa no vilarejo, e este fato que ficou considerado como a fundação do Arraial. (DAVID, 2021)

Nas terras recebidas, ao lado da casa paroquial, improvisaram a igreja de Nossa Senhora das Dores de Guaxupé e logo o vilarejo começou a ser povoado, aos poucos, foi se formando um pequeno centro de comércio conhecido aos arredores. Em 30/05/1853, o arraial foi promovido a Distrito de Paz. Em 1856, foi criada a Paróquia de Nossa Senhora das Dores de Guaxupé, parte do Bispado de Pouso Alegre, e, em 23/06/1864, o Distrito de Paz foi promovido a Freguesia, vinculado a São Sebastião do Paraíso. Em setembro do mesmo ano, inaugurou-se a primeira

Igreja Matriz. Em novembro de 1878, a Freguesia Dores de Guaxupé passou a pertencer à antiga Vila de Muzambinho, até que, em agosto de 1911, foi elevada a Vila, sendo instalada, em 1º de junho de 1912, a posse da primeira Câmara. Quatro anos depois, em 1915, foi criado o termo Guaxupé. (DAVID, 2021)

Em 1916, a “Vila de Guaxupé” desvincula-se da Diocese de Pouso Alegre e é criado um novo Bispado, e, no dia 15/06/1917, Guaxupé é elevada à categoria de cidade, anexo a Comarca de Muzambinho. Neste mesmo ano, ocorre a instalação da primeira Câmara Municipal, no dia 1º de junho de 1917, tendo como presidente o Coronel Antônio Costa Monteiro, que também exercia o cargo de Agente Executivo.

Então, em 24/02/1925, pela lei estadual nº 879, foi criada a Comarca de Guaxupé, e a sua instalação se deu em 1º de janeiro de 1926. (GUAXUPÉ, 2020)

Como a tradicional característica da economia mineira, as primeiras lavouras de café em escala comercial foram identificadas a partir de 1875, fazendas com grandes estruturas e negócios bem estabelecidos. A implantação dessas lavouras em Guaxupé, como forma de agronegócio, deu início ao processo de desencadeamento de progresso e desenvolvimento do município, a partir da atuação de vários fazendeiros abastados que se estabeleceram na região no decorrer da segunda metade do século XIX. (GUAXUPÉ, 2020)

Na história do desenvolvimento da cidade de Guaxupé, compreende-se três principais pilares que influenciaram em todos os movimentos históricos: a Religião, a Política e a Economia. Percebe-se, na pesquisa histórica, a grande influência da igreja católica no desenvolvimento da cidade, uma vez que a motivaçãoreligiosa era ponto de partida para investimentos dos grandes coronéis, responsáveispela economia da cidade, agentes administrativos detentores das terras e do poder do município, principalmente, o econômico, advindo da exploração e exportação

cafeeira. O Coronelismo era forte, e tais homens eram considerados os donos da cidade, pois detinham o poder que sustentavam a igreja católica.

a) Influências Religiosas e Políticas

Dom Antônio de Assis foi uma figura importante no processo de desenvolvimento da cidade. Em novembro de 1913, o então bispo da Diocese de Pouso Alegre, muda a residência episcopal da sede para Guaxupé e, através de sua mediação, após 3 anos de moradia na região, em 1916, é erigida a Diocese de Guaxupé, separando-se integralmente do território da Diocese de Pouso Alegre. Em maio do mesmo ano, o pioneiro Dom Assis tomou posse e regeu a diocese entre os anos de 1916 até 1919. (DIOCESE DE GUAXUPÉ, 2021)

Acompanhado do Bispo Dom Assis, mudou-se também para Guaxupé seu amigo Professor José Gonella. Com apoio de várias personalidades da sociedade guaxupeana e dos políticos da região, no dia 19 de março de 1914, fundou a Escola Noturna que, em homenagem ao Santo do Dia, um santo protetor do trabalho, recebeu o nome de “São José”.

Em 1917, o prof. José Gonella, percebendo o alto índice de procura, decidiu promover a especialização dos cursos e pedir a oficialização dos mesmos perante o Governo Estadual. Foi então que a Escola Noturna São José se transformou na “*Academia de Comércio São José”*. Já com grande número de alunos, a Academia de Comércio funciona temporariamente no prédio do Ginásio Diocesano São Luiz Gonzaga, tendo como primeiro Diretor o Dr. Francisco de Oliveira Lessa e o Professor José Gonella, até que em 1922 conseguiu sua própria sede, existente até os dias atuais.

Visionário e articulador incomum para aqueles tempos, José Gonella percebeu o grande potencial do desenvolvimento comercial e industrial da cidade e decidiu ampliar a instituição. Com o apoio do influente Contabilista da época, Professor André Cortez Granero, implantou o curso Técnico em Contabilidade, que fez história na educação guaxupeana, formou muitos contabilistas, mas especialmente, homens que até hoje são referência na cidade. Muitas pessoas que ocuparam e ocupam lugares políticos e industriais, saíram dessa instituição, que foi a pioneira no Estado de Minas Gerais. (GUAXUPÉ, 2020)

Em uma época de preocupações com os problemas sociais relacionados com a educação brasileira, percebe-se, um contexto de crescimento educacional da cidade de Guaxupé.

Tamanha era a influência de Dom Assis que, em 1914, as Irmãs Concepcionistas de Ensino, associadas ao Concílio do Vaticano I e inseridas em uma Igreja Católica Apostólica Romana a qual pertencem, chegam em terras brasileiras, e fundaram a 2ª casa Concepcionista de Ensino do Brasil na cidade de Guaxupé. E foram por muitos anos responsáveis por grande parte da educação particular da cidade.

Em 1946, as Irmãs Concepcionistas de Ensino constituíram a Sede da Província do Brasil na cidade de Guaxupé, em 1952, ocorre a transferência da Sede Provincial para a cidade de São Paulo, mas as atividades educacionais continuaram até seu encerramento, em 1976, com o fechamento do Colégio Imaculada Conceição de Guaxupé. (REDE CONCEPCIONISTA DE ENSINO, 2012).

O Bispo Dom Assis, como era chamado, trabalhou pelo desenvolvimento de Guaxupé; sua proximidade dos coronéis facilitava na concessão de terras e recursos para estabelecimento das instituições diocesanas. Como articulador político

e com pertinente afinidade com toda comunidade, conseguiu grande parte das aquisições de terras à Diocese e foi responsável pela obtenção das terras para construção da primeira Matriz, pela estruturação de muitas paróquias e pelo estabelecimento da Cúria Diocesana.

Por intermédio do então Deputado Joaquim Libânio, foram destinadas verbas para construção de várias escolas em Guaxupé. A partir dessas relações político-religiosas, foi possível a fundação de vários espaços institucionais de educação, o que nos chamam atenção são os nomes próprios de algumas escolas municipais: Delfim Moreira, Barão de Guaxupé, Coronel Antônio Costa Monteiro. Vejamos que são homenageadas figuras públicas e com atuação política.

Outra importante instituição católica mantida pela Mitra Diocesana de Guaxupé é a Instituição de Ensino Superior a Fundação Educacional Guaxupé (FUNDEG) que é uma entidade de direito privado, com fins filantrópicos, e por isso, sem fins lucrativos, instituída pela Mitra Diocesana de Guaxupé em 03 de março de 1967, é entidade beneficente, cultural, educacional, científico e de assistência social, com atividade preponderante na área da educação.

b) Influências Econômicas

Em 15 de maio de 1904, a Cia Mogiana de Estradas de Ferro inaugurou a Estação Ferroviária de Guaxupé, que foi fator primordial para o desenvolvimento da cidade e de toda a região. A estação de Guaxupé foi um "ponto de distribuição de ramais". Era a única estação do ramal em território mineiro. Dela saíam os ramais de Biguatinga, Passos e Juréia, todos dentro de Minas Gerais. A Mogiana era responsável pelo escoamento da produção cafeeira de boa parte do sudoeste mineiro.

Os trens levavam o café e traziam levas e levas de imigrantes italianos, sírio-libaneses, entre outros, que muito contribuíram para o progresso de Guaxupé. Portanto, depois da chegada das estradas de ferro da Cia Mogiana, em 1904, Guaxupé deu um salto de desenvolvimento, sendo, inclusive, chamada de “o Rio de Janeiro em ponto pequeno”. A Mogiana transportava o café daqui para Campinas; lá ele seguia na Sorocabana até o Porto de Santos, de onde era exportado para toda a Europa. Assim, a Cia Mogiana ligava Guaxupé ao resto do mundo. (GEISBRECHT, 2019) Pouco antes da abertura da linha, a Mogiana cogitou, em 1900, iniciar o ramal na estação de Engenheiro Gomide, no município de Mococa. Logo mudou a sua saída para a estação de Ribeiro do Valle, no município de São José do Rio Pardo, que foi o que prevaleceu.

