

TEORIAS DA APRENDIZAGEM NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BAHIA (2006-2018)

LEARNING THEORIES IN THE PUBLIC POLICIES' GUIDING DOCUMENTS OF TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION IN BAHIA (2006-2018)

Lilian Alves Moura de Jesus

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Brasil
E-mail: oemalililian@gmail.com

Maria de Fátima Luz Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Brasil
E-mail: mfluz2011@gmail.com

RESUMO

O artigo é fruto de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT em andamento no Instituto Federal da Bahia - IFBA. Seu objetivo é identificar a(s) teoria(s) da aprendizagem presente(s) nos documentos norteadores das políticas públicas para a educação profissional na rede estadual baiana no período entre 2006 e 2018, através de pesquisa documental associada à pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo. Para tanto, foram analisados, em profundidade, o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE 2006-2016; o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE 2016-2026; e as Orientações e Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Estadual da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia – Currículo Bahia, lançadas em 2018. Documentos que congregam diversos paradigmas da aprendizagem e apontam para um certo ecletismo teórico do ente público no que se refere às teorias da aprendizagem que subsidiam a construção de documentos orientadores de políticas públicas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Teorias da aprendizagem. Políticas públicas. Políticas educacionais. Educação profissional.

ABSTRACT

This article results from a research of the Professional Master's Program in Technical and Vocational Education – ProfEPT currently in progress at Federal Institute of Bahia - IFBA. Its objective is to identify the learning theory(ies) present in the guiding documents of public policies for vocational education in the Bahia state's educational system in the period between 2006 and 2018, through documentary research associated with bibliographic research and content analysis. In order to achieve this, Bahia State's Educational Plan - PEE 2006-2016, Bahia State's Educational Plan - PEE 2016-2026 and the 2018 State's Pedagogical and Curriculum Orientation and Guidelines of the State's Network of Technical and Vocational Education –

Curriculum Bahia – were thoroughly analyzed. These documents integrate various learning paradigms and point to a certain theoretical eclecticism of the public entity in regard to learning theories that support the construction of educational public policies' guiding documents.

KEYWORDS: Learning theories. Public policies. Educational policies. Technical and Vocational Education.

1. INTRODUÇÃO

O texto tenciona responder a seguinte questão: é possível identificar nos documentos que planejam e normatizam as políticas públicas para a educação profissional na rede estadual de educação baiana (2006-2018) a presença ou predominância de alguma teoria da aprendizagem? E, para isso, apresenta a discussão acerca dos conceitos de teoria da aprendizagem e de política pública, bem como do seu refinamento, política pública educacional, para demarcar a importância das teorias da aprendizagem na formulação de políticas educacionais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa amparada em pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo.

Esse trabalho parte do princípio que a possibilidade de identificar teorias da aprendizagem que permeiam os documentos que planejam e normatizam as políticas públicas para a educação profissional pode ajudar a entender o tipo de estudante que se pretende formar com a educação oferecida, dando subsídios à comunidade escolar para compreender e até mesmo avaliar tal formação, podendo ratificá-la, retificá-la ou até mesmo propor e erigir outros caminhos. Por isso é importante explicar o que vem a ser as teorias da aprendizagem, sua classificação mais usual e o modo como elas influenciam as decisões estatais sobre os rumos da escola, isto é, as políticas educacionais.

O corpus da pesquisa é composto por três documentos: o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE 2006-2016, instituído pela Lei Estadual nº 10.330 de 15 de setembro de 2006; o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE 2016-2026, instituído pela Lei Estadual nº. 13.559 de 11 de maio de 2016; e as Orientações e Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Estadual da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia – Currículo Bahia, lançada em 2018.

2. CONCEITUANDO TEORIA DA APRENDIZAGEM

Conceituar o termo “teoria da aprendizagem” é uma tarefa inglória, pois, dentro das áreas de estudo da psicologia e da educação – duas das maiores responsáveis por investigações relacionadas à aprendizagem e ao seu inseparável par, o ensino – há na contemporaneidade, entre especialistas e pesquisadores, discussões vivas e muito ricas sobre como elaborar um conceito adequado e abrangente para o fenômeno da aprendizagem, ou melhor dizendo, do ensino-aprendizagem (KUBO; BOTOMÉ, 2001). As acepções dicionarizadas dos vocábulos que formam a expressão também não ajudam satisfatoriamente no entendimento da abrangência e da complexidade que eles guardam por serem demasiado reducionistas.

