

POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICA DOCENTE EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA

Organização

Marilene Proença Rebello de Souza
Gloria Anísia Fariñas León
Luciane Maria Schlindwein

Marilene Proença Rebello de Souza
Gloria Anísia Fariñas León
Luciane Maria Schlindwein
(Organizadoras)

**POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICA
DOCENTE EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA**

Universidade de São Paulo (USP)

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

Vice-reitor: Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandez

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Diretora: Profa. Dra. Ana Maria Loffredo

Vice-Diretor: Prof. Dr. Gustavo Martineli Massola

Organizadoras

Marilene Proença Rebello de Souza

Gloria Anísia Fariñas León

Luciane Maria Schindwein

Revisores Técnicos

Ana María Tejada Mendoza (USP)

Camila Danielle dos Santos (USP)

Gloria Anísia Fariñas León (Universidad de La Habana, Cuba; Universidad de La Salle, México)

Jaqueline Kalmus (Unifesp)

Laura Marisa Carnielo Calejon (Universidade Cruzeiro do Sul)

Luciane Maria Schindwein (UFSC)

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco (USP)

Maria Luiza de Souza e Souza (UFSC)

Marilene Proença Rebello de Souza (USP)

Diagramação

Ana Carolina Ostetto

Capa

Giuliano Vieira Benedet

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Souza, Marilene Proença Rebello de, org.

Políticas públicas e prática docente em países da América Latina / Organizado por Marilene Proença Rebello de Souza, Gloria Anísia Fariñas León, Luciane Maria Schindwein. -- São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2021.

450 p.

ISBN: 978-65-87596-11-2

DOI: 10.11606/9786587596112

1. Políticas públicas 2. Prática docente 3. Aprendizagem 3. América Latina I. León, Gloria Anísia Fariñas II. Schindwein, Luciane Maria III. Título

JA74.5

Ficha elaborada por: Elaine Domingues Cristina CRB5984/08



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

DOI:10.11606/97865865867596112

**POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICA DOCENTE
EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA**

Marilene Proença Rebello de Souza
Gloria Anísia Fariñas León
Luciane Maria Schlindwein
(Organizadoras)

São Paulo
2021

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
<i>Márcio Bobik Braga</i>	
APRESENTAÇÃO	11
<i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	
<i>Gloria Anísia Fariñas León</i>	
<i>Luciane Maria Schindwein</i>	
EIXO I	
Contexto Histórico, político, econômico e cultural das políticas educacionais em países da América Latina	
CAPÍTULO I - Políticas públicas e prática docente em países da América Latina: apresentando a pesquisa realizada no Brasil, Cuba e México	26
<i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	
<i>Gloria Anísia Fariñas León</i>	
<i>Luciane Maria Schindwein</i>	
CAPÍTULO II - Política Educacionais em Cuba: uma análise histórico-crítica	46
<i>Guillermo Arias Beatón</i>	
<i>Gloria Anísia Fariñas León</i>	
CAPÍTULO III - Disociación entre perspectivas sobre aprendizaje y desarrollo en la formación docente e educación en México: normatividad curricular y práctica educativa	77
<i>Ruth Mercado Maldonado</i>	
CAPÍTULO IV - Política públicas educacionais no Brasil: contexto histórico e aspectos da política educacional para os primeiros anos de escolarização	100
<i>Alayde Maria Pinto Digiovanni</i>	
<i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	

EIXO II

O método materialista histórico-dialético na pesquisa em educação

CAPÍTULO V - Método Materialista Histórico-Dialético 128

Guillermo Arias Beatón

CAPÍTULO VI - Las operaciones con los sistemas de signos y su papel en el desarrollo de la psiquis infantil 154

Marta Ofélia Shuare

CAPÍTULO VII - Os cadernos do PNAIC à luz do método indireto de Vygostki: a proposta dos núcleos de significação como procedimento de análise documental 168

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

Fabiola Mônica da Silva Gonçalves

EIXO III

Concepções de aprendizagem e de desenvolvimento nos primeiros anos da escolarização

CAPÍTULO VIII - Características de las familias y los maestros promotores de aprendizajes y desarrollos de más calidad 180

Guillermo Arias Beatón

CAPÍTULO IX - Aprendizagem e desenvolvimento humano: encontro entre Pedagogia, Psicologia e Políticas Públicas para educação 231