Também havia em Guaxupé um depósito de locomotivas, onde as locomotivas eram abastecidas durante a parada. O depósito foi desativado em 1973 ou 1974. Em 1971, a Cia Mogiana foi encampada pela FEPASA (Ferrovias Paulistas Sociedade Anônima). A FEPASA operou na cidade até 1978, quando o tráfego ferroviário em Guaxupé foi definitivamente desativado. E a partir de 1989, os trilhos deram lugar à Avenida Felipe Elias Zeitune. (GEISBRECHT, 2019)

Com mais de 85 anos de história, a Cooxupé (Cooperativa Regional de Cafeicultores em Guaxupé Ltda) iniciou suas atividades em 1932, com a fundação de uma Cooperativa de Crédito Agrícola, transformada, em 1957, em Cooperativa de Cafeicultores. A mudança aconteceu devido à sensibilidade dos primeiros cooperados às carências regionais. Naquele ano, a organização passou a ter a produção de café como seu principal produto. Logo em seguida, em 1959, a Cooperativa já exportava seu café pela primeira vez. (COOXUPÉ, 2021)

Atualmente, a Cooxupé é composta por mais de 15 mil cooperados - 95% deles pequenos produtores que vivem da agricultura familiar, recebendo café produzido em mais de 200 municípios de sua área de ação, localizada nas regiões do Sul de Minas, Cerrado Mineiro e Vale do Rio Pardo (no estado de São Paulo). Pensando na diversificação de seus negócios, a Cooxupé vem, ao longo dos anos, ampliando em novos projetos, laboratórios, fábricas, tecnologia e modernizando sua atuação no mercado de cafés especiais e certificados. (COOXUPÉ, 2021)

3.2. O papel indutor da Secretaria Municipal de Educação de Guaxupé/MG e seus pressupostos filosóficos

As matrizes hegemônicas que prevaleceram na história da organização curricular da Educação brasileira, influenciam nas condições entre as atuais políticas curriculares do munícipio de Guaxupé e seus desdobramentos.

Em decorrência dessa análise, caracterizamos as etapas de movimentação de ideias e de proposições nas políticas públicas municipais de Educação da Secretaria Municipal de Guaxupé/MG. Foi possível vislumbrar um contexto geral do sistema educacional da cidade, a fim de termos subsídios para levantamento dos dados documentais.

Localizou-se alguns dos principais movimentos da educação guaxupeana, o que auxiliou na identificação dos documentos para aprofundamento da presente pesquisa. Essas fontes serviram para caracterizar o contexto histórico e as ressonâncias, no capo regional, das políticas públicas em disputa no cenário estadual e federal do Brasil.

3.2.1. Currículo Tradicional – a caracterização do Currículo Tradicional até a década de 1980 e o Currículo Construtivista (1980 - 1990)

Até a década de 1980 era debatido intensamente uma pedagogia tecnicista, quando se iniciam discussões sobre movimentos para reformas educacionais diante dos desígnios instituídos pela ditatura militar.

Neste período a educação guaxupeana ainda era amadora, desarranjada, desalinhada e confusa. Conforme já visto nessa dissertação, a cosmopolita cidade de Guaxupé, teve uma construção da estrutura educacional de muitas influências, tanto religiosas como políticas e econômicas. Essas influências articulavam na manutenção das instituições da época, com princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Assim, identificamos neste período um perfil de instituições com premissas tecnicista, seletiva, aristocrática e masculinizada. Ou seja, era uma pedagogia contrária à práticas progressistas que preocupa com a formação de cidadãos conscientes e pensantes para a sociedade.

Naquele momento o ensino guaxupeano era baseado em uma abordagem centrada no professor, onde o conhecimento era transmitido de forma linear e hierárquica. O Currículo Tradicional, como era conhecido, utilizava-se as famosas “cartilhas”, onde o foco era a memorização e a reprodução dos conteúdos pelos alunos, com pouca reflexão crítica e quase nenhuma participação ativa dos alunos.

No segundo momento, no período de 1980 a 1990, iniciam as movimentações das pedagogias críticas, a partir daí abriu-se novas possibilidades e retomam debates importantes sobre a educação no Brasil, houve um fortalecimento de entidades estudantis que possibilitaram avanços no sistema educacional brasileiro.

O munícipio acompanhou esses movimentos e traçaria, a partir daí, um trajeto de construção de políticas públicas educacionais mais contextualizadas, flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses dos alunos, levando em consideração as características individuais e culturais de cada um.

As décadas de 1980 aos anos 2000 foram marcadas pela retomada do estado democrático de direito (1988) e, como consequência dessa nova realidade política e jurídica, igualmente marcadas pela luta na direção de constituir uma educação como direito de todos e como prática social de cidadania.

3.2.2. Uma Encruzilhada Político-Pedagógica – entre o Currículo das Habilidades e Competências LDBEN (1996 - 2006) e o Currículo da Educação como um Direito e do Direito à Educação (2006 - 2016).

A educação de Guaxupé acompanhou os movimentos nacionais e inicia neste período grandes implementações que relatam o alinhamento da Secretaria de Educação às premissas de concepção curricular de uma educação como um direito.

Em 26 de maio de 1997 a Lei nº 1.369, depois complementada pela Lei nº 1.387 de 01 de dezembro de 1997, dispõem sobre a Municipalização de Escolas Estaduais, isso muda completamente as propriedades da educação guaxupeana para acompanhar todo esse movimento renovador, a Lei nº 1.391 de 08 de dezembro de 1997 cria o Conselho Municipal de Educação, um órgão consultivo, deliberativo, normativo e fiscalizador da educação municipal de Guaxupé, que existe ativamente até nos dias de hoje.

Assim, no município de Guaxupé, a gestão da educação básica está sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação de Guaxupé (SMEG), órgão auxiliar do Poder Executivo Municipal redefinida na Emenda nº. 1 à Lei Orgânica do Município, que dispõe dos princípios e normas da Administração Municipal, que foi reorganizada com a emenda nº.2, datada de 18 de novembro de 2004 que reforma a estrutura administrativa do município e dá outras providências (GUAXUPÉ, 2004).

Esta Emenda, em seu art. 144, corrobora a educação como um direito; estabelece a prioridade municipal com o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Estabelece, também, os princípios da educação municipal, forma de financiamento, de manutenção e as garantias do ensino, fixa o Plano Municipal de Educação (PME), no art. 152, como instrumento que irá orientar as diretrizes, objetivos, metas e modalidades de ensino, bem como assegurar a formação e valorização do magistério, o financiamento e a gestão da educação (GUAXUPÉ, 2004).

Em conformidade com a Emenda da Revisão Geral à Lei Orgânica do Município de Guaxupé, a Secretaria de Educação atenderá prioritariamente a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sendo dever do município, em relação à educação, mediante indicação no artigo 144, garantir os seguintes pontos:

> Art. 144 A Educação, direito de todos e dever do Poder Público e da família, tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, inclusive para o exercício da cidadania, tomando-a capaz de refletir criticamente sobre a realidade e qualificando-a para o trabalho.
>
> § 1º O acesso à Educação é direito público subjetivo e implica para o Município o dever de garantir, no mínimo: I - gratuidade do ensino público; II - fornecimento de todo o material escolar para alunos comprovadamente carentes; III - fornecimento de alimentação em estabelecimentos municipais; IV - atendimento pedagógico em creche e pré-escola às crianças de até seis anos de idade, em horário integral e com garantia de acesso ao Ensino Fundamental; V - prestação do Ensino Fundamental gratuito, inclusive com oferta para todos que a ele não tiveram aceso na idade própria; VI - atendimento educacional especializado ao portador de deficiência, sem limite de idade, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de: a) recursos humanos capacitados; b) materiais e equipamentos públicos adequados; e c) vaga em escola próxima a sua residência; VII - oferta de ensino noturno regular adequado às condições do estudante, especialmente a jovens e adultos; VIII - passe escolar gratuito

> ao aluno do Sistema Público Municipal, quando não for possível matrícula em escola próxima à sua residência; IX - amparo ao menor infrator e à sua formação em escola profissionalizante.
>
> § 2º O não-oferecimento do ensino pelo Poder Público Municipal ou sua oferta irregular importa em responsabilidade da autoridade competente.
>
> § 3º Sempre que possível, o Município promoverá a expansão do Ensino Médio, com a participação da sociedade, buscando a cooperação técnica e financeira da União e do Estado. (GUAXUPÉ, 2004)

O que sustenta financeiramente todas essas políticas municipais de educação é o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e as Leis nº 1.414 de 1998, nº 1.455 de 2000, nº 1.691 de 2005 e a Lei nº 1.776 de 2007 dispõem e alteram sobre a Criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundeb).

Ampliou-se em 25 de novembro de 2008 quando foi sancionada a Lei nº 1853 que alterou a Lei nº 1776/2007 que determinava a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Em 20 de dezembro de 2019, é promulgada a Lei complementar nº 16 que institui nova estrutura administrativa do município de Guaxupé, e dá outras providências, afetando direta e significativamente as atribuições e estrutura da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação.

Conforme preconiza o art. 20, desta Lei, a Secretaria Municipal de Educação tem como finalidade organizar, desenvolver e manter o Sistema Municipal de Ensino, integrando-o às políticas e planos educacionais da União e do Estado nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), assim como planejar, desenvolver, executar, controlar e avaliar a política educacional no município (GUAXUPÉ, 2019).

De acordo com o art. 20, da Lei nº 16/2019, a estrutura básica da Secretaria Municipal de Educação de Guaxupé se configura da seguinte forma:

> I - Assessoria Técnica em Educação;
> II - – Diretoria Pedagógica;
> a. Coordenadoria de Educação Infantil;
> b. Coordenadoria de Ensino Fundamental;
> c. Coordenadoria de Atendimento Educacional Especializado:
> c.1. Centro Municipal de Apoio Educacional– CEMAE.
> III - Diretoria de Gestão Escolar:
> a. Coordenadoria de Documentação, Informação e Recursos Humanos;
> b. Coordenadoria de Infraestrutura e Manutenção.
> IV - – Diretoria Administrativa e Financeira:
> a. Coordenadoria de Controle Orçamentário e Convênios;
> b. Coordenadoria de Compras e Serviços Auxiliares;
> c. Coordenadoria de Merenda Escolar. (GUAXUPÉ, 2019).