Diante da impossibilidade de apresentar uma definição para o termo em questão, se fará uso aqui do pensamento de dois teóricos da área da educação para o estabelecimento de uma concepção de teoria da aprendizagem que será útil para o entendimento desse texto. O primeiro deles é Dermeval Saviani (2005), que em um texto onde historiciza as concepções pedagógicas – termo que o autor utiliza para aglutinar as teorias da educação que buscam “equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem” (SAVIANI, 2005, p. 1) – que tiveram lugar no Brasil a partir da colonização, subdivide-as em teorias do ensino e teorias da aprendizagem¹.

As teorias do ensino são aquelas que enfatizam aspectos teóricos, intencionam responder à questão "como ensinar?", são influenciadas por Platão, teoria cristã, Comênio, Kant, Herbat e outros, foram dominantes até o século XIX² e desenvolvem métodos de ensino alicerçados em pressupostos filosóficos e educativos centrados no professor. Já as teorias da aprendizagem são aquelas que salientam a prática, preocupando-se em responder à questão "como aprender?", recebendo influências de Rousseau, Pestalozzi, Kierkegaard, Bergson, escolanovistas, construtivistas, dentre outros, com predomínio a partir do século XX, desenvolvendo métodos de aprendizagem que priorizam os fundamentos psicológicos da educação, tendo o aluno como centro.

O segundo teórico que se traz a essa discussão é Marco Antonio Moreira, autor de uma obra bastante conhecida no Brasil intitulada Teorias de Aprendizagem (1999)³. Para ele,

[...] uma teoria de aprendizagem é, então, uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos de aprendizagem. Representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem, quais as variáveis independentes, dependentes e intervenientes. Tenta explicar o que é aprendizagem e porque funciona como funciona (MOREIRA, 1999, p. 12).

É uma conceituação abrangente e que basicamente diz que cada autor que pesquisa aprendizagem consequentemente delimita o que seria a teoria de aprendizagem por ele próprio desenvolvida. Moreira (1999, p. 12) afirma ainda que, "na prática, o termo teoria de aprendizagem é usado sem muito rigor", e faz rápida menção à existência de teorias do desenvolvimento cognitivo e de teorias psicológicas que comumente são catalogadas como

¹ Saviani (2005, p. 1) afirma que “não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia” e exclui desse rol as teorias crítico-reprodutivistas (em geral os escritos sobre a escola de autores como Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Louis Althusser, Christian Baudelot e Roger Establet).

² Saviani (2005) adverte que estabelecer um período histórico de predomínio de uma ou outra teoria não equivale a dizer que houve uma substituição integral da que se localiza temporalmente antes por aquela que lhe sucede. As concepções pedagógicas coexistem e através de seus defensores disputam a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas.

³ A obra contava com mais de duas mil citações no Google Acadêmico até a finalização deste artigo (jul. 2020) e é uma espécie de manual nacional da área.

teorias da aprendizagem, como ele o faz em sua obra. Ele continua sua argumentação no sentido de apontar a irrelevância da exigência de precisão no conceito de teoria da aprendizagem afirmando que a palavra aprendizagem (núcleo do conceito em questão) é polissêmica.

Para Moreira (1999), é comum que as definições de aprendizagem e, conseqüentemente, as teorias da aprendizagem se refiram a três tipos distintos de aprendizagem, a cognitiva (focaliza a cognição, o ato de conhecer), a afetiva (focaliza experiências prazerosas ou não, satisfatórias ou não, sentimentos em geral) e a psicomotora (focaliza respostas musculares, fruto do treinamento e da prática), sendo que a maioria das teorias abordadas no seu livro se voltam para a aprendizagem cognitiva. O autor ainda estabelece três correntes filosóficas implícitas nas teorias da aprendizagem: a comportamentalista, a humanista e a cognitivista, prevenindo o leitor que não é sempre que é possível enquadrar uma teoria da aprendizagem em apenas uma das filosofias mencionadas.

É a partir dos aportes de Saviani (2005) e Moreira (1999) que se buscará identificar, nas políticas públicas do estado da Bahia para a educação profissional, indicativos de teorias da aprendizagem que possam estar sendo promovidas nos documentos que norteiam os programas, projetos e ações que constituem tais políticas. Para tanto, é necessário explorar também o conceito de política pública.

3. DELIMITANDO O SIGNIFICADO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

De forma semelhante à discussão sobre o conceito apropriado de teoria da aprendizagem, o termo política pública também é fruto de intensos debates na academia, mais precisamente na área da ciência política. Ao modo da seção anterior, far-se-á uso dos escritos de dois teóricos da área da gestão pública para a apresentação de uma concepção de política pública que enriqueça a compreensão deste texto.