Maria Luíza de Souza e Souza

Luciane Maria Schlindwein

EIXO IV

Prática docente nos primeiros anos de escolarização em países da América Latina

CAPÍTULO X - Prática docente na escolarização inicial no Brasil: o ensino da leitura no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC 255

Fabiola Mônica da Silva Gonçalves

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

CAPÍTULO XI - Formação continuada no México: desqualificação docente, privatização e formas de resistência 277

Jaqueline Kalmus

Marilene Proença Rebello de Souza

CAPÍTULO XII - Aprendizagem e desenvolvimento como política pública: o caso do Conselho Municipal de Educação de São Paulo 303

Marilene Proença Rebello de Souza

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco

Gisela Lays Dos Santos Oliveira

CAPÍTULO XIII - Políticas públicas e aprendizagem na infância: a prática docente em foco 325

Luciane Maria Schlindwein

Maria Luíza de Souza e Souza

CAPÍTULO XIV - Redes de formação de educadores: contribuições da Psicologia Escolar e Educacional para a discussão/análise/estudo sobre políticas e práticas de escolarização 342

Laura Marisa Carnielo Calejon

Marilene Proença Rebello de Souza

Ana María Tejada Mendoza

Lucy Duró Matos Andrade da Silva

CAPÍTULO XV - Grupo de formação de professores no município de Veracruz - México 364

Marco Polo Eugenio de Santana

CAPÍTULO XVI - A política pública de inclusão digital para educação básica e o relato de sua aplicabilidade numa cidade da Amazônia brasileira 376

Tânia Suelly Azevedo Brasileiro

CAPÍTULO XVII - Políticas Públicas e Psicologia: considerações acerca de concepções de desenvolvimento e de aprendizagem em textos legais de educação na cidade de São Paulo 406

Camila Danielle dos Santos

Marilene Proença Rebello de Souza

CAPÍTULO XVIII - Contribuições da Psicologia Escolar à formação
continuada de professores a partir de uma proposta de extensão
universitária 422

Katia Cristina Silva Forli Bautheney

Marilene Proença Rebello de Souza

SOBRE OS AUTORES 446

PREFÁCIO

Márcio Bobik Braga¹

Há alguns anos, estive em um seminário na Universidade Estadual Júlio Mesquita (UNESP), a convite do Centro Acadêmico Celso Furtado, para falar sobre a integração econômica regional na América Latina. No mesmo evento, participava um professor a mesma Universidade, cujo tema era a Educação na América Latina. Logo no início, esse professor, que era marxista, passou a avaliar o construtivismo como método de ensino. O que me causou espanto foi a sua conclusão inicial sobre o método: “o construtivismo não é bom para o trabalhador”. Segundo ele, o atual estágio do capitalismo mundial considera novas técnicas de produção, onde a alta tecnologia e a criatividade se combinavam na fabricação de novos bens e serviços. Argumentou então que o construtivismo nada mais era que uma forma de preparar os estudantes para essa nova fase produtiva e, com isso, manter a condição de dependência e de alienação do trabalhador junto ao capital produtivo e financeiro. Não é objetivo aqui defender ou criticar a posição do professor acerca do construtivismo, mas destacar com o exemplo que a escolha de um sistema e método de ensino para a sociedade não é algo trivial e deve envolver reflexões e discussões teóricas e práticas, inclusive sob o ponto de vista interdisciplinar. Essa reflexão ganha importância quando consideramos a região que denominamos de América Latina, cujo desenvolvimento econômico, político e social deixa a desejar.

O esforço em compreender a Educação sob o ponto de vista interdisciplinar, inclusive de estratégias de atuação pode ser encontrado neste livro que o leitor detém em mãos. Intitulado de Políticas Públicas e Prática Docente em Países da América Latina, a obra teve como coordenação as professoras Marilene Proença Rebello de Souza, da Universidade de São Paulo, Gloria Anísia Fariñas León, da *Universidad de La Habana, Cuba e Universidad de La Salle México* e Luciane Maria Schindwein, da *Universidade Federal de Santa Catarina*. Nela, a avaliação dos sistemas educacionais na

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil.