Esse mesmo artigo da lei define que a Secretaria Municipal de Educação é o órgão próprio que deve planejar, coordenar, executar, supervisionar e avaliar as atividades de ensino a cargo do Poder Público Municipal no âmbito da Educação Básica. Essa medida passa a exercer maior grau de autonomia na organização da política educacional do município, fortalecendo também a autonomia das escolas para planejar, executar e avaliar suas ações estratégicas, político-pedagógicas e educativas.

No município de Guaxupé, a Educação Básica é ofertada em dependências da rede municipal e privada. Assim, a rede municipal de ensino é compartilha com o Estado e com Instituições Privadas a oferta da Educação Básica, nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais, além das modalidades: Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

A oferta da Educação Básica no município de Guaxupé está em consonância com o que é estabelecido na Emenda Constitucional 59, datada de novembro de 2009, que dá nova redação ao artigo 208º da CF: “a educação básica pública e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, assegurada inclusive sua

oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009, s/p).

A Lei nº 12.796/2013, altera a LDBEN (BRASIL, 1996), no seu artigo 4º, inciso I, diz: “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) educação pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; e o inciso II: educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade”. (BRASIL, 2009; 2013).

Conforme já dito o Conselho Municipal de Educação (CME) foi instituído, em Guaxupé, pela Lei nº 1.391 de 08 de dezembro de 1997, reeditada pela Lei nº 1858/2008, a Lei dispõe sobre a criação, composição, funcionamento e atribuições do CME (Conselho Municipal de Educação). Este Conselho é composto por duas câmaras básicas: Câmara de Educação Básica e Câmara do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério).

A Câmara do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) é composta por 11 (onze) membros titulares conselheiros, sendo que as representações se configuram da seguinte forma: dois representantes do Poder Executivo Municipal, um representante da educação básica pública municipal, um representante dos diretores das escolas públicas municipal, um representante dos servidores técnico-administrativo das escolas públicas municipal, um representante do Conselho Tutelar, dois representantes de pais dos estudantes e dois representantes dos estudantes das escolas públicas do município. (GUAXUPÉ, 2008).

Conforme o Regimento Interno do CME de Guaxupé (Conselho Municipal de Educação de Guaxupé) suas atribuições são normativas, deliberativas,

mobilizadoras, fiscalizadoras, consultivas, propositivas e de acompanhamento e controle social do financiamento da educação municipal. Os atos e registro do CME de Guaxupé (Conselho Municipal de Educação de Guaxupé) são manifestos sob quaisquer matérias de sua competência ou que lhe são submetidas à apreciação pode resultar em parecer, resolução, indicação ou instrução.

Destacamos que Guaxupé não possui um registro de planejamento da educação municipal referente ao período de 2001-2010, somente em 2015, com a Lei nº 2336, foi instituído o Plano Decenal Municipal da Educação (PDME). Sem dúvidas, esta lei constitui um avanço relevante para a gestão educacional municipal, entretanto, ao deixar em aberto as atribuições e as funções de cada membro do grupo colaborativo, se impõe um desafio a mais a ser superado.

A Secretaria de Articulação com os Sistema de Ensino (SASE), do MEC, por meio do Caderno de Orientações (BRASIL, 2014, p. 9), propõe que, ao se nomear uma equipe técnica dos planos municipais de ensino (PME), está deva desempenhar as seguintes atribuições: analisar dados e informações sobre a oferta e a demanda educacional no território do município; formular metas, estratégias e indicadores com base nos levantamentos realizados; avaliar os investimentos necessários para cada meta; analisar a coerência do conjunto das metas e sua vinculação com as metas estaduais e nacionais; estabelecer coerência e conexão entre o plano de educação e o projeto de desenvolvimento local.

Ainda analisando o PDME (Plano Decenal Municipal da Educação) para o período de 2015-2024 verifica-se que ele tem como diretrizes em seu art. 2º:

> I - Erradicação do analfabetismo;
> II - Universalização do atendimento escolar;
> III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> IV - Melhoria da qualidade da educação;
> V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

> VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
> VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
> VIII - estabelecimento de aplicação de recursos públicos em educação que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
> IX - Valorização dos(as) profissionais da educação;
> X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (GUAXUPÉ, 2015)

Em sua composição, o PME de Guaxupé é constituído de 20 metas e 160 estratégias. A avaliação e acompanhamento é responsabilidade do Conselho Municipal da Educação e da Comissão Municipal de Educação, instituída democraticamente na Audiência Pública, com Regimento próprio, composta por representante dos pais; do CME, profissionais da educação (Diretor e professor); dos Estudantes com idade superior a 12 (doze) anos; do Conselho Tutelar; e, do Executivo com Regimento Próprio, para acompanhar e avaliar se as metas propostas estão sendo cumpridas e alcançadas. O texto do PME não explicita o tempo de atuação dos membros que compõem a Comissão Municipal de Educação (GUAXUPÉ, 2015).

Compete às instâncias de avaliação e acompanhamento do PDME (Plano Decenal Municipal da Educação) de Guaxupé:

> I - Divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet; II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação. (GUAXUPÉ, 2015)

Cabe ao município a promoção, em regime de colaboração com o Estado e a União, a realização de, pelo menos, 2 (duas) conferências municipais de educação até o final da década, com a participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil, respeitando o intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com a finalidade de avaliar e monitorar a execução do PME, contribuindo para a reformulação do próximo Plano Decenal da Educação. (GUAXUPÉ, 2015).

A perspectiva da educação é resultado do princípio de que educar é uma condição humana que é estudada e historicamente idealizada. É um ideal de projeto

estabelecido no tempo e no espaço humano, que se refere à formação do indivíduo, ou seja, sua a criação, elaboração, construção enquanto pessoa humana para a vida em sociedade.

Muito se indagou a respeito do processo de planejamento das ações da escola e principalmente sua articulação na construção dos projetos pedagógicos. Essas reflexões e estudos teóricos discutem ações práticas do cotidiano escolar do quais educadores e coordenadores pedagógicos estão inseridos e que ampliam nossa visão sobre a articulação destes movimentos. É obvio que é no cotidiano do trabalho com a gestão escolar que está inquietação vai sendo aguçada, visto que os assuntos abordados nas ações da escola orientam a concepção da construção coletiva da prática pedagógica, com o objetivo de atender com seriedade e compromisso o processo de planejamento.

O grande desafio das escolas do munícipio de Guaxupé e seus atores é de articular e mobilizar verdadeiramente a construção do projeto pedagógico cumprindo uma função política mais ampla, pois pertencem a um órgão administrativo que se responsabiliza por sua implantação.

Todas as escolas apresentam, conforme citado por seus atores, um período de planejamento que em conjunto possibilita planejar com os órgãos centrais as diretrizes da política pública e a concepção da educação para o exercício do ano letivo, com seus objetivos, que em linhas gerais se resumem como sendo: o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens; ser polo de desenvolvimento da comunidade que favorece o protagonismo juvenil.

Esta construção dos princípios nas escolas oportuniza uma integração democrática entre os educadores, que após uma discussão coletiva, fazem a

devolutiva dos princípios em forma de registros em oficinas, apresentando entendimento e intenção de cada princípio na ação educacional junto aos alunos.

3.3. O EMBATE DOS PROJETOS SOCIAIS E A DISPUTA ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.

Nesta parte, caracterizamos os dois projetos em disputa na definição da Educação Brasileira e suas ressonâncias na construção dos PPPs (Projetos Políticos Pedagógicos) das escolas de Guaxupé/MG.

Diante de todo exposto até aqui, foi possível compreender como a qualidade social da educação básica contribui para as práticas de gestão escolar, sob as categorias planejamento, trabalho coletivo, autonomia escolar e formação em serviço ou no ambiente de trabalho, no contexto da rede pública de ensino no município de Guaxupé. A natureza do construto de pesquisa, os objetivos e a nossa implicação e experiência empírica no campo de estudo fazem com que esta investigação qualitativa em educação, do ponto de vista epistemológico e metodológico, esteja circunscrita em uma abordagem multidimensional da administração educacional; interdisciplinar e multirreferencial do ponto de vista interpretativo.

A questão que se assenta, sob nossa ótica, refere-se às contribuições da qualidade social para as práticas de gestão no âmbito das escolas municipais de Guaxupé, especialmente, o modo como se articulam ao planejamento, ao trabalho coletivo, à autonomia à formação em serviço ou no escolar e ambiente de trabalho que, em tese, devem refletir a consolidação das políticas educacionais e das normas organizacionais vigentes. A apreensão dos elementos que se desdobram a essa questão envolve certo grau de complexidade. Se, de um lado, as práticas de gestão

envolvem aspectos racionais relativos a normas organizacionais e às deliberações preconizadas nas políticas educacionais, de outro lado, a compreensão sobre a qualidade social e as formas de (re)dimensioná-la passam por aspectos subjetivos (individuais ou coletivos) relacionados à maneira como os sujeitos/atores educativos compreendem e dão sentido ao seu contexto de atuação profissional.

No campo do discurso democrático em educação, a meta política vincula-se ao posicionamento contrário às elaborações de diagnósticos comuns que conduzem a ideia de que todas as instituições educacionais são iguais, apresentam os mesmos problemas e, portanto, estão em permanente crise. As estratégias de controle e de acompanhamento devem prestar para uma avaliação relacional e situacional de cada estabelecimento de ensino com base na concretude da instituição educacional real.