A politóloga Celina Souza (2006), em artigo bastante conhecido e divulgado⁴, apresenta um rico panorama sobre os conceitos de política pública como foram elaborados pelo que ela chama de principais modelos de formulação e análise de políticas públicas, afirmando que “não existe uma única, nem melhor, definição do que seja política pública” (SOUZA, 2006, p. 24), e que nesta área o governo possui autonomia relativa, isto é, um espaço de atuação que guarda determinadas especificidades e que é permeável tanto a influências externas quanto a influências internas. A seu ver, a definição mais conhecida do termo é a do teórico estadunidense Harold Laswell, para o qual as decisões e análises sobre política pública demandavam responder a três questões simples: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Souza (2006) reconhece que política pública, embora recente, é um campo abrangente e multidisciplinar, fruto, principalmente, dos esforços de pesquisas de áreas como a sociologia,

⁴ O artigo contava com mais de três mil citações no Google Acadêmico até a finalização deste trabalho (jul. 2020).

a ciência política e a economia. Para ela, "as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade (SOUZA, 2006, p. 25)", motivo pelo qual elas têm um caráter holístico⁵ e são objeto de análise de diversas áreas do conhecimento, como é o caso desse artigo que se enquadra na área da educação.

Por sua vez, o teórico Francisco Fonseca (2013), num ensaio crítico que apresenta as dimensões das políticas públicas brasileiras quanto às suas características, funções e impactos, avalia negativamente a ideia vigente no senso comum de que todos ganham e ninguém perde ou discorda de uma política pública, já que, invariavelmente, as influências internas e externas constroem as políticas públicas tornando-as uma teia de interesses sem fim "que congrega desde a capacidade técnica de elaborar e implementar um dado programa, as contendas orçamentárias, e as combinações e recombinações de interesses em cada etapa do ciclo⁶ (FONSECA, 2013, p. 404)".

Em tese, as políticas públicas buscam erigir e manter o bem comum, isto é, atender demandas coletivas da sociedade em oposição às demandas individuais. É muito difundida e pouco criticada a crença de que as políticas públicas visam concretizar direitos conquistados pela sociedade e incorporados nas leis através da eficiente alocação da distribuição dos bens públicos. O que Fonseca (2013) explicita são os diversos conflitos inerentes à formulação das políticas públicas, as consequências negativas que elas podem ter para diversos grupos de interesses e os limites concretos da ação do Estado perante o Capital.

Em suma, embora seja uma enorme redução da complexidade que envolve a relação entre governo, sociedade e mercado, a ideia de apresentar políticas públicas como "o governo em ação" – como afirma Souza (2003) – ou como "aquilo que o governo resolve fazer ou deixar de fazer" – lembrando Thomas Dye (*apud* Souza, 2003) – parecem conceitos didáticos e razoáveis para os objetivos desse trabalho, desde que se tenha em mente os conflitos e consequências inerentes às políticas públicas, bem como as travas impostas pelo Capital e pelo sistema político constituído às ações do Estado.

Se política pública, como se viu acima, é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, após conflitos e obstaculizações, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões, as políticas educacionais (ou políticas públicas educacionais) são tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em relação à educação, mais precisamente em relação às questões escolares, já que educação é um termo bastante amplo e envolve os processos de ensino-aprendizagem

⁵ Souza (2006) afirma que o caráter holístico das políticas públicas advém do fato dela constituir uma área que situa diversas unidades em totalidades organizadas e, portanto, tornar-se território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos e comportar vários olhares.

⁶ Alguns teóricos das políticas públicas estabelecem que ela é um processo e possui fases que formam um ciclo. De forma resumida, uma política pública é constituída por: 1. formação da agenda; 2. formulação da política; 3. implementação; 4. Avaliação, e assim sucessivamente. O ciclo das políticas públicas enquanto recurso heurístico é objeto de grande discussão entre especialistas da área.

que ocorrem também em outros ambientes como a família, a agremiação religiosa, a vizinhança etc.

Conforme Oliveira (2003), há três tipos de políticas públicas: as redistributivas, que visam a redução das desigualdades sociais e deveriam ser financiadas pelas classes de maior poder aquisitivo, mas geralmente são financiadas pelo orçamento geral do ente estatal; as distributivas, que consistem na oferta de equipamentos e serviços públicos de forma pontual ou setorial; e as regulatórias, que nada mais são do que as leis elaboradas para permitirem ao governo fazer ou não determinada política pública redistributiva ou distributiva. Dificilmente as políticas educacionais não seriam posicionadas num ponto de intersecção entre esses três tipos.