América Latina é tratada sob os enfoques da Psicologia e da História, além da Educação. Nos vários artigos do livro, são consideradas experiências e estudos de casos, além de propostas para a atuação nos sistemas educacionais visando melhorar a capacidade de geração de educadores e educandos com a densidade necessária ao enfrentamento da realidade de uma região que tanto sofre com a pobreza, corrupção, destruição do meio ambiente e o preconceito racial, dentre outros graves problemas. Tenho certeza que o professor, o pesquisador ou mesmo o formulador de políticas públicas encontrará aqui inúmeros exemplos úteis e necessários à criação de instrumentos necessários à formulação de políticas que tenham como objetivo transformar a realidade educacional dos países da América Latina. Enfim, boa leitura.

APRESENTAÇÃO

POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICA DOCENTE EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA: APRESENTANDO A PESQUISA REALIZADA NO BRASIL, CUBA E MÉXICO

Marilene Proença Rebello de Souza¹

Gloria Anísia Fariñas León²

Luciane Maria Schindwein³

Iniciamos esta coletânea apresentando a pesquisa que a originou. Trata-se da investigação interdisciplinar e multicêntrica intitulada “Políticas Públicas e Prática docente em países da Latino-América – Brasil, Cuba e México: concepções de aprendizagem e desenvolvimento nos primeiros anos de escolarização”. Sua realização consolida a articulação entre pesquisadores do Brasil, Cuba e México que vêm estreitando seus laços na realização de trabalhos conjuntos por meio dos estudos na perspectiva da teoria histórico-cultural em Psicologia, desde meados dos anos 2000.

As aproximações têm se efetivado entre a Cátedra Vigotski da Universidade de Havana, Cuba, o Departamento de Investigaciones Educativas – DIE do Centro Centro de Pesquisa e Estudos Avançados CINVESTAV – do Instituto Politécnico Nacional – IPN do México, D.F. e o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho, Brasil. Coroando tais atividades, o Instituto de Psicologia firmou convênio de cooperação acadêmica internacional com a Universidade de Havana e com o Departamento de Investigaciones Educativas, do México, ao mesmo tempo em que participamos das atividades desenvolvidas junto ao Programa de Pós-Graduação Interunidades Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, PROLAM-USP e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psi-

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil.

² Universidad Universidad de La Habana, Cuba e Universidad de La Salle México

³ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brasil.

ciologia USP, da Universidade Federal de Santa Catarina, da Universidade Federal de Pernambuco, entre outras que foram se aproximando durante a investigação.

Os trabalhos de pesquisa foram iniciados em 2011 e, em 2013, passamos a receber apoio do CNPq. Pudemos, por meio dela, conhecer mais profundamente as realidades educacionais de nossos países, pela via de suas políticas, ao mesmo tempo em que buscamos compreender o lugar que o conhecimento dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento têm ocupado na prática docente dos professores dos anos iniciais no interior do processo de escolarização e no discurso sobre a prática de educadores do Ensino Fundamental.

Vários foram os aspectos que nos aproximaram, sendo um dos mais centrais, o referencial teórico-metodológico, ou seja, a Teoria Histórico-Cultural e o método materialista-histórico-dialético, que permitiu constituir ferramentas necessárias para a análise histórico-crítica da realidade educacional dos países participantes da pesquisa.

Reconhecemos as dificuldades dessa modalidade de pesquisa e os desafios postos em realidades educacionais distintas. Sabedores que somos das discussões que se fazem presentes na área da Educação sobre tais modalidades de estudo — pudemos conhecer diversas dimensões do processo de escolarização, utilizando um mesmo referencial teórico por meio do enfoque histórico-cultural. Acreditamos que pesquisas dessa natureza são muito importantes por articular pesquisadores latino-americanos, traçando contornos específicos às questões que se apresentam no campo da educação em cada um dos países participantes.

Atualmente, um dos grandes questionamentos da atuação no campo educacional, feito por pesquisadores e profissionais em Psicologia e em Educação, refere-se às possíveis especificidades do conhecimento da Psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos escolares e educativos.

Se a Psicologia caminhou na direção de se rever enquanto ciência e de buscar novos rumos na direção de uma visão crítica de sua atuação no campo da Educação e nos demais campos, conforme significativo número de autores da Psicologia educacional e escolar revela (MALUF, 1994; GUZZO, 1996; TANAMACHI, 2000; 2003; MEIRA, 2002; CHECCHIA; SOUZA, 2003; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005), pouco sabemos sobre como tais apropriações estão sendo realizadas, quer pelas políticas públicas em educação, quer pela prática docente. Esta pesquisa se inseriu, portanto,

neste campo: das políticas públicas, implementadas por Estados Nacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação de seus países.