Por outro lado, a prestação dos serviços educacionais, do ponto de vista democrático, deve se articular no sentido de formar o cidadão para o mundo do trabalho, para o exercício pleno da cidadania e não para o mercado de trabalho como propõe o discurso neoliberal. A função social da educação não finda com a capacidade de flexibilidade e adaptabilidade do indivíduo às demandas do mercado de trabalho, pelo contrário, é necessário formar o homem *omnilateral*, integrado ao trabalho produtivo e a vida em sociedade, capaz de criticar as suas condições materiais de vida e de consorciar-se contra toda forma de opressão.

> Existe uma longa história e tradição de discussão democrática sobre qualidade substantiva. E assim, ele continua afirmando que essa tradição ao invés de tomar o conteúdo, os pressupostos, os objetivos, as práticas dos arranjos educacionais existentes como dados e inquestionáveis [...] vem, há pelo menos três décadas, problematizando e colocando em xeque [...] os elementos constitutivos desse arranjo. (SILVA, 1996, p. 176)

No contexto desta tradição, o discurso democrático sobre a qualidade da educação soma com uma concepção orgânica de educação para o mundo do trabalho e a formação universal de todos os indivíduos. Traduz-se numa crítica sistemática ao

currículo das instituições educacionais, das metodologias, dos processos de avaliação e de seus resultados.

A educação deve ser baseada nos princípios da universalidade, da laicidade, da permanente renovação cultural, inclusiva do ponto de vista das transformações dos modos de trabalho e compreensiva nos aspectos do domínio das linguagens e seus códigos, da ética, da matemática e do ensino, da história e da filosofia das ciências humanas e da natureza.

Aprofundando o tratamento da questão, Paro (1999) enfatiza que diferentemente da liberdade de mercado imposta pelo neoliberalismo, a liberdade histórica e existencial somente é possível de ser construída a partir da convivência com outros seres humanos. E afirma que esta é uma questão de natureza filosófica compreensiva de duas dimensões, a saber:

> [...] Em primeiro lugar, ao se admitir que a construção do homem histórico se dá a partir de uma relação de verticalidade homem-natureza, na qual o primeiro entra como sujeito e o segundo como objeto de sua ação, só se pode admitir que a relação homem-homem seja de horizontalidade, na qual ambos sejam sujeitos. Se me suponho humano por minha posição de sujeito diante da natureza, ao submeter um semelhante, com minha dominação, à condição de objeto, nego nele (portanto, nego em mim) a condição de sujeito, reduzindo-o (e reduzindo a mim, seu semelhante) à condição natural. Conclui-se, com isso, que qualquer tipo de dominação é desumana, pois concorre para negar a própria especificidade histórica do homem. (PARO, 1999, p. 105)

A segunda dimensão inevitabilidade da relação dos homens entre si na construção de sua especificidade histórico-humana diz respeito aos problemas que se apresentam nessa relação para que a liberdade de cada um seja, não simplesmente respeitada, mas construída coletivamente. Isto coloca a necessidade de uma mediação, sem a qual não é possível preservar os direitos de todos e construir a liberdade. Essa mediação podemos chamá-la de democracia se

> [...] alargarmos o significado do termo para incluir nele todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente. Esse caráter mediador da democracia revela mais uma vez a diferença que há entre a

> condição natural de liberdade e sua conotação histórica. (PARO, 1999, p. 105-106).

Portanto, SILVA (1996) e PARO (1999) se aproximam quando verificamos que os principais responsáveis pela superação de diversos desafios existentes no âmbito da educação só se tornam viáveis na luta cotidiana de homens e de mulheres, numa relação horizontalizada e marcada pela alteridade da relação “Eu – Tu”, comprometidos com a liberdade tomada como “produto da atividade humana em sua autocriação histórica” (PARO, 1999, p. 105).

Assim, além de satisfazer suas necessidades naturais para o viver, podem, também, viver bem, ou seja, potencializar a “realização do homem em sua especificidade histórica” (PARO, 1999, p. 106). Esta realização sinaliza uma educação que preconize e priorize a formação integral do homem: um ser livre e cidadão, com o direito de exercer sua liberdade e sua cidadania mediado pela democracia como princípio que assegura a própria construção humana situacional e relacional, portanto, em especificidade histórico-social.

> Essa é, aliás, a concepção alternativa e democrática de qualidade, uma concepção que questione e subverta as dimensões de exclusão e divisão da presente organização educacional. Trata-se de uma visão que, além de relacional, é substantiva, concentrada num exame e num questionamento da natureza e das características dos currículos, dos métodos de ensino e de avaliação existentes e não na sua afirmação e aceitação. Nessa visão, a discussão do “que” e do “por quê” da educação precede à questão da eficiência e dos procedimentos de sua medição. Uma visão democrática da qualidade em educação deve se concentrar não apenas na questão de sua distribuição, mas também no questionamento daquilo que é distribuído [...]. (SILVA, 1996, p. 177-178)

Em síntese, uma concepção democrática de qualidade em educação pressupõe a promoção do desenvolvimento humano de modo a potencializar ao máximo a humanização de mulheres e homens. De igual modo, tem como fundamento princípios e valores da justiça social e da promoção, da defesa e da prática dos direitos humanos. Com toda certeza, trata-se de uma educação concebida como atualização

histórica e meio de apropriação do saber historicamente produzido pela humanidade, promovendo o desenvolvimento individual e social das pessoas (individual e social).

Individualmente porque conduz ao desenvolvimento e fortalecimento de competências e habilidades necessárias para o usufruto do bem-estar pessoal e dos bens sociais e culturais. Socialmente porque comporta uma formação para a cidadania, incluindo assim a capacidade de participação e contribuição para a sociedade como um todo, ou seja, para uma cidadania global construtiva e contributiva de uma ordem social do bem viver de todos e de todas.

A autonomia da escola é construída, seja na visão do CME (Conselho Municipal de Educação) como dos PPP (Projetos Políticos Pedagógicos), a partir da capacidade de formular seu projeto pedagógico, já que sua identidade revela neste instrumento a função do planejamento global de suas ações, permitindo aos profissionais da escola o desenvolvimento com competência da proposta educacional, focada no cotidiano escolar e em suas necessidades, pois tomaria como parâmetro as diretrizes gerais da política educacional.

O projeto pedagógico deve ser um instrumento simples mais concreto, flexível e adequado a situação de cada escola. É preciso identificar os problemas da escola, categorizá-los para estabelecer prioridades e propor ações eficientes, coordenadas e flexíveis, visando alcançar sua meta principal: a construção de uma escola que realmente ensinaria, considerando suas mudanças sociais, tecnológicas e culturais.

Isso deve enfatizar que os professores devem reconhecer a pluralidade e a diversidade das formas de viver, ser, ser, pensar dos educandos, de modo a não incorrer nessas ações excludentes subjacentes ao colonialidade em algumas de suas dimensões (FRESQUET, 2017).

3.3.1. As perspectivas multidimensionais da administração educacional e a mensuração dos PPP (Projetos Políticos Pedagógicos) na prática da gestão escolar de qualidade social.

Nesta seção discutiremos quatro ideias que se constituem como categorias teórico-metodológicas e práticas da gestão escolar de qualidade social sob a perspectiva multidimensional da administração educacional. Partimos do princípio de que as ações e atividades da prática de gestão carecem de marcadores para a qualificação dos processos de desenvolvimento humano e de engajamento e participação de todos os atores educativos (todos os funcionários da escola) e escolares (todos os estudantes) no âmbito da escola.

Para este fim, tomamos como categorias analíticas, de natureza descritivo-interpretativas o planejamento escolar, o trabalho coletivo, a autonomia da escola e a formação continuada no ambiente de trabalho.

Desse modo, inspirados nos escritos de Silva Júnior (2002) que postula três ideias-força sobre a organização da escola, temos: o projeto político-pedagógico, a autonomia da escola e o trabalho coletivo como aspectos essenciais para a prática de gestão escolar na atualidade. Acrescentamos, uma quarta ideia-força que, ao nosso modo de compreensão, pode ser tomada como garantia da qualidade social da escola, a saber: a formação continuada no ambiente de trabalho dos atores educativos.

Do ponto de vista de Silva Júnior (2002, p. 207), temos que:

> [...] A centralidade da ideia de projeto pedagógico e sua implicação junto às demais conduzem a duas leituras reiterativas. Pode-se argumentar que a autonomia da escola pressupõe a elaboração de seu projeto pedagógico e que este, para ser autêntico e se tornar viável, pressupõe o trabalho coletivo como seu modo de organização. Na direção oposta e complementar, pode-se argumentar também que o trabalho coletivo é uma condição preliminar e necessária para a elaboração do projeto pedagógico e que este é indispensável para a conquista da autonomia da escola.

Entendemos, para os fins deste estudo, que essa quatro ideias-força além da natureza teórica, podem ser entendidas como categorias analíticas e como instrumentos da prática de gestão escolar quando pensamos na definição de marcadores de qualidade social da educação básica.

Por fim, complementarmente, para dissertarmos sobre a formação continuada no ambiente de trabalho partimos da crítica de Gatti (2008) acerca da noção e das possibilidades de formação continuada; da contribuição de Cunha (2015) sobre formação como processo de vida e dos múltiplos lugares que pode acontecer; em Schön (2000) com sua definição de conhecimento-na-ação e de reflexão-na-ação; de Rancière (2009) em sua ideia de partilha do sensível; de Nóvoa (2016), compreendemos a formação continuada vinculada à necessidade de se fazer a partir de dentro do local de trabalho, onde os atores educativos devem ter um espaço predominante na formação de seus pares, numa perspectiva de recriação de uma nova realidade organizacional, de reconhecimento da escola como espaço público de educação e de valorização dos saberes construídos no seu interior.