É frequente na sociedade brasileira a idealização das políticas educacionais, fruto da certeza de que a intenção delas é invariavelmente encontrar soluções para os grandes desafios sociais na educação, diminuindo assim os diferentes níveis de escolaridade, bem como as diferenças sociais dentro da sala de aula. As citadas intenções das políticas públicas educacionais são contraditadas por Santos (2011, p. 1), uma vez que a autora aponta que “a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil parece revelar uma nítida ligação com a forma conservadora e patrimonialista com a qual o Estado e a sociedade brasileira foram sendo forjados”, motivo pelo qual a educação foi encarada como direito de todos os cidadãos muito tardiamente no Brasil e, ainda assim, de forma bastante fragmentada, contraditória e pouco democrática.

A fragmentação, a controvérsia e o afastamento da democracia podem ser depreendidos das leituras das inúmeras normas regulamentadoras da educação exaradas pelo Governo Federal da década de 1930 até os anos 1990, por exemplo, em que se percebe a influência decisiva das orientações encaminhadas pelas agências financiadoras internacionais (Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento etc.), aderentes à preocupação com a otimização do gasto público nos termos do mercado e com o controle social para a manutenção do *status quo*, que foram sustentadas até mesmo durante os governos progressistas mais recentes (SANTOS, 2011; NOMERIANO; SILVA; GUIMARÃES, 2017).

De posse do conceito de política pública e do seu refinamento, políticas educacionais, ainda que com limitações, segue-se um esforço explicativo sobre a relação entre tais políticas educacionais e teorias da aprendizagem.

4. DEMARCANDO A IMPORTÂNCIA DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM PARA A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Assume-se nesse trabalho que os documentos produzidos pelo ente estatal para o direcionamento das políticas educacionais influenciam grandemente a prática educativa nas unidades escolares e que, através de um exame mais detido do seu conteúdo, é possível localizar as teorias da aprendizagem que eles legitimam, ou, ao menos, indícios daquelas que

são reconhecidas por seus formuladores como válidas e, portanto, devem ser sustentadas na prática escolar⁷.

Para atender ao objetivo deste artigo, qual seja, a identificação da(s) teoria(s) da aprendizagem presente(s) nos documentos norteadores das políticas públicas para a educação profissional na rede estadual baiana no período entre 2000 e 2019, fez-se necessário inicialmente verificar os documentos oficiais que produziram diretrizes políticas para a educação profissional no período abordado com pesquisa em três bases de dados: o *site* da Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC/BA; o *site* do Diário Oficial do Estado da Bahia; e o *site* da Casa Civil do Estado da Bahia, que conta com uma seção específica para a busca de legislação.

É importante destacar que a opção de trabalhar com documentos produzidos pelo poder público, mais precisamente a SEC/BA, se alinha ao que afirma Evangelista (2012, p. 51), para quem os “materiais – oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”, em resumo, são expressões de práticas sociais relativas a um dado momento histórico que devem ser expressas na atividade de pesquisa.

Em consonância com o disposto por Evangelista (2012), sabendo que não é possível a quem se dedica a uma pesquisa dar conta de todas as fontes significativas existentes, principalmente quando elas estão em grande número, foi necessário realizar a escolha do material documental a ser explorado obedecendo a critérios derivados da intencionalidade e dos recursos disponíveis para a investigação (já explicitados nas linhas anteriores), de forma que o *corpus* deste artigo é composto por três documentos: o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE 2006-2016, instituído pela Lei Estadual nº 10.330 de 15 de setembro de 2006; o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE 2016-2026, instituído pela Lei Estadual nº. 13.559 de 11 de maio de 2016; e as Orientações e Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica da Bahia – Currículo Bahia, lançada em 2018.

Os artigos 211 e 214 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) dispõem que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem, através do regime de colaboração, organizar os seus respectivos sistemas de ensino, e estabelecer o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração plurianual⁸, no qual é preciso constar as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias que assegurarão a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 87, ordenou o encaminhamento, pela União, ao

⁷ O que não significa afirmar que as práticas educativas nas unidades escolares seguem única e rigorosamente o disposto nesses documentos, uma vez que, no seio da sala de aula, os docentes gozam de certa liberdade para aplicarem os saberes e fazeres relativos às teorias que podem não estar presentes nos documentos normativos ou até mesmo podem ter sua aplicação vetada por tais documentos.

⁸ Redação alterada para duração decenal pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

Congresso Nacional, do Plano Nacional de Educação – PNE, onde deveria constar diretrizes e metas para os dez anos seguintes (BRASIL, 1996).

A efetiva aprovação do primeiro PNE pós redemocratização só aconteceu no início do ano de 2001, com a aprovação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o PNE 2001-2010, que apresentou como objetivos principais a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, e a democratização da gestão do ensino público. Terminado o prazo de vigência do PNE 2001-2010, novo processo de discussão somado à morosidade do trâmite legislativo fez com que somente depois de mais de três anos a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 fosse aprovada e o PNE 2014-2024 surgisse, pautado por dez diretrizes⁹.

