ISSN: 2675-7222

SAS
South American Sciences

PRESSUPOSTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL COMO CAMPO INVESTIGATIVO: UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

ASSUMPTIONS OF EDUCATIONAL POLICY AS A FIELD OF RESEARCH: AN EPISTEMOLOGICAL ANALYSIS OF TEACHER EDUCATION IN BRAZIL

https://doi.org/10.63330/sasciencesv6n2-271

Submetido em: 27/10/2026 e Publicado em: 29/10/2026

SAS: e26498

Alessandra Fonseca Farias
Doutora em Educação pela UFGD
E-mail: alessandrafonsecafarias@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2862906311613761
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5074-4855

Alana Paula de Oliveira
Doutora em Educação pela FCT UNESP
E-mail: alanapaulla@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0458-7606

Edimar Aparecido da Silva
Doutor em Educação pela FCT UNESP
E-mail: edimar.aparecido@ufms.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0292-9772

Waneuza Soares Eulálio
Mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas
E-mail: waneuza.eulalio@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-4805-0685

Resumo

O presente estudo analisa os pressupostos epistemológicos e teóricos que orientam a investigação no campo da política educacional e discute suas contribuições para a análise das políticas públicas e dos documentos legais relativos à formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica no Brasil. De abordagem qualitativa, a pesquisa articula revisão bibliográfica e análise documental crítica de legislações e normativas nacionais sobre formação docente. O aporte teórico-epistemológico fundamenta-se nas discussões sobre as finalidades históricas da formação humana – contrastando os ideais de Paideia, Humanitas e Bildung com a formação tecnicista e utilitária associada à sociedade capitalista –, nas concepções de Estado ampliado, sociedade civil e hegemonia, em Gramsci, e na categoria analítica de política pública, em Palumbo. Para superar investigações meramente descritivas, mobiliza-se o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), proposto por Tello e Mainardes, articulado à meta-análise discutida por Saviani. O

estudo defende o pluralismo epistemológico consciente e rigoroso, em contraposição ao ecletismo e ao relativismo, e evidencia a relevância da reflexividade crítica e da vigilância epistemológica para compreender as concepções de Estado e de formação docente que sustentam os textos legais educacionais.

Palavras-chave: Análise Documental; Enfoque EEPE; Epistemologia da Educação; Formação de Professores; Política Educacional.

Abstract

This study analyzes the theoretical and epistemological assumptions guiding research in educational policy and discusses their contributions to the analysis of public policies and legal documents concerning primary teacher education in Brazil. Adopting a qualitative approach, the research combines a bibliographical review with critical documentary analysis of national legislation and regulations on teacher education. Its theoretical and epistemological framework draws on discussions of the historical purposes of human formation—contrasting the ideals of Paideia, Humanitas, and Bildung with the technical and utilitarian training associated with capitalist society—as well as Gramsci's concepts of the expanded State, civil society, and hegemony, and Palumbo's analytical category of public policy. To move beyond merely descriptive investigations, the study mobilizes the Epistemologies of Educational Policy Approach (EEPE), proposed by Tello and Mainardes, alongside Saviani's reflections on meta-analysis. It advocates conscious and rigorous epistemological pluralism, as opposed to eclecticism and relativism, and highlights the importance of critical reflexivity and epistemological vigilance in examining the conceptions of the State and teacher education underpinning educational legislation.

Keywords: Documentary Analysis; Educational Policy; EEPE Approach; Epistemology of Education; Teacher Education.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa em política educacional exige mais do que a descrição das ações governamentais ou a identificação das disposições presentes nos documentos legais. Compreender as políticas educacionais pressupõe examinar os fundamentos teóricos e epistemológicos que orientam sua formulação e a produção do conhecimento sobre elas, considerando as concepções de Estado, sociedade, educação e formação humana que sustentam as decisões políticas. Assim, os textos normativos não constituem produções neutras ou dissociadas das condições históricas em que são elaborados; expressam projetos políticos, interesses sociais e disputas em torno das finalidades da educação e de seu papel na sociedade. Nesse sentido, a formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica constitui um campo relevante para

investigar as contradições entre projetos formativos que compreendem a educação como processo de humanização e perspectivas que subordinam a formação às demandas de produtividade, ao desenvolvimento de competências e às exigências do mercado.