Nosso pressuposto é o de que as quatro categorias analíticas discutidas nesta seção estão imbricadas ao princípio da escola como organização educativa reflexivo-aprendente por se configurarem em instâncias teórico-metodológicas e práticas da gestão escolar e, consequentemente, como marcadores da qualidade social da educação básica. Admitimos assim uma relação de interdependência e uma tentativa de síntese para o ensaio de um viés analítico e praxiológico de gestão escolar sob lógica da administração da educação de perspectiva multidimensional.

Em sua forma de apresentação, iniciamos por introduzir uma discussão acerca do planejamento que pode ser traduzido em forma de plano de desenvolvimento

institucional, de Projeto Político Pedagógico (PPP), de proposta curricular, constituindo-se em um vigoroso instrumento nas práticas de gestão escolar.

Destacamos o Projeto Político Pedagógico como categoria teórico-metodológica e prática da gestão escolar, apresentando o conceito, as características do processo de construção, os princípios e pressupostos norteadores do projeto político-pedagógico.

Acerca do trabalho coletivo escolar, é compreendida como um espaço-tempo histórico em que a ação prática da gestão acontece em um movimento duplo e interdependente de participação e aprendizagens em grupo.

Quanto a autonomia escolar em Guaxupé, consideramos a autonomia como categoria estratégica da gestão escolar e aqui deve ser compreendida como distintivo da identidade e como exercício da democratização da escola. O princípio da autonomia implica superação na tradição do modo de entendimento e atuação na realidade escolar, favorecendo a transformação indicada no Projeto Político Pedagógico.

Refletir sobre a formação continuada dos atores educativos no ambiente de trabalho situa-nos na ideia de formação ao lugar e ao tempo em que se realiza, no ambiente de trabalho. Partindo do princípio de que a formação é um processo para a vida toda, entendemos seu caráter integrador do conhecimento-na-ação e do conhecimento-partilhado como estratégia de desenvolvimento ou fortalecimento das competências socioprofissionais e organizacionais.

Desta forma, o PPP (Projeto Político Pedagógico) deve servir de “bússola” a orientar e encaminhar ações para o futuro com base na caracterização da situação atual e na historicidade da escola, deve servir também como instrumento de crítica e de transformação em um processo permanente de construção social. Requer uma

análise reflexiva sobre as suas finalidades, uma distinção explícita da sua função social, dos caminhos e formas operacionais e das ações a serem realizadas pelos atores educativos e escolares comprometidos com o processo pedagógico e educativo.

O processo de construção do PPP (Projetos Políticos Pedagógicos), “aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico constituindo-se em compromisso político e pedagógico. [...] É, portanto, fruto de reflexão e investigação” (VEIGA, 1998, p. 9). Neste contexto, o Projeto Político Pedagógico deve traduzir a cultura organizacional da escola, os fundamentos estratégicos, bem como a missão, os valores, as metas e os objetivos institucionais/organizacionais de curto, médio e longo prazo. A composição política e pedagógica não pode renunciar ao delineamento das ações estratégicas, táticas e operacionais no âmbito do planejamento.

> Como definição de um horizonte desejável e desejado, um projeto pedagógico é muito mais que um plano diretor e menos ainda deve ser confundido com o plano do “Diretor”. Exatamente por se reportar um futuro imaginado, o projeto pedagógico indicará as grandes linhas de reflexão e de consideração mantenedoras de suas etapas de trabalho; consubstanciará os valores e critérios determinantes das ações a serem desenvolvidas nos diferentes núcleos da prática escolar. (SILVA, 2002, p. 206)

Na procura de um sentido, uma orientação, o PPP (Projeto Político Pedagógico) se define por ser uma ação intencional, que deve ter uma direção explícita no sentido da inovação e um compromisso deliberado coletivamente. Assim,compreendemos que todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político. É político porque pressupõe a autonomia e a participação, além da articulação com os reais interesses da comunidade escolar e com o compromisso sociopolítico de seus partícipes. Pedagógico porque realça em seu processo de construção aspectos que se relacionam a busca por sentido: a capacidade de escolher, de conhecer, de dialogar, de decidir. (VEIGA, 1998, 2014; GADOTTI, 2000; LIBÂNIO, 2013).

De outra forma, Veiga (2014, p.13) destaca que:

> Na dimensão pedagógica reside a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. [...] Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável.

Para o processo de construção do PPP (Projeto Político Pedagógico), faz-se necessário considerar dois momentos articulados e permeados pela avaliação. Os momentos são: da concepção do projeto e o da execução do projeto. Vale destacar que tanto o momento de concepção quanto o de execução carecem da ampla participação de todos os atores educativos, da compreensão dos limites e possibilidades no que diz respeito a autonomia e a capacidade de decisão da escola.

Manifestando-se a respeito da concepção e da execução do PPP (Projeto Político Pedagógico), Veiga (1998, p. 11) afirma que:

> Quanto à concepção, um projeto pedagógico de qualidade deve ter as seguintes características: a) ser um processo participativo de decisões; b) preocupar-se em instaurar uma forma organizada do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo a participação de todos no projeto comum e coletivo; d) conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica; e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

No que tange à execução, um projeto é de qualidade quando: a) nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem; b) é exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação; c) implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola; d) é construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível.

O processo de construção e de execução do PPP (Projeto Político Pedagógico) são movimentos interdependentes que devem ser orientados por uma ação avaliativa.

Construção e execução está a serviço do pensar permanente a escola e suas múltiplas dimensões. Traduz em essência a capacidade da gestão escolar mobilizar toda a comunidade para participar em uma ação coletiva, de aprofundar discussões acerca da identidade e da autonomia, além de ampliar as possibilidades de organização do trabalho pedagógico e de transformação da realidade para a formação do estudante cidadão.

Ao abordarmos o projeto político-pedagógico como organização do trabalho pedagógico e da proposta curricular da escola como um todo, devemos considerar alguns princípios com o fim de orientar a gestão e a tomada de consciência dos marcadores de qualidade social. Veiga (2014, p. 16-21) assinala os seguintes princípios, a saber: igualdade; qualidade, gestão democrática, liberdade, valorização do magistério. A seguir, evidenciamos uma breve caracterização dos princípios.

- O princípio da *igualdade* requer a criação de condições para o acesso e a permanência dos estudantes na escola, mas deve também estabelecer metas e estratégias para reduzir os índices de repetência e evasão escolar;

- O princípio da *qualidade* está relacionado a dois aspectos: a qualidade técnica que põe em relevo os instrumentos, métodos e procedimentos necessários ao desenvolvimento das ações educativas; e, qualidade política que se caracteriza pelo nível de participação dos atores da escola, além da capacidade crítica e de ação para a promoção das mudanças que se deseja;

- O princípio da *gestão democrática*, preconizado pela Constituição de 1988 compreende as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Requer a compreensão da totalidade das questões pedagógicas impostas pela prática, implicando a participação direta no processo de tomada de decisões por parte dos representantes dos diversos segmentos da escola.

- O princípio da *liberdade*, como princípio constitucional está relacionado ao princípio da autonomia, ambos estão implicados com a ação educativa. Liberdade e autonomia são princípios relativos, circunstanciais e contextuais.

- O princípio da *valorização do magistério*, relaciona-se com a formação (inicial e continuada), com as condições de trabalho e com a remuneração dos profissionais da educação. Articula-se com o preparo e a qualificação do docente para o enfrentamento dos desafios impostos pelas mudanças sociais, pelas especificidades da cultura local e pela diversidade dos estudantes diversos em seus percursos de vida e expectativas escolares.

Nosso entendimento é o de que os princípios caracterizados orientam à demanda pelo aprofundamento dos componentes funcionais e estruturais de organização do trabalho pedagógico, contribuindo para a compreensão dos limites e possibilidades do PPP (Projeto Político Pedagógico) e de seu potencial como instrumento de gestão útil para a tomada de decisões e operacionalização na dinâmica interna da escola.

Ainda sobre o processo de construção do PPP (Projeto Político Pedagógico) e da proposta curricular, evidenciamos que há diversas possibilidades metodológicas, cabendo a escola em ação coletiva com seus participantes conhecer, dialogar e decidir sobre o melhor caminho a escolher. Deste modo, apresentamos na Figura, trêsatos que são delineados por Veiga (1998, p. 23-27):

Figura 1 – Processo de construção e avaliação do Projeto Político Pedagógico

Fonte: Veiga (1998, p.27).

O ato situacional que diz respeito à descrição da realidade circunscrita à ação pedagógica e educativa, põe em evidência o contexto social, político, econômico, cultural, educacional e ocupacional; traduz as contradições e conflitos implicados à prática pedagógico-educativa.

O ato conceitual faz menção ao referencial teórico e às concepções que se justificam e se impõem para uma mudança da realidade escolar; explicita o perfil de homem, a visão de mundo, a noção de educação, de escola e de currículo se pretende implementar para articulação do processo ensino-aprendizagem.

O ato operacional define os termos metodológicos da ação; envolve a integração e articulação dos movimentos de planejamento-execução-avaliação.