Embora alguns estados já construíssem seus planos estaduais desde a primeira metade da primeira década dos anos 2000, a obrigatoriedade de elaboração dos planos estaduais e dos planos municipais de educação só ocorreu a partir do PNE 2014-2024, que, no seu artigo 8º, institui que os entes federativos deverão “elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.” (BRASIL, 2014, art. 8º). Como é possível perceber, atentando-se para as datas de cobertura dos PEEs analisados nesse texto, a construção dos planos estaduais não abarca exatamente os mesmos períodos dos planos nacionais.

A opção pela análise dos planos estaduais de educação se deu pelo fato deles serem uma das faces mais visíveis das políticas educacionais e importantes instrumentos de gestão, ainda que recentes no ordenamento jurídico nacional, uma vez que têm por finalidade a integração dos objetivos e metas inscritos no plano nacional de educação, incorporando a realidade territorial do estado sem esquecer da necessidade de buscar articulação com as demandas municipais e as especificidades de cada localidade (SOUZA; MENEZES, 2017). Embora não exista um modelo obrigatório para esse tipo de documento, tornou-se praxe a disposição do seu conteúdo em metas seguidas do rol de estratégias que deverão ser adotadas para o atingimento da meta com a qual se relacionam.

⁹ Conforme o artigo 2º, são diretrizes do PNE 2014-2024: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos(as) profissionais da educação; e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Já a escolha do documento intitulado Orientações e Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Estadual da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia – Currículo Bahia foi fruto da percepção de que, no âmbito da educação profissional pública baiana, este é o único documento que verdadeiramente se ocupa de descrever com certo nível de detalhe o ciclo de planejamento, a proposta pedagógica e o currículo que devem ser adotados pelas instituições de ensino, ainda que reconheça o espaço de autonomia concernente a cada escola.

Tendo sido apresentados e justificados os documentos oficiais que são foco da análise deste trabalho, se passará ao exame do conteúdo deles para a identificação da(s) teoria(s) da aprendizagem por eles defendidas.

5. IDENTIFICANDO TEORIAS DA APRENDIZAGEM NOS DOCUMENTOS ESCOLHIDOS

Com o apoio da análise de conteúdo que, conforme Bardin (2011), pode ser utilizada para descrever e interpretar documentos ou dados coletados durante a pesquisa, foi realizado o exame dos documentos de políticas educacionais em questão e deles retirados pistas e indícios que apontam para o acolhimento ou rechaço de teorias da aprendizagem. Cabe destacar aqui que em nenhum dos documentos há uma defesa explícita de qualquer teoria da aprendizagem existente, motivo pelo qual a associação se dará através da interpretação do uso de termos e vocábulos presentes ou ocultados no texto, em pleno acordo com Fávero e Centenaro (2019) quando afirmam que

O ato de “capturar” as pistas oferecidas auxilia a entender o movimento histórico, as ideias mestras das diretrizes educacionais de um determinado tempo e conduz a investigação das origens, das tendências, das influências e das ressignificações envolvidas na elaboração dos documentos. Há que termos a perspicácia de questionar a aparência das fontes, de modo especial os conceitos que elas trazem. Elas possuem muito mais elementos daqueles ditos textualmente. (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 179).

É interessante notar que todos os documentos explorados foram construídos após a promulgação do Decreto Federal 5.154, de 23 de julho de 2004, que possibilitou a integração da educação profissional ao ensino médio¹⁰. A influência dos documentos emitidos pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (hoje chamada de Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) que embasam o chamado ensino médio integrado – EMI são constantes, principalmente nos apelos ao fornecimento de uma “formação integral” que proporcione “autonomia” e “qualificação” aos estudantes egressos desse processo educativo.

O PEE 2016-2026 é o documento mais econômico dos três em relação à quantidade de palavras utilizadas, mas independentemente da densidade do texto, é possível constatar que “ensino” é um vocábulo muito mais mobilizado do que aprendizagem, o que pode apontar que a preocupação dos documentos está mais voltada para as práticas dos docentes (e dos demais profissionais envolvidos nas atividades escolares) do que para os discentes e os

¹⁰ O decreto anterior, Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997 vedava a integração.

processos individuais que eles utilizam para apreenderem e manejarem os conteúdos aos quais têm acesso no ambiente escolar.

O PEE 2006-2016 e o Currículo Bahia podem ser catalogados na concepção pedagógica que Saviani (2013) definiu como neoprodutivismo e suas derivações (neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo), teorias cujas bases didático-pedagógicas e psicopedagógicas estão alinhadas ao "aprender a aprender" e à "pedagogia das competências", visões propagadas no Brasil na década de 1990, principalmente através do texto Educação: um tesouro a descobrir (Relatório Jaques Delors), nas quais o

objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à mão invisível do mercado (SAVIANI, 2013, p. 437).