A análise das políticas de formação docente requer, portanto, um referencial teórico-epistemológico que permita ultrapassar a descrição dos dispositivos legais e examinar as determinações históricas, políticas e sociais que lhes conferem sentido. Quando os pressupostos que orientam a pesquisa não são explicitados, corre-se o risco de tratar os documentos como fontes autossuficientes, desconsiderando as relações de poder, as contradições e os interesses que participam de sua constituição. A explicitação desses pressupostos não representa apenas uma escolha metodológica, mas uma exigência de coerência entre o objeto investigado, as concepções teóricas assumidas e os procedimentos empregados na produção do conhecimento.

É nesse contexto que se insere o presente estudo, orientado pelo seguinte problema de pesquisa: de que modo os pressupostos epistemológicos e teóricos orientam a produção do conhecimento no campo da política educacional e contribuem para a análise crítica das políticas públicas de formação docente para os anos iniciais da Educação Básica no Brasil?

O objetivo geral consiste em analisar os pressupostos teóricos e epistemológicos do campo da política educacional e suas contribuições para a investigação das legislações e políticas públicas de formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica no Brasil. Desdobram-se desse objetivo os seguintes objetivos específicos: Discutir o percurso histórico do conceito de formação humana, relacionando os ideais clássicos e neohumanistas (Paideia, Humanitas e Bildung) às transformações promovidas pela lógica capitalista e à emergência de concepções tecnicistas e utilitárias de educação; Explicitar as contribuições do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE) e da meta-análise para a reflexividade, a vigilância epistemológica e a superação de abordagens meramente descritivas no campo; Problematizar as concepções de Estado, hegemonia e políticas públicas subjacentes aos processos de formulação legislativa, tomando como referência a teoria do Estado ampliado e dos aparelhos de hegemonia; Analisar as políticas brasileiras de formação docente para os anos iniciais da Educação Básica, identificando os posicionamentos políticos e os fundamentos epistemológicos que orientam suas diretrizes normativas.

A relevância da investigação reside na possibilidade de contribuir para o fortalecimento teórico-metodológico da pesquisa em política educacional e para a análise crítica das políticas brasileiras de formação docente. Ao explicitar os pressupostos que orientam a leitura dos documentos legais, o estudo busca compreender as disputas entre projetos de formação humana e orientações vinculadas à racionalidade de mercado, bem como as contradições que atravessam a formulação das políticas públicas educacionais.

2 METODOLOGIA

A pesquisa configura-se como um estudo de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, orientado por uma perspectiva analítico-crítica. O percurso metodológico articula a revisão reflexiva da literatura e o exame de documentos normativos brasileiros relativos à formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica. A análise não se limita à identificação do conteúdo prescrito nas legislações, mas procura apreender os pressupostos teóricos, os posicionamentos político-ideológicos e as concepções de formação humana que lhes dão sustentação.

A fundamentação teórica estruturou-se a partir da revisão reflexiva da literatura em três eixos constitutivos: a) Epistemologia da Educação e Formação Humana, mobilizando a evolução dos conceitos de Paideia, Humanitas e Bildung (Bombassaro, 2009; Diez *et al*., 2016; Vilanou, 2001) e a crítica às formas reprodutivistas e utilitárias da educação (Althusser, 1987, 1999; Casagrande, 2010; Dalarosa, 2008); b) Epistemologia da Política Educacional, pautada nas formulações da meta-análise de Saviani (2017) e no Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), proposto por Tello e Mainardes (2012, 2015) e aprofundado por Mainardes (2018); e c) Estado e Políticas Públicas, com base nas contribuições de Palumbo (1994), Carnoy (1988), Afonso (2001), Azevedo (1997), Harvey (2005) e na teoria do Estado ampliado e da hegemonia de Gramsci (2000a, 2000b; Coutinho, 1992; Dantas Junior, 2005).

A etapa documental concentra-se no marco regulatório brasileiro da formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica. Para tanto, o corpus contempla a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (Resolução CNE/CP n.º 2/2015 e Resolução CNE/CP n.º 2/2019) e normativas correlatas. Esses documentos são examinados de acordo com suas condições históricas de produção, as concepções de formação docente que veiculam e as relações entre Estado, políticas públicas e interesses sociais que atravessam sua formulação.

2.1 PROCEDIMENTO ANALÍTICO: MATRIZ DO EEPE

A análise dos documentos legais fundamenta-se na Análise Documental Crítica, articulada aos três componentes do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE). A matriz apresentada no Quadro 1 orienta a leitura dos documentos, relacionando a perspectiva epistemológica assumida, o posicionamento ético-político e a dimensão epistemetodológica das diretrizes examinadas.