Para Veiga (2014, p. 21) “convém alertar para o fato de que essa tomada de consciência dos princípios do PPP (Projeto Político Pedagógico), não pode ter o

sentido espontaneísta [...]. É preciso ter consciência de que a dominação da escola se efetiva por meio das relações de poder [...]". Portanto, ao se destacar a escola como instituição histórica e socialmente determinada deve-se tomá-la como espaço de resistência, de contestação, de transformação e de desenvolvimento do sujeito crítico, participativo, que tenha condição autônoma para exercer a cidadania e atuar na vida em comunidade, além de sua qualificação para o mundo do trabalho.

Por outro lado, a Lei nº 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, no art. 12º, inciso I, preconiza que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". No artigo 14º que trata das normas da gestão democrática, assegura: a "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola" e a "participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes". Assim, a função social da escola deve se cumprir por meio da participação e o trabalho coletivo no processo de elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico).

A pedagogia tomada como prática social que se ocupa da formação dos sujeitos em sua práxis[10] social, deve ser comprometida com a organização da escola, com a composição dos elementos da filosofia da educação que surgem da prática, com a previsão de ações didáticas e com os processos de sistematização e apropriação do conhecimento (FRANCO, 2003). Isto é, com a coordenação, articulação, elaboração, execução e avaliação sistemática do plano de

[10] Franco (2003) considera que, quando falamos em práxis no sentido do materialismo histórico não podemos estar nos referindo a uma atividade prática que se contrapõe, ou se complementa, ou que se instala ao lado ou contraposta à teoria. "A práxis a partir de Marx é certeza do homem como produtor de sua realidade social, o que lhe confere unicidade para compreendê-la. [...] A práxis é ativa, devendo ser concebida como atividade que se produz historicamente [...] Práxis é ação reflexiva e transformadora da teoria que a determina e da prática que a concretiza" (FRANCO, 2003, p. 41).

desenvolvimento institucional, do projeto político pedagógico, da proposta curricular da escola.

Com isso, Veiga (2014, p. 19-21) põe em relevo três pressupostos norteadores do projeto político-pedagógico que são: filosófico-sociológico, epistemológico e didático-metodológico.

- O pressuposto filosófico-sociológico toma a educação como responsabilidade política das autoridades de Estado diante da população com a finalidade de formar cidadãos que atuem em um determinado tipo de sociedade. Para tanto, é preciso discutir o tipo de sociedade que se quer, e a partir disso discutir o tipo de educação que se pretende para os seus cidadãos.

- O pressuposto epistemológico considera o conhecimento como processo de construção coletiva. O conhecimento escolar deve ser compreendido como forma peculiar de saber, sistematizado a partir das diferentes composições de saber que integram a cultura plena e total da sociedade. Democratização e socialização de saberes constituem a base da construção de conhecimentos.

-O pressuposto didático-metodológico relaciona-se à organização dos processos didáticos de maneira tal que contribua a construção de saberes e a elaboração crítica dos conteúdos. Os métodos, técnicas e procedimentos de ensino e de pesquisa devem associar-se ao uso de tecnologias integradas ao currículo. Os princípios da contextualização, diversidade e interdisciplinaridade se constituem em aspectos relevantes para esta dimensão do projeto político-pedagógico.

Para findar, “a construção do projeto político-pedagógico é um ato deliberado dos sujeitos envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 1998, p. 30). É resultado de um processo amplo e complexo de discussão coletiva, avaliação e reconstrução permanente. Como instrumento de gestão da escola deve traduzir as

intenções e valores da comunidade escolar, os princípios teórico-metodológicos, os objetivos, o modelo de organização, o processo de implantação e as estratégias de avaliação da escola com fim de explicitar o ideal de educação e concretizar o seu projeto de humanização da comunidade em seu entorno.

Entendido desta forma, o PPP (Projeto Político Pedagógico) é um dever e um direito da escola. É um dos fundamentos e, também, um desafio para a consolidação da organização do trabalho pedagógico e educativo das instituições escolares. É um instrumento de suma importância no processo de mediação da construção da autonomia nas ações cotidianas da escola. Orienta e articula-se ao trabalho coletivo, bem como às ações formativas que são desenvolvidas no ambiente de trabalho. Uma escola sem Projeto Político Pedagógico é uma escola à deriva, sem clareza de suas intencionalidades, sem identidade e sem autonomia política e pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE INCONCLUSIVAS...

No presente estudo refletimos sobre a estrutura da política educacional brasileira que formaram e sustentam as matrizes filosóficas e epistêmicas do pensamento pedagógico do país. Analisando a noção de educação moderna e o nascimento das ciências da educação no Brasil, observamos que a principal característica é a descontinuidade, manifestada de várias formas, dentre elas, pela variedade de reformas em que se constrói tal história.

Essas reformas descrevem um movimento de vai e vem, com alterações sucessivas que resultam em uma política educacional brasileira, que, até nos dias de hoje, parece-nos uma colcha de retalhos, com características condensadas na filantropia, protelação, fragmentação e improvisação.

A história nos mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi prioridade nacional, serviu apenas para uma parte da alta sociedade e a maioria permaneceu iletrada e sem acesso à escola.

Mesmo com tanta evolução econômica, industrial e tecnológica do país, mesmo com tantas revoluções e modernizações, o Brasil e a grande maioria dos brasileiros não priorizaram a educação nem sua estrutura educacional. Esta continua sendo transmissora de ideologias dominantes que atendem uma pequena parcela da sociedade.

Não podemos ignorar essa bagagem histórica educacional que o tempo nos deixou, para pensar em propostas educacionais atuais. Urge conhecermos a história percorrida até os dias de hoje, para não cometermos os mesmos erros do passado. De forma imparcial e substancial, as propostas educacionais devem possuir uma premissa maior, mais ampla, que vai além da arena política, pois infelizmente

temo nos traços da nossa história e ainda influenciados por essas práticas, obras e trabalhos julgados penas pelas ideologias e partidos de seu autor, e não pelo seu mérito ou pelo benefício de sua efetividade. (RIBEIRO, 1993)

Ainda não somos uma sociedade de direitos, como demonstra Bobbio (1992), não há articulação entre a interdependência dos direitos do homem e as condições de uma vida digna, de paz, de necessidade básicas supridas, por meio de políticas que estabeleçam relação de direitos com a democracia. Os condicionantes históricos e as articulações políticas marcadas no Brasil resultam na conclusão da grande necessidade do respeito aos direitos como princípio fundamental da vida humana.

É preciso reconhecer que, apesar das adversidades apontadas, houve conquistas nesse cenário político educacional, porém, o que precisamos agora é fortalecer os direitos a partir da atuação de novos sujeitos históricos, e efetivar juridicamente as conquistas a fim de consolidar uma prática democrática, com o fortalecimento organizado da sociedade civil. Nunes; Corrêa, et al (2021, p. 54).

Embora tenhamos consciência da ruptura operada pela conjuntura no ano de 2018, nossa convicção se sustenta pela dialeticidade entre os movimentos sociais e as lutas e demandas de enfrentamento na esfera da sociedade civil. Temos o entendimento que neste espaço se fortalecem os ciclos políticos e não o contrário. Pois acreditamos que uma nova reorganização, ou seja, um novo ordenamento social avançará em oposição ao movimento neoliberal.

Partimos do pressuposto de que a escola como organização educativa para todos os seus atores (educativos e escolares) é aquela que seja capaz de incluir em suas práticas cotidianas de gestão às potencialidades da infidelidade normativa como estratégia de aprendizagem organizacional. Nosso entendimento do termo

infidelidade normativa assenta-se no contraponto ao *normativismo* burocrático no domínio sociológico-organizacional da escola (LIMA, 1998), compreendida como instrumento de mobilização, aproximação, aprofundamento da prática, de saberes e de participação no cotidiano das experiências escolares. É apoiado nesta tese que acolhemos como ponto de convergência para o entendimento da potencialidade da escola como organização educativa, viabilizadora da qualidade social como uma construção heurística e praxiológica.

Depois, se consolida como organização reflexiva quando traz o pressuposto de repensar permanentemente suas práticas de gestão em um espaço-tempo-contexto educativo e aprendente para todos os seus atores educativos e escolares. A liderança institucional zela pela autonomia da escola; desenvolve suas ações e práticas tendo o planejamento e currículo como centralidade; destaca o papel de seus atores em ações de trabalho coletivo; valoriza a interação com a comunidade e configura-se como ambiente educativo em contínua qualificação profissional no ambiente de trabalho, reiterando desenvolvimento institucional e organizacional (ALARCÃO, 2011).

Por último, se reconhece como organização de aprendizagens quando as competências individuais (socioprofissionais) e organizacionais possibilitam o pensamento sistêmico integrador do planejamento estratégico, político-pedagógico e institucional aos critérios administrativos da eficácia pedagógica, eficiência econômica, efetividade política e relevância cultural.

A escola como organização aprendente é aquela que se move em um ambiente de colegialidade, diálogo e participação na disposição do trabalho coletivo, mobiliza-se democraticamente em seus processos de planejamento organizacional e

institucional, além de viabilizar os meios para a construção de sua identidade a partir do princípio da autonomia.

A pesquisa mostrou que sob a perspectiva multidimensional da administração da educação é possível estabelecermos relações entre as categorias teórico-metodológicas e práticas tomadas como ideias-força fundamentais nas práticas de gestão escolar (planejamento escolar, trabalho coletivo, autonomia e formação no ambiente de trabalho) e a concepção de escola como organização educativa reflexivo-aprendente.

Na rede municipal de Guaxupé-MG, esta concepção ainda é incipiente, mas apresenta traços de uma organização escolar de certa forma, democrática e participativa.