A confirmação da centralidade da pedagogia das competências é realizada quando o PEE 2006-2016 assume trabalhar com uma concepção de ensino e aprendizagem embasada nos pilares previstos para a educação do século XXI: "aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, além de propiciar o desenvolvimento da espiritualidade do ser humano, cultivando o senso crítico para oportunizar a reconstrução de novos conhecimentos [...] (BAHIA, 2006, p. 9)". Ou quando ele diz que, para enfrentar as disputas entre orientações profissionalizantes e orientações para o ensino médio regular, bem como entre objetivos educativos humanistas ou econômicos, o ensino médio deverá combater a dualidade estrutural¹¹ ofertando escola média de qualidade a todos os demandantes, na qual haverá "uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeite as diferenças e ajude a superar a segmentação social" (BAHIA, 2006, p. 14).

O PEE 2016-2026 não é tão contundente na defesa da pedagogia das competências ou do aprender a aprender, talvez por ser um documento resumido no qual uma das estratégias era "estabelecer e implantar, até o segundo ano de vigência deste PEE-BA, mediante pactuação

¹¹ A clássica separação entre trabalho manual e trabalho intelectual diagnosticada por vários estudiosos da relação entre a educação e o mundo do trabalho, como Kuenzer (*Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*, 2000) e Saviani (*Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*, 2007), é bem ilustrada quando se verifica o público-alvo e os objetivos da educação profissional no Brasil durante suas fases de desenvolvimento, invariavelmente com a pretensão de oferecer o ensino profissionalizante para os membros das classes subalternizadas que estariam sendo moldados para a produção de bens e serviços, sem a necessária articulação entre os conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio históricos, e, por fim, sem possibilidade de acesso ao ensino superior – ao menos até a década de 40; oferecendo para a classe dominante, que chefiaria e supervisionaria os subalternizados, uma educação propedêutica que só se afunilava em trajetórias profissionais quando da entrada do estudante no ensino superior.

interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes" (BAHIA, 2016, p.22) para cada nível de ensino, respeitando a diversidade regional, estadual e local. Motivo pelo qual, no ano de 2018, o Currículo Bahia foi lançado. Porém, ao falar de educação infantil, o texto se propõe a "fomentar o desenvolvimento e a aplicação de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a aprendizagem dos estudantes, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade" (BAHIA, 2016, p. 19), não é absurdo supor que as mesmas práticas sejam recomendadas para os demais níveis de ensino e etapas educacionais.

O termo "práticas inovadoras" é demasiado vago para que seja possível apontar as teorias educacionais às quais ele se refere, por isso é preciso que o exame se dirija ao Currículo Bahia, onde tais práticas estão melhor detalhadas na sua introdução, por exemplo, na qual afirma que uma das características do trabalho pedagógico desenvolvido na rede, que trouxe resultados positivos

é o das metodologias aplicadas e interativas, que têm contribuído para a formação dos estudantes, numa perspectiva de uma escola inovadora, com base na aprendizagem por projetos e no autodesenvolvimento [sic] do conhecimento pelo aluno com uso de tecnologias, em um ambiente colaborativo (BAHIA, 2018, p. 3).

Uma referência incontestável da aprendizagem por projetos é John Dewey, trazido para o Brasil pelo que ficou conhecido como Movimento Escola Nova, cujos expoentes foram Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Nessa concepção pedagógica, o processo de ensino-aprendizagem deve ser embasado pela ação e não pela instrução, uma vez que, para Dewey, as experiências concretas da vida se apresentam por meio de problemas a serem resolvidos. A aplicação dessa teoria é reforçada quando se diz que a prática profissional constante na organização curricular dos cursos deve estar "relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos e tácitos-comunitários, orientada pela pedagogia por projetos como princípio, possibilitando ao estudante enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente" (BAHIA, 2018, p. 50).

O autodesenvolvimento dos conhecimentos pelos estudantes pode ser atribuído ao construtivismo piagetiano (a epistemologia genética desenvolvida por Jean Piaget), para o qual, conforme Moreira (1999, p. 103), ensinar (ou educar) "é provocar o desequilíbrio no organismo (mente) da criança para que ela, procurando o reequilíbrio (equilíbrio majorante), se reestruture cognitivamente e aprenda", ou seja, um processo que depende quase que somente do ser aprendiz, constituído por uma autorregulação em favor do equilíbrio do organismo que acaba por gerar o autodesenvolvimento. Nos textos piagetianos, a palavra autonomia é recorrente e está associada à submissão do eu às regras reconhecidas como boas, opondo-se à heteronomia (submissão do eu às regras exteriores) e à anomia (ausência de reconhecimento e de submissão às regras).