A discussão referente à temática das políticas públicas em educação é recente no campo da Psicologia Educacional e Escolar⁴, se fazendo presente mais claramente a partir dos anos 1990. Esse movimento só tem sido possível à medida que a Psicologia e mais especificamente a Psicologia Educacional e Escolar passaram a ser questionadas nos seus princípios epistemológicos e nas suas finalidades. Tal discussão é introduzida no Brasil com a tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto, defendida em 1981 e publicada em livro com o título “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia educacional e escolar”. Nesse trabalho, Patto (1984) desnuda as principais filiações teóricas das práticas psicológicas levadas a efeito na escola, os métodos que os psicólogos vinham empregando e que centravam na criança a causa dos problemas escolares e a forma restrita como a Psicologia interpretava os fenômenos escolares. A autora discute a serviço de quê e de quem estaria a Psicologia educacional e escolar e a prática psicológica a ela vinculada e conclui que a atuação profissional do psicólogo no campo da educação pouco caminhava a serviço da melhoria da qualidade da escola e dos benefícios que esta escola deveria estar propiciando a todos, em especial, às crianças oriundas das classes populares.

Iniciava-se, portanto, na trajetória da Psicologia Educacional e Escolar, um conjunto de questionamentos a respeito do seu papel social, dos pressupostos que a norteavam, suas finalidades em relação à escola e àqueles que dela participam. Estes questionamentos se fortaleceram com vários trabalhos de pesquisa que passaram a se fazer presentes na década de 1980, questionando o papel do psicólogo, sua identidade profissional e o lugar da Psicologia enquanto ciência numa sociedade de classes.

Este processo de discussão no interior da Psicologia vai tomando corpo em torno de um momento político nacional bastante propício para a discussão teórico-metodológica em uma perspectiva emancipatória. Pois, nesta mesma década, intensificam-se os movimentos sociais pela redemocratização do Estado brasileiro, tais como movimentos de trabalhadores metalúrgicos, movimentos de professores, movimento pelas eleições diretas em todos os níveis e cargos de representação política e rearticulação

⁴Neste trabalho, utilizaremos a expressão Psicologia Educacional e Escolar, considerando as discussões apresentadas por Barbosa e Souza (2012).

dos partidos políticos. Além disso, no plano político, lutava-se por uma nova Constituição que retirasse do cenário legislativo o que se denominava de “entulho autoritário”, oriundo de mais de vinte anos de Ditadura Militar no Brasil. A Constituição de 1988, denominada “Constituição Cidadã”, que encerra em seu interior a tensão das forças sociais que estavam em questão no país naquele momento histórico, sua elaboração e sua homologação, abre caminhos para a institucionalização dos espaços democráticos, na recuperação de direitos civis e sociais. Portanto, é no bojo da redemocratização do Estado, da descentralização do poder para os Municípios e Estados, que a educação passa a ter autonomia para planejar, implementar e gerir suas políticas educacionais (NENEVÉ; SOUZA, 2006).

Assim, pesquisar a escola, as relações escolares, o processo de escolarização, a partir dos anos 1980, no Brasil, significou pesquisar uma escola que foi e está sendo atravessada por um conjunto de reformas educacionais e políticas. Se a crítica à Psicologia Educacional e Escolar tradicional levava-nos a compreender a escola e as relações que nela se constituem a partir das raízes históricas, sociais e culturais de sua produção, mister se fazia pesquisá-las articuladamente com as políticas públicas de educação.

No bojo dessas discussões, é que podemos analisar a vida diária escolar, as formas, maneiras, estratégias, processos que constituem o dia a dia da escola e suas relações, nesse espaço contraditório, conflituoso, perpassado pelos interesses das classes dominantes e das lutas dos movimentos sociais pela emancipação e pela cidadania, marcado pelos condicionantes históricos que orientam o fazer da instituição escolar que as políticas educacionais constituem e materializam. É importante destacar que partimos da concepção de que a materialidade da escola só é possível de ser compreendida ao considerarmos as condições históricas e culturais de sua produção. A instituição escolar é constituída e se constitui a partir de uma complexa rede em que se imbricam os condicionantes sociais, interesses individuais, de grupos, interesses do estado, dos gestores, enfim de toda a comunidade escolar.