Quadro 1:

Componente do EEPE	Descrição e aplicação na análise documental
Perspectiva epistemológica	Representa a cosmovisão e as matrizes teóricas (marxismo, positivismo, liberalismo, pós-estruturalismo) que orientam a leitura do texto legal e do papel do Estado na formação docente.
Posicionamento epistemológico	Examina a coerência ético-política e ontológica subjacente às diretrizes normativas, revelando se o documento se alinha à emancipação humana ou às demandas de mercado.
Enfoque epistemetodológico	Verifica como a construção metodológica da política se traduz nas prescrições curriculares, na organização pedagógica e nos procedimentos de avaliação da formação docente.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

3 PRESSUPOSTOS SOBRE A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA

Nos primórdios do que se conhece como Pedagogia, a educação era pensada essencialmente como o processo de formação integral do indivíduo para sua atividade cidadã, permitindo-lhe a plena participação nas decisões da polis (sua cidade, seu território e sua política). Na Grécia Antiga, esse processo educacional visava à constituição das pessoas para além do sentido técnico ou utilitário, em uma perspectiva ética, estética e política, a chamada Paideia. Ainda que restrito a determinadas classes e estratos da sociedade, esse conceito central da cultura grega buscava desenvolver o indivíduo em todas as suas dimensões – física, intelectual e moral –, com o objetivo de prepará-lo para a vida em comunidade, promovendo tanto o autoconhecimento quanto a sua efetiva participação no debate público sobre os rumos da sociedade com os seus iguais (Diez *et al*., 2016).

No decorrer da Idade Média, no ápice da ideologia cristã, com as mesmas limitações de acesso, a educação distinguiu-se da cultura grega, embora tenha preservado alguns aspectos. Como observa Vilanou (2001), a educação grega baseada na kalokagathia (harmonia entre beleza e bondade) focava na autossuficiência do sábio, enquanto a educação cristã enfatizava a transcendência e a fé, especialmente por meio de conceitos como o pecado original e a ressurreição. Apesar da visão religiosa de que a formação humana depende da ajuda divina, pode-se perceber que a ideia de educação ainda no medievo era formar indivíduos para o papel social essencial de seu povo, uma vez que, nesse período, Estado e Igreja estavam intrinsecamente relacionados.

Com o passar do tempo, a vertente cristã da educação se transforma em mistagogia, um caminho espiritual que une o humano ao divino. No entanto, a modernidade introduz uma visão secularizada da educação, com autores como Herder e Humboldt, propondo um neohumanismo centrado na Bildung – formação originada na Alemanha que tinha por objetivo final a realização da humanidade plena. Assim, a formação deixa de ser apenas uma jornada espiritual e passa a refletir o desenvolvimento individual e coletivo da humanidade como um todo. De acordo com Diez *et al*. (2016, p. 24), em uma educação calcada na ideia de Bildung, "[...] o homem passa a ser o responsável pela construção de si mesmo, autor e criador de si, da sociedade e de uma nova ordem moral, política e econômica". Aqui o alvo da educação não é mais

reconhecido como “determinado pela natureza, nem pelo fundamento teológico, mas sim pelas suas próprias ações”.

É por isso que “[...] o sentido da educação iluminista enquanto formação humana se deixa compreender melhor por meio de uma reconstrução conceptual que vincula a Bildung àquelas importantes experiências pedagógicas: a Paideia e a Humanitas” (Bombassaro, 2009, p. 196). Aqui o conceito Humanitas se refere ao ideal da educação romana, que segundo Diez *et al*. (2016, p. 22): “[...] buscava a dimensão prática da vida humana, fazendo da educação a tarefa de formar o cidadão virtuoso, como ser moral, político e literário”.

A compreensão destes três conceitos se faz importante para demarcar com mais substância a perda ocidental da ideia de educação enquanto cultivo da autonomia social, decaindo em uma concepção educacional reduzida ao mero processo de treino de técnicas para a inserção na lógica do trabalho. A visão de Casagrande (2010) corrobora essa perspectiva quando sintetiza o processo formativo histórico:

> A releitura dos conceitos de Paideia, Bildung e Humanitas indica que o processo formativo, no modo como foi colocado em prática nos diversos contextos sócio-históricos específicos, possuía como intenção principal desenvolver o ser humano. Tratava-se de processos de humanização que, além do ensino de matérias e disciplinas específicas, agregavam as dimensões ético-social, estética e autobiográfica. Em suma, um ideal de educação integral, guardadas as diferenças históricas e sociais entre esses conceitos. Neste sentido, atribuiu-se à educação, ao longo do tempo, um triplo processo: humanização, socialização e subjetivação. A humanização implicava em adentrar num mundo humano já configurado, tornar-se homem – ser humano – num determinado contexto. A socialização pressupunha que o neófito participasse da herança social, aprendendo uma cultura e os valores já construídos na história da comunidade à qual passava a pertencer. Finalmente, o processo de subjetivação ou singularização permitia que o indivíduo se diferenciasse, configurasse uma identidade e uma autobiografia. (Casagrande, 2010, p. 228)

Já com o advento da Revolução Industrial, ascensão da burguesia e consolidação do capitalismo em substituição ao feudalismo, o ideal humanista de educação foi progressivamente trocado por um modelo de ensino que prioriza a formação de trabalhadores ao invés de formá-los como cidadãos. É então que, a partir do final do século XVIII, com a Revolução Industrial, o capitalismo se consolida como o sistema econômico dominante, promovendo uma profunda transformação nas relações sociais e de trabalho. Essa nova ordem econômica demandava uma força de trabalho qualificada, disciplinada e especializada, que fosse capaz de operar as novas máquinas e os processos industriais; consequentemente, a educação foi reformulada para responder a essas exigências.

Nesse contexto, à medida que a educação se torna um direito universal e se estende às classes sociais mais baixas, sua orientação se desloca para uma formação unicamente técnica, voltada para o mercado de trabalho. Esse movimento distanciou a educação de seu ideal humanista clássico, representado pelas noções de Paideia (educação integral grega), Humanitas (formação ética e cultural romana) e Bildung (autodesenvolvimento alemão). Ao focar no desenvolvimento de habilidades utilitárias e na preparação para

funções específicas e alienadas, a educação passa a negligenciar a formação integral do ser humano, comprometendo o desenvolvimento crítico, ético e cultural que esses ideais buscavam promover.

A educação que em sua origem grega almejava a excelência e a virtude (areté), se transforma em um mecanismo de reprodução das relações de produção, formando indivíduos para ocupar funções produtivas no sistema capitalista, em detrimento de seu desenvolvimento integral e de cidadania. Tal movimento é descrito por Althusser (1987) em sua análise sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, no qual a educação desempenha o papel de reproduzir as relações de produção de mercado, naturalizando as desigualdades de classe e moldando os indivíduos conforme as necessidades do capital. Em *Sobre a reprodução*, Althusser (1999, p. 168), em um comentário sobre o processo escolar e seu papel social, afirma:

> [A escola] recebe as crianças de todas as classes sociais desde o Maternal e, a partir daí, com os novos e igualmente com os antigos métodos, ela lhes inculca, durante anos e anos, no período em que a criança é mais "vulnerável", imprensada entre o aparelho de Estado Família e o aparelho de Estado Escola, determinados "savoir-faire" revestidos pela ideologia dominante (língua materna, cálculo, história natural, ciências, literatura), ou muito simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral e cívica, filosofia). Em determinado momento, aí pelos catorze anos, uma grande quantidade de crianças vai parar "na produção": virão a constituir os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude continua na escola: e haja o que houver, avança ainda um pouco para ficar pelo caminho e prover os postos ocupados pelos pequenos e médios quadros, empregados, pequenos e médios funcionários, pequenos burgueses de toda a espécie. Uma última parcela chega ao topo, seja para cair na subocupação ou semi desemprego intelectuais, seja para fornecer os agentes da exploração e os agentes da repressão, os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a maioria dos quais são "laicos" convictos) e também agentes da prática científica. (Althusser, 1999, p. 168)

O processo educacional, antes intencionado para a construção de uma consciência crítica e emancipadora do cidadão, passa a ser instrumentalizado para atender às demandas do mercado na sociedade capitalista. É a partir dessa conjectura que se constata a concepção burguesa de educação, porém, desenvolve-se também o outro viés, o da educação revolucionária.

Dada a reflexão acerca das diferentes finalidades dos processos educativos no decorrer da história, postula-se uma breve constituição histórica do que é a epistemologia e como tem se definido no campo da educação. De acordo com Dalarosa (2008), a ontologia como pressuposto do conhecimento é analisada para se firmar o estudo da epistemologia. Para esse autor, a epistemologia é uma teoria do conhecimento científico que "busca a explicação dos fundamentos, dos princípios e dos métodos da ciência" e, assim, "tem como objeto de estudo o conhecimento científico e não as particularidades estudadas pela própria ciência" (Dalarosa, 2008, p. 344).