O Currículo Bahia menciona também parcerias com três organizações privadas e uma pública, a Ashoka, o Instituto Alana, o Instituto Aliança, e a Universidade Federal do Paraná (Campus Litoral) – UFPA, respectivamente, no intento de elaborar experiências locais que permitissem “o desenvolvimento das competências socioemocionais e utilização das inteligências múltiplas no processo de ensino-aprendizagem” (BAHIA, 2018, p. 25); e de aderir ao preceituado pelo Programa Escolas Transformadoras e pelo trabalho educativo desenvolvido pela UFPA, ambos descritos como promotores da autonomia e da emancipação dos estudantes.

Não há espaço neste trabalho para a dissecação do *modus operandi* de cada uma das entidades supramencionadas, mas é possível afirmar que o Programa Escolas Transformadoras está fundamentado numa releitura da pedagogia das competências¹² (as competências transformadoras são, neste caso, a empatia, o trabalho em equipe, a criatividade e o protagonismo), do mesmo modo que a ideia de competências socioemocionais – mais uma expressão com múltiplos significados que não foi delimitada no texto em questão e pode, a depender do viés de atuação adotado, estar assentada nas teorias da aprendizagem desenvolvidas por diversos teóricos como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Donald Winnicott, Reuven Feuerstein, dentre outros¹³.

Ao perfilar o professor, o Currículo Bahia os nomeia de “professores transformadores” e requer que eles se apresentem como “pessoas motivadoras, criativas, abertas às inovações, com uma postura mediadora para organizar aprendizagens significativas, e não a de – meramente, transmitir conhecimento por métodos tradicionais” (BAHIA, 2018, p. 28), donde se pode inferir que há duas teorias da aprendizagem presentes no excerto, uma desejada e outra repelida. As concepções pedagógicas tradicionais (sejam religiosas ou leigas) são rejeitadas por serem qualificadas como conteudistas e não devem ser utilizadas pelos professores transformadores, que são profissionais adeptos “às metodologias que levam à construção solidária do conhecimento, do que aqueles acostumados ao ensino para acumulação dos conteúdos ao longo dos percursos formativos, sem impregnações com a realidade” (BAHIA, 2018, p. 28).

O termo “aprendizagem significativa” presente do trecho transcrito no parágrafo anterior é caro à teoria da aprendizagem desenvolvida por David Ausubel. Conforme Moreira (1999, p. 153), ele se refere a “um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo” que ocorre “quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz”. Para Moreira (1999, p. 153),

¹² Conforme o site institucional do Programa Escolas Transformadoras (<https://escolastransformadoras.com.br/>), a delimitação de quatro competências transformadoras para enfrentar os desafios de nosso tempo não sugere que elas sejam as únicas necessárias para a formação de sujeitos transformadores, sendo um recorte baseado num estudo realizado com mais de 700 empreendedores sociais cujas ações tiveram impacto positivo na sociedade.

¹³ Há um estudo do Ministério da Educação feito por Abed (2014) que, amparado pelo paradigma da pós-modernidade, reúne todos esses autores na defesa do desenvolvimento de competências socioemocionais, elidindo suas possíveis divergências teóricas.

Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo. Em Física, por exemplo, se os conceitos de força e campo já existem na estrutura cognitiva do aluno, eles servirão de subsunçores para novas informações referentes a certos tipos de força e campo como, por exemplo, a força e o campo eletromagnéticos.

Donde se pode depreender que há íntima relação entre a aprendizagem significativa e o construtivismo, uma vez que o processo de assimilação e acomodação como definidos por Piaget remetem ao caminho trilhado pela aprendizagem para Ausubel, para o qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ancorando-se em subsunçores (que podem ser entendidos como conhecimentos anteriores já assentados) existentes na estrutura cognitiva de quem aprende (MOREIRA, 1999).

Cabe ainda ao profissional do ensino na educação profissional pública baiana o domínio da multirreferencialidade, que, conforme Martins (2014), é uma noção ou abordagem esboçada por Jacques Ardoino, tributária do reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais (incluindo a educação), sustentada na proposição de que "no lugar de buscar um sistema explicativo unitário [...] as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos" (ARDOINO, 1998 *apud* MARTINS, 2014, p. 469). A multirreferencialidade, que não foi abordada nem por Moreira (1999) nem por Saviani (2005; 2013), é, conforme o documento, o instrumental que proporcionará ao professor a conexão de "aspectos diferentes e diversos na explicação de fatos, ideias, fenômenos e acontecimentos" (BAHIA, 2018, p. 28).