Consideramos, ainda que, para apreender a complexidade das práticas educativas presentes na vida diária escolar, e dos discursos sobre essa prática, precisamos construir procedimentos e instrumentos de aproximação com esse espaço, que por termos frequentado por um longo tempo de nossas vidas, não raras vezes, temos a sensação de um local já conhecido. Neste sentido, temos procurado estabelecer perspectivas teórico-metodológicas que apreendam cientificamente as práticas sociais ali existentes e

que as pesquisas por nós realizadas permitam, por meio de teorias psicológicas, participar da construção de uma educação emancipadora para todos e todas na América Latina. Assim sendo, enquanto pesquisadores, temos nos aproximado da escola por meio de um método de pesquisa que prioriza a convivência na instituição social que estamos inseridos, ouvindo aqueles que são comumente silenciados no interior da escola e que são os sujeitos que materializam o cotidiano escolar. Conforme Ezpeleta (1986) a “escola é um processo inacabado de construção” (p.35); essa afirmação instiga que nos lancemos diante do desafio de documentar o não documentado, visando desenvolver estratégias para conhecer os processos estudados na perspectiva dos valores e significados atribuídos por seus protagonistas (Rockwell,2009). Procuramos compreender a escola na sua cotidianidade, analisando as relações e os processos que nela se estabelecem, buscando explicitar juntamente com os participantes da pesquisa esses processos por meio do estabelecimento de vínculos de confiança e de esclarecimento.

Os primeiros anos escolares têm sido objeto de inúmeros estudos e pesquisas no campo de varias áreas de conhecimento. No que tange à Psicologia Educacional e Escolar, um grande número de pesquisas se debruçam sobre a educação fundamental, sob o olhar de diferentes abordagens teóricas e distintos objetos de investigação. Por que realizar, então, mais uma pesquisa sobre esse segmento da educação básica? Consideramos que esta pesquisa apresenta aspectos fundamentais para a compreensão das séries iniciais: ser um estudo latino-americano, possibilitando considerar o que há de comum e de distinto entre os países envolvidos, bem como inserir a perspectiva interdisciplinar na concepção da pesquisa e de sua realização, tomando por base o enfoque Histórico-Cultural.

No Mapa das Políticas públicas e prática docente em países de Latino América - Brasil, Cuba e México é no Eixo II intitulado de “Concepções de aprendizagem e desenvolvimento, nos primeiros anos de escolarização”, que apresentamos os resultados das pesquisas publicadas envolvendo os três países da América Latina, a partir da articulação entre os pesquisadores do Brasil, Cuba e México que desvelam de que forma as concepções de aprendizagem e desenvolvimento, nos primeiros anos de escolarização se fazem presentes nas políticas públicas.

As publicações dos pesquisadores ligados ao grupo de pesquisa “Políticas Públicas e Prática docente em países da Latino-América – Brasil, Cuba e México: concepções de aprendizagem e desen-

volvimento nos primeiros anos de escolarização”, trazem respostas a dois objetivos específicos da pesquisa matricial, no que se refere as análises de textos oficiais de políticas públicas de educação das séries iniciais do Ensino Fundamental, visando compreender concepções de desenvolvimento humano e de aprendizagem implicadas na melhoria da qualidade da escola, presentes nessas políticas e as análises das políticas e processos de formação de professores e suas principais fundamentações teóricas em relação a concepções de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Neste texto, as publicações são apresentadas em um primeiro momento, por país; no segundo momento, as pesquisas que envolveram dois países e no terceiro momento, as publicações com estudos sobre os três países: Brasil, Cuba e México. As publicações são apresentadas seguindo esta lógica e por ordem de relevância científica quanto as formas de publicação.