Na história da Filosofia, são postos o idealismo e o materialismo: na ontologia idealista tudo parte da ideia, sendo a principal tese que é a ideia que explica a matéria; já para a ontologia materialista o ponto de partida é a matéria, e o homem é um ser pensante, ao contrário do que postula o idealismo (Dalarosa, 2008). O autor explica que a gnosiologia se dá pelo método e a lógica – procedimento de condução do

pensamento, podendo haver mais de uma lógica. E explicita que esse processamento do conhecimento pode ocorrer pela lógica formal (que parte do princípio da não contradição) ou pela lógica dialética (essa que parte do princípio da contradição) (Dalarosa, 2008).

Kant tem papel central na definição da epistemologia que, condicionada pela concepção positivista, passa a separar filosofia e ciência, de modo a se vincular à realidade material. A essa etapa constata-se que não há somente uma, mas várias epistemologias, das quais Dalarosa (2008) destaca:

a) A Metafísica consiste no pressuposto de que há uma essência universal que determina o conhecimento, a verdade. A realidade só pode ser conhecida se submetida a princípios universais. O método a ser utilizado é o dedutivo. A parte somente pode ser explicada se deduzida de um a priori universal. O pressuposto é, neste caso, idealista.

b) O Positivismo é a concepção de ciência que se fundamenta na análise dos fenômenos partindo das leis da natureza, físicas. Parte do particular, da matéria entendida como algo dado. A concepção positivista de ciência advoga a necessidade da neutralidade, da busca da verdade a partir da experiência. A verdade está na natureza e cabe ao homem conhecer as leis desta para poder intervir. Segundo esse paradigma, é com esses mesmos princípios que se deve estudar a sociedade. Na relação sujeito-objeto, há a determinação do objeto. O conhecimento é a expressão racional e neutra daquilo que o objeto representa.

c) A Fenomenologia, partindo do a priori idealista, tem como método a hermenêutica, ou seja, a interpretação que o sujeito confere à realidade. Na relação sujeito-objeto há a determinação do sujeito. O conhecimento da realidade se dá pelo significado (interpretação) que o sujeito atribui ao objeto. A Fenomenologia corresponde à vertente idealista da crítica ao positivismo.

d) O Materialismo Histórico-dialético, tal como foi exposto por Karl Marx e Friedrich Engels, consiste no princípio de que conhecer a realidade só é possível se partirmos da matéria (história), analisada a partir do devir, ou seja, da lógica dialética. O método parte do princípio da contradição, ou seja, da não identidade. A realidade não se apresenta estática e acabada. Tampouco os fenômenos possuem em si mesmos a clareza da verdade. As categorias centrais de análise são: a contradição e a totalidade. O conhecimento se dá pela análise teórica do real elaborada ao nível do conceito o qual explicita as múltiplas determinações do real.

Dalarosa (2008) continua argumentando que as concepções pedagógicas hegemônicas difundem a ideia de que a escola deve educar para o mercado de trabalho, sustentando que só se educa para a cidadania quando se prepara para o emprego, ficando a qualidade da escola refém do sucesso profissional dos egressos regulado pelo mercado. O autor posiciona-se contrariamente a essa concepção burguesa de educação, defendendo que "a educação de qualidade é aquela que forma o homem integralmente para sua emancipação e não para a sua inserção no mercado antropofágico do capital" (Dalarosa, 2008, p. 348). Com isso,

considera-se que a epistemologia, a educação e a prática docente não são produtos de qualquer neutralidade, mas produções humanas e históricas, comprometidas politicamente.

3.1 EPISTEMOLOGIA NAS PESQUISAS EM POLÍTICA EDUCACIONAL

A reflexão sobre epistemologia tem um papel central para aprofundar as compreensões acerca das pesquisas em políticas educacionais. Saviani (2017) aponta que, fundamentalmente, "[...] a epistemologia das políticas educacionais sinalizaria para o estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico que se pode produzir sobre as políticas educacionais" (Saviani, 2017, p. 2). Nesse contexto, a discussão epistemológica fornece ferramentas para analisar e problematizar as bases do conhecimento que conformam essas políticas, sejam elas implícitas ou explícitas.