Verifica-se que as escolas municipais de Guaxupé possuem como forma de registro e regulamentação o formato da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Utiliza um sistema apostilado como o método educacional, onde o aluno recebe um conjunto de materiais didáticos impressos. De forma geral esse modelo de ensino padronizado e pré-determinado, com conteúdo organizados de forma sequencial e progressiva.

Entendemos que essa formatação acarreta em algumas limitações aos alunos, como a falta de flexibilidade, pois não permite adaptar-se às necessidades dos alunos ou do contexto e particularidades da cultura municipal. Pouca interação e ênfase nas habilidades emocionais e sociais, pois o modelo é focado cumprimento do conteúdo da apostila, sobrando pouco espaço para discussões e ampliação dessas relações dos alunos. Tudo isso causa uma dependência do material didático, tanto os alunos quanto os professores, e isso restringe consideravelmente a criatividade, pois não oferece condições para o desenvolvimento de inovações, soluções, novas práticas

pedagógicas e metodológicas. Ficam presos no que o sistema oferece limitando o pensamento crítico e criativo.

Há um programa constituído de formação de professores, com um plano de carreira e uma estrutura de desenvolvimento e valorização da carreira do professor municipal. No entanto, a meritocracia ainda é operante na movimentação da carreira docente, o que torna o programa seletivo e pouco inclusivo.

Por outro lado, percebemos que a gestão e a atuação dos agentes escolares são de uma forma democrática e popular. A secretaria de educação tem uma autonomia um tanto significativa, independente do poder político partidário na cadeira municipal. Bem como a atuação do CME (Conselho Municipal de Educação) com sua gestão democrática, compartilhada e plural desde sua implantação.

Registra-se nesta pesquisa que independente dos governantes que aturam no executivo do município as políticas educacionais não foram afetadas com ações retrogradas.

As escolas de Guaxupé possuem seu PPP (Projeto Político Pedagógico) mas ainda um pouco desestruturados, apresentam algumas lacunas que estão sendo tampadas com o acompanhamento e revisão anual determinadas pelo PDME (Plano Decenal Municipal de Educação).

Entretanto, ainda se faz necessário desenvolver um maior processo de formação em serviço no ambiente de trabalho implicando todos os atores educativos (profissionais de apoio, de serviços gerais, auxiliares de classe, assistentes técnicos, secretários e secretárias escolares, professores e professoras, coordenadores pedagógicos e coordenadoras pedagógicas, vice-diretores e vice-diretoras diretores e diretoras escolares) não se restringindo, exclusivamente, aos docentes e aos estudantes.

Há uma demanda significativa para o alcance de todos os segmentos da escola em torno da tétrade PPP (Projeto Político Pedagógico), da Autonomia Escolar, do Trabalho Coletivo e da Formação no Ambiente de Trabalho, articulando-se às ideias de pensamento sistêmico, planejamento estratégico e educação permanente. Este arranjo metodológico pode contribuir para uma melhor articulação dos processos definidores das práticas de gestão escolar voltadas para a qualidade social da educação básica do município de Guaxupé.

Sendo assim, visualizamos o alcance do objetivo da pesquisa em identificar que os pressupostos que embasam as políticas públicas da gestão escolar domunicípio de Guaxupé, pois os PPP (Projetos Políticos Pedagógicos) sãoinsuficientes, mas matrizes regulatórias educacionais vigentes são sincréticas e mesclam as duas vertentes, ou sejam não possui princípios norteadores dominantes. Misturam influências de premissas democrática popular e inspirações neoliberais e tecnicistas em todo sua construção e aplicação.

Foi possível identificar os movimentos políticos ocorridos no município e a importante e forte atuação que a Secretaria Municipal de Educação de Guaxupé possui. Podemos vislumbrar a partir do presente estudo, ainda que em passos curtos, a educação municipal continua andando, para frente, e mesmo que o contexto e as tendências nacionais sejam retrogradas as municipais mantem-se forte o suficiente mesmo diante das contradições das políticas públicas do Brasil atual que se estende desde 2016.

Como limitadores da presente pesquisa, necessário considerar a Pandemia Covid19 a qual fomos acometidos no início de 2020 permanecendo com restrições até meados de 2022. Este período seria exatamente o auge do levantamento de dados e realização prática da pesquisa, bem como a aproximação das instituições e atores do

ensino no município. Com as restrições sanitárias exigidas pela pandemia, houve um distanciamento dessas práticas o que causou dificuldade em abordar cada escola e seu PPP (Projeto Político Pedagógico).

Desde 2006 as escolas municipais de Guaxupé possuem o documento que formaliza o PPP (Projeto Político Pedagógicos), no entanto ainda é inconsistente e frágil em sua totalidade, não há uma efetiva aplicabilidade de projeto. Mesmo assim, há uma revisão anual para acompanhamento das metas devinda do PDME (Plano Decenal Municipal de Educação), no entanto, há muitas ações a serem desenvolvidas e aperfeiçoadas. Somado a isso, tivemos também a questão da quantidade de escolas do município e a quantidade de informações e particularidades em cada PPP (Projeto Político Pedagógicos), inviabilizando a análise individual desse documento, que seria inicialmente o objeto de estudo da presente pesquisa.

Mesmo assim, apensar das limitações encontradas, foi possível uma real análise da conjuntura educacional do município de Guaxupé, a efetiva realização da pesquisa que resultou em um olhar esperançoso das perspectivas futuras da educação municipal.

O caminho percorrido até aqui foi o suficiente para concluir que a educação do pequeno município de Guaxupé é grande o bastante para resistir às políticas educacionais brasileiras, e mesmo com todo o enfraquecimento e desmanche ocorrido nos projetos populares e democráticos, o município mantem-se firme na manutenção dos direitos já adquiridos. Identifica-se que seja, por ser uma secretaria gerida por mulheres de princípios libertadores, formação emancipadora e crenças em uma educação humanizadora, uma maioria feminina, repleta de força, resistência e da grandiosidade da sensibilidade feminina.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **A escola reflexiva**. In: ALARCÃO, Isabel. (org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.

AZEVEDO. F. **A Cultura Brasileira: Introdução ao Estudo da Cultura no Brasil**. 2ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro/Recife/Bahia/Pará/Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1944. Disponível em: < https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv80744.pdf> Acesso em: 02/01/2021.

AZEVEDO, F., et al. **O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA.** Revista brasileira de Estudos pedagógicos. Brasília, 65 (150), p.(407-425), maio/ago, 1984. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf> Acesso em:06/04/2021.

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos.** 14 reimp. Rio de Janeiro: Editora Campus Elsevier, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica, Brasília. Ministério da Educação, 2018.

_____. **Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 29/12/2020.

_____. Presidência da República. **LDBEN - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 12/04/2021.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Memória da Administração Pública Brasileira. **Aulas Régias.** Arquivo Nacional MAPA. 2016. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/137-aulas-regias> Acesso em: 02/01/2021.

_____. Presidência da República. **PNE - Plano Nacional de Educação.** L**EI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.** 2001. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 12/04/2021.

_____. Planalto Federal. **Portal da Legislação.** 2021. Disponível em:<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/> Acesso em:30/04/2021.

BUFFA, E., ARROYO, M., NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMILLO, C.M., MEDEIROS, L.M. **Teorias da Educação.** 1 e-book: il. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

CARDOSO, D. F. Pelo direito (e dever) de escutar Paulo Freire. In: NUNES, C.A.R.; POLLI, J.R. (orgs) [et al.] **Paulo Freire e os Direitos Humanos.** Jundiai/Campinas, SP: Editora Fibra/Edições Brasil/Editora Basílica, 2021.

COOXUPÉ. Cooperativa Regional de Cafeicultores em Guaxupé. **A Cooxupé**. 2021. Disponível em:<https://www.cooxupe.com.br/quem-somos/> Acesso em: 06/05/2021.

CUNHA, Maria Isabel. **Formação de professores: espaços e processos em tensão.** In: Por uma revolução no campo da formação de professores. GATTI, Bernardete Angelina. [et. al.]. (orgs.). São Paulo: Editora Unesp, 2015, pp. 85-95. Disponível em:< https://pt.scribd.com/book/469171016/Por-uma-revolucao-no-campo-da-formacao-de-professores> Acesso em: 10/03/2023.

DAVID, Marcos. D. G. Prefeitura Municipal de Guaxupé. **A Cidade – Contando História.** 2021. Disponível em :< http://www.guaxupe.mg.gov.br/cidade/contando-historia> Acesso em: 03/04/2021.

DIOCESE DE GUAXUPÉ. **Dioecesis Guaxupensis. Histórico.** 2021. Disponível em:<https://guaxupe.org.br/historico/> Acesso em: 04/04/2021.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação.** Campinas: Papirus, 2003. Disponível em:< https://www.scielo.br/j/cp/a/tTrp8ghXNwM5GdHrtF7zhLw/?lang=pt> Acesso em: 11/03/2023.

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

FRESQUET, Adriana. **Dentro e "fora" da escola: no hospital, na cinemateca, na comunidade".** In: Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **ESCOLA "SEM" PARTIDO: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FARIA, J.H., MENEGHETTI, F. K. **Burocracia como Organização, Poder e Controle.** XXXIV ANPAD 2010. Rio de Janeiro, 2010.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In**: Autonomia da escola**: princípios e propostas. GADOTTI, Moacir.; ROMÃO, José Eustáquio. v. 1. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000. p. 33-42. (Guia da Escola Cidadã).