As pesquisas no Brasil concentraram o maior número de pesquisadores que analisaram as concepções de aprendizagem e desenvolvimento presentes nos documentos oficiais das políticas públicas nos primeiros anos de escolarização. O grupo de pesquisa contou com publicações das pesquisadoras da capital de São Paulo (SP), na Região Sudeste, pesquisadoras de Florianópolis, capital de Santa Catarina Região Sul, pesquisadoras do estado da Paraíba, na Região Nordeste e pesquisadores do município de Santarém, no Pará - Região Sul. De acordo com o Mapa das Políticas públicas, computamos uma dissertação; uma publicação em Revista Científica, uma publicação na organização de livro, uma publicação em Anais de Congresso e cinco resumos, relacionados a seguir:

D2B: DE SOUZA, M. L. E S. APRENDIZAGEM E INFÂNCIA: UM ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS, SC. Orientadora: Profa. Dra. Luciane Maria Schlindwein. Ano: 2017

AR2B: Fabíola Mônica da Silva Gonçalves e Sandra Ataíde Título: Concepções de desenvolvimento, aprendizagem e leitura na proposta do PNAIC. Revista Psicologia em Pesquisa UFJF. 2017.

OL2B. ZUIN, A. L. A.; BRASILEIRO, Tania S. A. Educação, Comunicação e Mediação. 1. ed. São Paulo: Biblioteca24horas, 2015. v. 1. 256p.

AA2B: BAVARESCO, M. R. C.; SOUZA, M. P. R.; OLIVEIRA, G. L. S. Atos Normativos do Conselho Municipal de Educação: Achados da Análise de Conteúdo. XIII Congresso Nacional de Psi-

ciologia Escolar e Educacional, 2017, Salvador. XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Salvador: ABRAPÉE, 2017. v. 1. p. 1-1396.

R2B: BAVARESCO, M.R.C. Psicologia Escolar e políticas públicas educacionais: a formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação e as repercussões na melhoria da qualidade da Educação Básica, 2017. I Encontro de Pós-Doutorandos da USP. Catálogo Exposição de Pôsters.

R2B: BAVARESCO, M. R. C.; SOUZA, M. P. R.; OLIVEIRA, G. L. S.. Atos Normativos do Conselho Municipal de Educação: Achados da Análise de Conteúdo. In: XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2017, Salvador. XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Salvador: ABRAPÉE, 2017

R2B: Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza Orientanda: Gisela Lays dos Santos Oliveira Título do Projeto: A PARTICIPAÇÃO DO CONSELHO DE EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PARA AS SÉRIES INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR. Ano:2017.Colaboradora: Márcia Regina Cordeiro Bavaresco”

R2B: Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza Orientanda: Camila Danielle dos Santos Título do Projeto: Políticas Públicas e Psicologia: Concepções de Desenvolvimento e de Aprendizagem em Textos Legais de Educação na cidade de São Paulo”

R2B. BRASILEIRO, Tania S. A. Educação, Psicologia e Geração Futura na Amazônia: Uma Abordagem Ecopsicopedagógica. In: XII Congresso Brasileiro de Psicologia Escolar e Educacional & 37th ISPA Conference, 2015, São Paulo. Escola para todos: políticas Públicas e Práticas dos Psicólogos. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2015. v. 1. p. 1-1.

Em Santa Catarina, destacamos a Dissertação de Souza (2017) intitulada “Aprendizagem e Infância: um estudo das políticas públicas no município de Florianópolis” realizada sob a orientação da pesquisadora Profa. Dra. Luciane Maria Schlindwein, defendida em 2017. Como contribuições à pesquisa matricial, destaca o indicativo de diferentes perspectivas teóricas quanto a abordagem da concepção de aprendizagem e de desenvolvimento humano defendidas nas políticas públicas analisadas. Desse modo, torna-se evidente na investigação a presença de uma categoria de análise proposta pelo método histórico e dialético, a contradição.

A pesquisa de Fabíola Mônica da Silva Gonçalves e Sandra Ataíde no estado da Paraíba, desvelam as “Concepções de desenvolvimento, aprendizagem e leitura presentes no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e foi publicada na Revista Psicologia em Pesquisa UFJF, em 2017.

O livro organizado pelos pesquisadores Zuin; Brasileiro (2015) tem como tema a Educação, Comunicação e Mediação. Em sua primeira edição, a obra foi publicada no ano de 2015, em São Paulo pela Biblioteca24horas com 256 páginas.