Este autor sustenta a meta-análise como processo de investigação deste campo científico. Sendo assim, "[...] enquanto "meta-análise" a epistemologia se configura, pois, como a análise da análise, ou seja, o estudo das condições que tornaram possível o conhecimento que se atingiu sobre as políticas educacionais" (Saviani, 2017, p. 2). Esse esquema analítico de meta-análise, ou metapesquisa, é igualmente utilizado por Tello e Mainardes (2015) para captar "[...] quais são os principais referenciais teóricos, marcos teóricos e enfoques empregados nesse conjunto de produções acadêmicas, em nosso caso, em política educacional" (Tello; Mainardes, 2015, p. 166). Ainda, é legítimo afirmar que a meta-análise se distingue de outros estudos bibliográficos, pois, "Na metapesquisa, o pesquisador está interessado em compreender os meandros da pesquisa [...]" (Mainardes, 2018, p. 04), tais como tendências, lacunas, fragilidades e fortalezas dos estudos envolvidos.

Ao lançar mão de tal recurso analítico, busca-se, do ponto de vista epistemológico, compreendê-la como ciência prática. A discussão sobre a epistemologia da política educacional, conforme delineada por Saviani (2017), envolve a interação entre teoria e prática em dois campos científicos: a política e a pedagogia. Desse modo, a epistemologia da política educacional deve se concentrar em resgatar a característica da política como uma ciência prática, reconhecendo que a formulação das políticas está enraizada tanto em considerações políticas quanto pedagógicas, exigindo uma análise dialética da relação entre teoria e prática (Saviani, 2017).

Mainardes (2018) afirma que o campo da política educacional está em contínua expansão e construção. No entanto, mesmo que haja uma quantidade substancial de pesquisas nesta área, são poucos os estudos que evidenciam os referenciais teóricos empregados nestas investigações. "Dessa forma, o desenvolvimento de estudos teórico-epistemológicos de política educacional pode ser considerado extremamente importante e necessário para o contínuo fortalecimento como campo acadêmico" (Mainardes, 2018, p. 03).

Tello e Mainardes (2015) criticam a construção de pesquisas em políticas educacionais em um nível meramente descritivo, que por conseguinte se desenvolvem de modo dogmático. Os autores defendem construções teóricas que permitam a "[...] compreensão de um objeto de estudo e não meramente a descrição" (Tello; Mainardes, 2015, p. 155), para que assim haja avanços na ciência, já que a simples descrição dos fenômenos educacionais não é suficiente para captar a complexidade das relações e dinâmicas envolvidas.

Para contrapor esse modelo "ateórico" e meramente descritivo, Tello e Mainardes (2015) propõem o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE). O EEPE se constitui a partir de três componentes: a perspectiva epistemológica (cosmovisão que o pesquisador assume para guiar a pesquisa), o posicionamento epistemológico (alinhamento coerente às correntes teóricas e ao posicionamento ético-político) e o enfoque epistemetodológico (modo como a pesquisa é construída metodologicamente com vigilância epistemológica) (Tello; Mainardes, 2015; Mainardes, 2018).

Os autores advogam sobre a produção de conhecimento em política educacional a partir de um posicionamento crítico-analítico e de uma perspectiva epistemológica pluralista. Compreendem que o pensamento crítico não pode ser nem relativista nem dogmático (Tello; Mainardes, 2015). Por conseguinte, reitera-se a necessidade de não confundir pluralismo epistemológico com relativismo ou ecletismo. Como adverte Mainardes (2018, p. 13):

> O que aqui se chama de pluralismo, como perspectiva epistemológica, é o uso consciente e reflexivo de conceitos e ideias de diferentes teorias, as quais são articuladas para compor um quadro teórico para a pesquisa. Assim, não se trata da mera justaposição de teorias, ou uma seleção aleatória e não consciente de conceitos e ideias de diferentes teorias, o que configuraria a estratégia da "teorização adicionada" (ou ecletismo). (Mainardes, 2018, p. 13)

Desta forma, o EEPE colabora para a produção de conhecimento em política educacional no contexto brasileiro assumindo a multiplicidade de perspectivas epistemológicas sustentadas com rigor e coerência, permitindo tecer diversas interpretações sobre os fenômenos educativos e os sujeitos políticos envolvidos (Tello; Mainardes, 2012, 2015).

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS COMO CAMPO INVESTIGATIVO: ESTADO, HEGEMONIA E FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com Palumbo (1994), uma política é como um alvo em movimento, pois faz parte do processo histórico de intenções, ações e comportamentos de quem as formula. O autor afirma que a política pública "é uma categoria analítica, utilizada por pesquisadores que estudam a atividade do governo ao longo do tempo" (Palumbo, 1994, p. 35) e, assim, justifica-se a intenção de refletir sobre os fundamentos das políticas públicas, respondendo à etapa de análise documental das leis de formação de professores no Brasil.