Por fim, o Currículo Bahia reitera que os cursos de nível médio da rede estadual de educação profissional da Bahia devem, em seus currículos, "proporcionar aos estudantes meios pelos quais sejam reforçados os princípios da emancipação, da autonomia, do empoderamento, do empreendedorismo e da formação de redes" (BAHIA, 2018, p. 44), sem nunca explicar o conteúdo da desejada emancipação¹⁴, quais as bases do autonomismo exaltado no texto; e fazendo um inequívoco aceno à educação de base liberal e à sociabilidade capitalista quando enaltece e prescreve o empreendedorismo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teorias da aprendizagem e políticas públicas não são termos de fácil definição, mas, amparados em bibliografia relevante, é possível estabelecer uma concepção dos termos que seja útil para a análise de documentos norteadores de políticas educacionais que permitam,

¹⁴ Cabem os questionamentos: Os estudantes devem se emancipar de quê? Como a educação ofertada propicia tal emancipação?

JESUS, Lilian A. M, SANTOS, Maria F. Teorias da aprendizagem nos documentos norteadores das políticas públicas para a educação profissional na Bahia (2006-2018).

através da aplicação da análise de conteúdo, o reconhecimento das teorias da aprendizagem que são documentalmente validadas – e também as que são negadas.

Através da análise de três importantes documentos norteadores das políticas para a educação profissional baiana, a saber, o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE 2006-2016, instituído pela Lei Estadual nº 10.330 de 15 de setembro de 2006; o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE 2016-2026, instituído pela Lei Estadual nº. 13.559 de 11 de maio de 2016; e as Orientações e Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Estadual da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia – Currículo Bahia, lançada em 2018, foi possível verificar algumas das teorias da aprendizagem subjacentes, como a pedagogia das competências, o escolanovismo, o construtivismo, a aprendizagem significativa e a multirreferencialidade, indicativos de que há forte ecletismo na redação desses documentos.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2YhLhVm>. Acesso em: 01 de jun. de 2020.
- BAHIA. Lei n.º 10.330, de 15 de setembro de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Bahia**, Salvador, 15 e 17 set. 2006.
- BAHIA. Lei Estadual n.º. 13.559 de 11 de maio de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Bahia**, Salvador, 12 de maio de 2016.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Orientações e Diretrizes Pedagógicas e Curriculares da Rede Estadual da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia**, o “Currículo Bahia”. Bahia, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2Uw9S7S>. Acesso em: 20 de maio de 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <https://bit.ly/3cQeBaN>. Acesso em: 28 de maio de 2020.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Aprova as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2YISVhv>. Acesso em: 28 de maio de 2020.
- BRASIL. **Lei n.º 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2YpUXx0>. Acesso em: 28 de maio de 2020.
- BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2B0MNMmY>. Acesso em: 28 de maio de 2020.

JESUS, Lilian A. M, SANTOS, Maria F. Teorias da aprendizagem nos documentos norteadores das políticas públicas para a educação profissional na Bahia (2006-2018).

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3dR7z6N>. Acesso em: 26 de maio de 2020.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos Eletrônica**, v. 19, n. 1, Itajaí, jan-dez 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2BMpX2z>. Acesso em: 01 de jun. de 2020.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FONSECA, F. Dimensões críticas das políticas públicas. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 402-418, nov. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3dYcYt6>. Acesso em: 27 de maio de 2020.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, dec. 2001. ISSN 1981-8076. Disponível em: <https://bit.ly/3cO6Hi1>. Acesso em: 26 de maio de 2020.

MARTINS, J. B. A formação de professores no âmbito da abordagem multirreferencial. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 467-476, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3dSVDld>. Acesso em: 02 de jun. de 2020.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NOMERIANO, A. S.; SILVA, R. C.; GUIMARÃES, V. J. B. (Orgs.). **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do estado e do capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs.) **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2010.

SANTOS, K. S. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, São Paulo, 2011. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <https://bit.ly/2MP3vIk>. Acesso em: 03 de maio de 2020.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa "O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil." Campinas, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2BWdZ6L>. Acesso em: 26 de maio de 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANCHES, T. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o processo de constituição de uma didática da história para os anos iniciais. **Antíteses**, Londrina, v. 9, n. 18, p. 222-248, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2MLtvnU>. Acesso em: 31 de maio de 2020.

JESUS, Lilian A. M, SANTOS, Maria F. Teorias da aprendizagem nos documentos norteadores das políticas públicas para a educação profissional na Bahia (2006-2018).

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, Dec. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2UwVfBk>. Acesso em: 27 de maio de 2020.

SOUZA, D. B.; MENEZES, J. S. da S. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 1-23, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3dTNVHn>. Acesso em: 30 de maio de 2020.