GAMBOA, S.S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas.** Chapecó: Editora Argos, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação. v. 13. n. 37. jan./abr. p. 57-186. 2008. Disponível em: https: //www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 25/11/2022.

GEISBRECHT, R.M., **Cia. Mogiana de Estradas de Ferro (1904 - 1971) Fepasa (1971 -1992).** Estações Ferroviárias do Brasil. 2019. Disponível em: <http://www.estacoesferroviarias.com.br/g/guaxupe.htm> Acesso em: 06/05/2021.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D.A. A Procura da Igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (org).**10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.

GUAXUPÉ, Prefeitura Municipal de. Leis e Decretos. **Legislação Municipal de Guaxupé/MG.** 2020. Disponível em:<https://leismunicipais.com.br/prefeitura/mg/guaxupe> Acesso em: 25/11/2020.

GUAXUPÉ, Prefeitura Municipal de. **A Cidade**. 2021. Disponível em:<http://www.guaxupe.mg.gov.br/cidade/origens-de-guaxupe> Acesso em: 03/04/2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidade e Estados: Guaxupé.** 2021. Disponível em:<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/guaxupe.html> Acesso em: 07/05/2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Portal cidades@. **IBGE Panorama Guaxupé.** 2021. Disponível em:<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/guaxupe/panorama> Acesso em: 07/05/2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIMA, Licínio. **A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1998).** 2. ed. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1998.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MEC - Ministério da Educação. **Ideb – Apresentação**. 2018. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> Acesso em: 28/09/2021.

NOSELLA, Paolo. **A Modernização da Produção e da Escola no Brasil-** O Estigma da Relação Escravocrata. Revista da Faculdade de Educação, PUCCAMP, Campinas, V. I, ano 1, p. 22-33. Agosto/1996.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. **Nada substitui um bom professor: proposta para a revolução no campo da formação de professores**. In: GATTI, Bernardete Angelina. Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2013, pp. 199-210.

_____. **Cinco pontos para qualificar a formação docente**. Disponível em:<http://educacaointegral.org.br/reportagens/veja-cinco-pontos-para-qualificar-formacao-docente-segundo-antonio-novoa/>. Em entrevista realizada por Ana Luiza Basílio, em 29/07/2016. Acesso em: 15/02/2023.

NUNES, César A. **Educar para a Emancipação.** Florianópolis: Editora Sophos, 2003.

_____. **Educação, Docência e Memória: desa(fios) para a formação de professores.** Campinas, SP: Editora Librum, 2013.

_____. Marcos históricos e concepções filosóficas dominantes na tradição política de formação de professores no Brasil: condicionantes culturais e perspectivas Emancipatórias Possíveis. In: PETRUCCI ROSA, M. I. **O Campo da educação nos currículos das licenciaturas: princípios e práticas.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2015.

_____. O Direito à Educação e a Educação como Direito: passos e descompassos da política educacional brasileira no limiar do terceiro milênio. In: NUNES, C.; POLLI, J. R. (orgs). **Educação, humanização e cidadania: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora.** Jundiaí, SP: Editora In House e Editora Brasílica, 2018.

_____. A Educação como Direito e o Direito à Educação Integral na Superação do Reducionismo Profissionalizante Conservador. In: CORRÊA, H.E.R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO,S.V. **Educação (Integral) para o século XXI: cognição, aprendizagens e diversidades.** Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.

_____. **SOBRE OS MÉTODOS DE PESQUISA NAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: prolegômenos referenciais e considerações preliminares.** 1º Semestre 2021. Disciplina APP I, APPII (Mestrado e Doutorado) - Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação PAIDEIA. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

_____. **Filosofia, Educação e Emancipação**: fundamentos éticos para uma prática política transformadora na sociedade brasileira do século XXI. **Revista de Educação**- Vol. IV, n. 04- Novembro, SP: 2001.

PARO, Vitor. **Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica**. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (orgs.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 102-120.

POLLI, J. R. Ética e educação humanizadora a partir de Paulo Freire e Jurgen Habermas. In: NUNES, C.; POLLI, J. R. (orgs). **Educação, humanização e cidadania: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora.** Jundiaí, SP: Editora In House e Editora Brasílica, 2018.

_____. Educação para o Trabalho e Direitos Humanos em Paulo Freire. In: NUNES, C.A.R.; POLLI, J.R. (orgs) [et al.] **Paulo Freire e os Direitos Humanos.** Jundiai/Campinas, SP: Editora Fibra/Edições Brasil/Editora Brasílica, 2021.

OLIVEIRA, Franklin. **Origens e Estigmas da Cultura Brasileira.** Cadernos de Cultura, São Paulo, 1984.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Desenvolvimento Humano e IDH**. 2021. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html> Acesso em: 28/09/2021.

Portal Plano Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação Lei 13.005/2014.** Governo Federal, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 21/07/2018.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia.** São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.

PRESTES MOTTA, Fernando Cláudio. **Organização e poder: empresa, Estado e escola.** São Paulo: Atlas, 1986.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

PROVENZANO, Maria Esther et alii. **Proposta Pedagógica:** Avaliando a ação. Brasília: Ministério da Saúde, 2000. (Formação Pedagógica Profissional).

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política.** Tradução Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

REDE CONCEPCIONISTAS DE ENSINO. **Religiosas Concepcionistas Missionárias do Ensino.** Integração em Revista: Centenário Concepcionista no Brasil. São Paulo, Ano XIII, n. 26, Julho 2012.

REIS, Bruno P.W. **Dicionário de Políticas Públicas.** São Paulo: Fundap, 2013. Disponível em: < https://adrianocodato.blogspot.com/2013/03/arena-politica-bruno-p-w-reis.html> Acesso em: 08/07/2019.

REIS, Egberto P. dos. **Os intelectuais da libertação e o intercâmbio educativo: uma leitura gramsciana da Revista Eclesiástica Brasileira (REB 1972 – 1986).** Curitiba: CRV, 2018.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão.** Paideia, no.4. FFCRPR – USP, Ribeirão Preto. 1993.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973).** 33º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____. **EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** Movimento revista de educação. Rio de Janeiro, a. 3, n. 4, p. 54 - 84, 2016.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução Roberto Catalgo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, A.J. **A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador**. Contra Pontos, Itajaí, Ano 1, nº 1, p.(11-22), jan/jun, 2001.

SILVA, João Militão da. **Autonomia da escola pública: a re-humanização da escola.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **O espaço da administração no tempo da gestão.** In: MACHADO, L.M.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: INL, 1976.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro.; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9-31. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletivo.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 11-36. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações.** 18a ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

_____. **Ensaios de sociologia.** 5a ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982

WERNER, J. PAIDEIA: **A formação do homem grego.** ª Edição. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

XAVIER, M.E.; RIBEIRO, M.L., NORONHA, O.M. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ANEXOS

NOTA BIOGRÁFICA

Lívia Pallos Ribeiro nasceu em 12 de dezembro de 1986 na Capital São Paulo/SP. Mas, em razão de mudanças de sua família, ainda criança, retornou à cidade natal de seus pais, no Sul de Minas Gerais, Guaxupé/MG.

Cresceu em um ambiente seguro e amoroso, com condições e acesso a cuidados de saúde e educação. Teve uma infância lúdica cercada de oportunidades para brincar, explorar e crescer, além das significativas interações com a família e amigos.

Se alfabetizou por volta de 1995 na ainda Escola Estadual, Delfim Moreira, pelo método tradicional com uso de cartilhas. Já crescida, sempre na companhia de primas e amigas fez todo Ensino Fundamental e Médio na Escola Estadual Doutor Benedito Leite Ribeiro (Ginásio), na maior parte desse período dividia o tempo dos estudos com o trabalho.

Com perfil audacioso começou a trabalhar cedo, queria independência e autonomia, e só então aos 14 anos teve seu primeiro registro em carteira de trabalho, desde então não parou mais de trabalhar e estudar.

Construiu sua carreira profissional no universo da educação, especificamente no ensino superior. Ao longo de sua jornada atuou em diversas áreas que compõem uma instituição de ensino superior, como secretaria escolar; coordenação pedagógica; coordenação administrativa; apoio ao docente; planejamento estratégico; gestão de pessoas; recursos humanos; procuradoria institucional; tutoria e docência.

Familiarizada com a Ciência Humanas, graduou-se em Administração pela Universidade de Ribeirão Preto em 2010. Constituiu assim um viés da gestão escolar, com um olhar administrativo, mas humanizado. Surge a ânsia em estudar sobre a

filosofia e a história da educação no campo da ética, política e educação ocupando um lugar da gestão.

Em 2015 aproximou-se da pós-graduação como aluna ouvinte do programa da Universidade Estadual de Campinas na Faculdade de Educação, efetivou-se pesquisadora a partir de 2019 quando ingressou como aluna regular no Mestrado em Educação, que agora, pretende concluir seus estudos através da apresentação dos resultados da pesquisa realizada sobre “Os Pressupostos filosóficos dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas do Município de Guaxupé/MG: projetos sociais e políticas públicas em disputa (2001 – 2021)”.

Foi nesse período próximo a pós-graduação que se constituiu como professora, e hoje está há mais de 5 anos nessa prazerosa atividade que é a docência.

Tem como propósito de vida “transformar seres humanos, desenvolver pessoas, despertar novas ideias, prosperar os negócios através das pessoas”. Acredita que somente a educação é capaz de mudar o mundo, sobretudo uma educação humanizada. Por fim, tem como missão influenciar e motivar pessoas, e faz da educação instrumento para essa realização.