Palumbo (1994) explica a política pública elencando sete elementos inter-relacionados: 1) Funções de governo; 2) Políticas; 3) Agências; 4) Leis; 5) Regulamentos; 6) Decisões; e 7) Programas. Quando se aplica essa perspectiva à área de formação de professores, torna-se essencial analisar os fundamentos das políticas públicas nesse campo específico, uma vez que elas refletem intenções, prioridades e concepções pedagógicas e políticas dos governos (Palumbo, 1994).

Para refletir sobre a formulação de políticas públicas, é indispensável discutir o conceito de Estado. Segundo Carnoy (1988), embora o papel do Estado nas sociedades capitalistas fosse relativamente limitado no século XIX, o desenvolvimento capitalista esteve intimamente ligado ao surgimento da política no sistema econômico. Na visão de Afonso (2001), a articulação do Estado-nação reforçou a organização uniforme de território e identidade para atender aos interesses do projeto burguês de modernidade. Para Azevedo (1997), o enfoque nas políticas públicas se relaciona às estruturas de poder e dominação, sendo o Estado o resumo dos conflitos advindos da hierarquia social.

Na perspectiva gramsciana, o Estado é compreendido em sua dimensão ampliada ou integral: Estado Integral = Sociedade Política (aparelhos repressivos e burocracia) + Sociedade Civil (organizações responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias, como escola, igreja, partidos e sindicatos) (Gramsci, 2000b; Coutinho, 1992). Em Gramsci, a hegemonia não é apenas uma estratégia política de poder, mas a racionalidade da classe dominante que universaliza sua visão de mundo através de uma relação pedagógica. O Estado atua como educador ao buscar criar novos tipos de civilização e adequar as massas ao desenvolvimento das forças produtivas (Dantas Junior, 2005; Gramsci, 2000a).

A passagem da dimensão meramente econômica para a dimensão ético-política constitui o conceito gramsciano de catarse – o momento em que a estrutura se transforma em superestrutura na consciência humana, passando da necessidade à liberdade (Dantas Junior, 2005). Nessa dialética, a escola apresenta-se como um aparelho privado de hegemonia e, simultaneamente, como um espaço profícuo para a guerra de posição e para a disputa de projetos divergentes de formação humana.

Na contemporaneidade, contrapõem-se duas visões principais de Estado: de um lado, a concepção de Estado Social/Socialista, voltada à garantia de direitos e igualdade; de outro, a perspectiva do Estado Mínimo ou Neoliberal (Bobbio, 1998; Harvey, 2005; Palumbo, 1994). Harvey (2005) demonstra que a retirada do Estado das funções sociais é uma escolha intencional para favorecer interesses privados, desmantelando o bem-estar social e transferindo recursos públicos para o capital privado. As tendências ideológicas dos formuladores interferem diretamente na alocação dos recursos públicos e na orientação dada às políticas de formação docente (Palumbo, 1994).

4 POLÍTICAS BRASILEIRAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ANÁLISE

A aplicação articulada da matriz teórica do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), da concepção gramsciana de Estado ampliado e da categoria analítica de política pública de Palumbo permite examinar os marcos regulatórios brasileiros de formação docente para os anos iniciais da Educação Básica para além de sua dimensão prescritiva. A leitura dos documentos considera as concepções de formação humana, de trabalho docente e de Estado que orientam as normativas, bem como as contradições entre a defesa da formação crítica e a racionalidade instrumental que atravessa parte das reformas educacionais.

No Brasil, a trajetória das políticas de formação docente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/1996) evidencia disputas entre projetos formativos distintos. A Resolução CNE/CP n.º 2/2015 valorizava a articulação entre formação teórica, práxis pedagógica, pesquisa e autonomia profissional, situando o trabalho docente em uma perspectiva que não se reduz à aplicação de procedimentos. Já a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, que instituiu a BNC-Formação, aproximou as diretrizes de formação inicial da lógica de competências e habilidades articuladas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa orientação pode ser interpretada como expressão de tendências neotecnicistas e gerencialistas, na medida em que favorece a padronização de resultados e a instrumentalização do conhecimento docente (Althusser, 1987; Dalarosa, 2008).