Com relação a publicações em anais, o trabalho de Bavaresco, Souza e Oliveira (2017) refere-se aos “Atos Normativos do Conselho Municipal de Educação: Achados da Análise de Conteúdo”, foi publicado nos anais da ABRAPEE, do XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, realizado em 2017, em Salvador. Os achados deste estudo mostram que as Indicações são os “Atos Interpretativos” que representam o processo que antecede à materialização, em que há um estudo e a interpretação das Políticas Públicas, considerado documento chave para acessar conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e as Deliberações são os “Atos de Concretização”, em que ocorre a materialização das políticas públicas no âmbito do município, decorrente de um Parecer, com repercussões para a qualidade da educação básica.

Dos cinco resumos publicados, o primeiro resumo foi de Bavaresco no Catálogo de Exposição de Pôsters, do I Encontro de Pós-Doutorandos promovido pela USP em 2017. O resumo apresenta a pesquisa de Pós-Doutorado com o tema da “Psicologia Escolar e políticas públicas educacionais: a formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação e as repercussões na melhoria da qualidade da Educação Básica”.

O segundo resumo está publicado nos anais da ABRAPEE, do XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, que aconteceu em Salvador no ano de 2017 e refere-se a publicação do trabalho completo já destacado nas publicações de Anais em Revista, de autoria de Bavaresco, Souza e Oliveira (2017).

O terceiro resumo apresenta o trabalho completo de iniciação científica realizado por Gisela Lays dos Santos, orientado por Marilene Proença Rebello de Souza e com colaboração de Márcia Regina Cordeiro Bavaresco, intitulado de “A participação do conselho de educação na construção de políticas para as séries iniciais: contribuições da psicologia escolar”. O trabalho oferece pistas para compreender como as questões

de aprendizagem estão presentes nos atos normativos do Conselho Municipal de Educação e de que forma as políticas públicas municipais são interpretadas e concretizadas. O estudo apontou caminhos à Psicologia Escolar e Educacional sobre como pode colaborar com o debate no momento da interpretação que o Conselho faz das políticas públicas, inserindo os temas mais polêmicos para serem discutidos junto aos professores, escolas, comunidade educacional, sindicatos, representações de entidades do magistério e dos pais, possibilitando com que a concretização dos Atos Normativos tenha maior qualificação.

O quarto resumo refere-se a pesquisa de Iniciação Científica de autoria de Camila Danielle dos Santos, sob o título: “Políticas Públicas e Psicologia: Concepções de Desenvolvimento e de Aprendizagem em Textos Legais de Educação na cidade de São Paulo” e foi orientado por Marilene Proença Rebello de Souza. A pesquisa contribuiu com o levantamento de leis e decretos do período entre 2007 a 2015, da cidade de São Paulo, a partir do site da Secretaria Municipal de Educação tendo como base as Coletâneas de Textos Legais presentes no portal e sobre eles empreendeu análises de caráter documental para compreender as tendências presentes nas políticas públicas aprovadas e implantadas na cidade de São Paulo, no campo da educação básica para séries iniciais, destacando que concepções de escolarização, educação, formação de professores, infância, desenvolvimento e aprendizagem compõem no texto das políticas.

A quinta publicação é o resumo de Brasileiro, T (2015), com o tema da “Educação, Psicologia e Geração Futura na Amazônia: Uma Abordagem Ecopsicopedagógica”. O resumo foi publicado nos Anais do XII Congresso Brasileiro de Psicologia Escolar e Educacional & 37th ISPA Conference, 2015, São Paulo. Escola para todos: políticas Públicas e Práticas dos Psicólogos. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2015. v. 1. p. 1-1.

As publicações em Cuba, contam com dois resumos dos trabalhos produzidos por Digiovanni e Souza em 2014 e outro por Digiovanni em 2015. O primeiro resumo refere-se à Alfabetização de adultos em Cuba: contribuições da psicologia, apresentado no Simpósio Internacional “Pensar e repensar a América Latina” no ano de 2014, em São Paulo, publicado nos Cadernos de Resumos e o segundo resumo sobre a Psicologia e Pedagogia articuladas para a promoção da educação em Cuba, no *Annual Conference of the International School Psychology Association* foi publicado em 2015, no Cadernos de Resumos do XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional & 37th.

Com relação as publicações envolvendo dois países, apresentamos um estudo comparativo entre Brasil e Cuba pelas pesquisadoras Digiovanni; Souza que publicaram um resumo intitulado: Brasil e Cuba: implicações entre psicologia, pedagogia e projeto de sociedade. O estudo foi apresentado do XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional & 37th *Annual Conference of the International School Psychology Association*, 2015, São Paulo. Cadernos de Resumos. São Paulo, 2015.