A análise dessas normativas, à luz do EEPE, permite identificar que as diferenças entre os projetos não se limitam à organização curricular. Elas envolvem pressupostos sobre a finalidade da formação, o lugar do conhecimento teórico, a autonomia do professor e a função do Estado na garantia do direito à educação. Enquanto uma concepção de formação articula ensino, pesquisa e reflexão crítica sobre a prática, outra tende a privilegiar competências previamente definidas e resultados verificáveis, aproximando a formação docente de uma racionalidade técnico-instrumental. Essa tensão deve ser compreendida no interior das disputas políticas e sociais que condicionam a elaboração das políticas públicas, sem perder de vista que a formulação normativa não determina, por si só, sua implementação ou seus efeitos concretos.

Sob a perspectiva gramsciana, as políticas de formação docente constituem também um terreno de disputa pela hegemonia, pois participam da definição dos conhecimentos considerados legítimos, das práticas valorizadas e do perfil de professor que se pretende formar. A escola e as instituições formadoras não são espaços externos às relações sociais, mas podem tanto reproduzir concepções dominantes quanto constituir espaços de elaboração crítica e resistência. Nesse sentido, a matriz do EEPE contribui para examinar não apenas o conteúdo explícito das normas, mas os pressupostos epistemológicos e ético-políticos que organizam suas escolhas e seus silêncios. A análise evidencia, assim, a necessidade de vigilância epistemológica para evitar que as categorias utilizadas pelo pesquisador apenas reproduzam os termos e as prioridades estabelecidos pelos próprios documentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou os pressupostos teóricos e epistemológicos que sustentam a pesquisa em política educacional e discutiu suas contribuições para o exame crítico das políticas brasileiras de formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica. A discussão permitiu evidenciar que a análise das legislações não pode se limitar ao levantamento de prescrições normativas, uma vez que os documentos expressam concepções de Estado, de formação humana e de trabalho docente historicamente situadas.

A reconstrução histórica dos conceitos de Paideia, Humanitas e Bildung contribuiu para problematizar a redução da educação à preparação técnica para o trabalho e para destacar a formação humana como processo que envolve humanização, socialização e constituição da autonomia. Essa discussão oferece elementos para compreender as disputas que atravessam as políticas de formação docente, especialmente quando a formação crítica e a apropriação do conhecimento são tensionadas por orientações utilitárias e por modelos centrados em competências e resultados.

A articulação entre o Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE) e as reflexões sobre meta-análise mostrou-se relevante para sustentar a vigilância epistemológica, a coerência e a reflexividade da investigação. O pluralismo epistemológico, quando consciente e teoricamente fundamentado, permite mobilizar contribuições distintas sem incorrer na justaposição arbitrária de conceitos, no ecletismo ou no relativismo. A explicitação dos pressupostos teóricos, portanto, constitui parte do rigor exigido pela pesquisa em política educacional.

Por fim, o exame das políticas brasileiras de formação docente evidencia que os documentos legais não são neutros: expressam disputas em torno das finalidades da educação, do papel do Estado e do lugar atribuído ao professor na sociedade. A análise crítica dessas normativas exige relacionar suas prescrições às condições históricas e às concepções político-ideológicas que as sustentam, sem confundir o texto legal com sua implementação efetiva. Nesse sentido, a vigilância epistemológica representa um compromisso científico e político com a produção de conhecimento capaz de apreender as contradições das políticas educacionais e contribuir para a defesa de uma formação docente crítica e da escola pública.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução de Maria Laura Viveiros de Castro. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Vol. 2. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. Paideia e humanitas enquanto raízes do projeto formativo iluminista. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre Filosofia e Educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 185-201.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. Resenha de "Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica" de CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 227-229, 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

DALAROSA, Adair Ângelo. Epistemologia e Educação: articulações conceituais. **Publicatio UEPG:** Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 343-350, dez. 2008.

DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. Estado, Educação e Hegemonia: reflexões teórico-metodológicas da filosofia da práxis de Antonio Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 28-44, dez. 2005.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari; MARCON, Simara Bertotto Westphal; SANTOS, Vanice dos. **Paidéia e os caminhos da educação**. Barbaróí, Santa Cruz do Sul, n. 46, p. 22-32, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230054, 2018.

PALUMBO, Dennis Janes. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. *In*: **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. Public Policy in America – Government in Action. 2. ed. Harcourt Brace & Company, 1994, cap. 1, p. 8-29).

SAVIANI, Dermeval. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, p. 1-11, 2017.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 9, p. 1-31, 2012.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, 2015.

VILANOU, Conrad. De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 2, p. 205-242, 2001.