As publicações que envolvem os três países: Brasil, Cuba e México representam o maior número de registros e em maior número de relevância científica. Foram identificadas: uma publicação em Revista (Bautheney, 2014); 3 (três) livros organizados pelos pesquisadores Bautheney; Souza; Toassa (2016); Arias; Farinas; Pedrol (2016); Arias; Souza (2016); 6 (seis) capítulos de livro publicados por Digiovanni; Souza (2016), Farinãs (2017), Arias (2017), um artigo publicado em Anais (DIGIOVANNI; SOUZA, 2016), dois resumos de Digiovanni e Souza (2016); Souza (2017) e produto técnico que foi publicado na tradução de um livro por Calejón (2017).

O artigo de Bautheney (2014) foi publicado na Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional no ano de 2014 (setembro/dezembro), no volume 18, número 3, p. 551-558. A publicação refere-se a uma entrevista com Carl Ratner, que é psicólogo social e diretor do *Institute for Cultural Research and Education*, nos Estados Unidos e Professor Adjunto do programa de doutorado da Universidade Autônoma de Morelos, no México.

A organização de livros por pesquisadores integrantes desta investigação obtém como resultado três títulos publicados, a saber:

OLBCM2: BAUTHENEY, K. C. S. F.; SOUZA, M. P. R.; TOASSA, G. *Psychology, Society and Education: Critical Perspectives in Brazil. CAPITALISM, COUNTER-CAPITALISM AND PSYCHOLOGY.* Nova Publishers. New York, 2016. ISBN: 978-1-63484-882-4

OLBCML2: ARIAS G. B.; FARIÑAS, G. L.; PEDROL, R. T. *Enfoque históricocultural: otros problemas de las prácticas profesionales.* Número ISBN: 9788583800590 Tipo de Suporte: Ebook. Editora Terracota”, 2017

OLBCM2: ARIAS G. B; SOUZA, M. P. R.; PERDOMO, A. R. C. *Problemas teóricos y metodológicos del enfoque histórico-cultural. Volume I.* Ano: 2017. Número ISBN: 9788583800613. Tipo de Suporte: Ebook. Editora Terracota”

Os capítulos de livros correspondentes as publicações que envolvem os três países aconteceram entre os anos de 2016 e 2017.

Em 2016 o capítulo de livro com autoria de Digiovanni; Souza (2016) é intitulado de “Notas introdutórias sobre a relação entre crítica e crise na psicologia” e localiza-se uma obra organizada por Guillermo Arias Beatón, sob o título de *Enfoque Histórico-Cultural: problemas de las prácticas profesionales*. 1ed. São Paulo: Editora Terracota, 2016, v. II, p. 30-39. Os demais capítulos de livros publicados são datados do ano de 2017, a saber:

CLBCM2: FARIÑAS, G. F. CONTRIBUCIÓN DE LA CÁTEDRA L. S. VYGOTSKI AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO PSICOLÓGICO Y DE LA EDUCACIÓN CUBANA. Ed. Terracota. São Paulo, 2017.

CLBCM2: ARIAS, G. B. LA BIOLOGÍA Y UNA EXPLICACIÓN CIENTÍFICA DIFERENTE EN LA PSICOLOGÍA. Ed. Terracota. São Paulo, 2017.

CLBCM2:DIGIOVANNI, A. M. P.; SOUZA, M. P. R. NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE CRÍTICA E CRISE NA PSICOLOGIA. Ed. Terracota. São Paulo, 2017.”

CLBCM2: FARIÑAS, G. F. ACERCA DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO Y LAS MEDIACIONES: LAS RAZONES DE SU INCOMPENSIÓN. Ed. Terracota. São Paulo, 2017.

CLBCM2: ARIÁS, GUILLERMO BEATÓN. CAPÍTULO SEMINÁRIO DE MARILIA UNESP (2015)

Em relação a publicação em Anais, localiza-se o artigo de autoria das pesquisadoras Digiovanni e Souza (2016), intitulado de “Notas introdutórias sobre a relação entre crítica e crise na psicologia”. O artigo foi publicado nos Anais do VII Convención Intercontinental de Psicología – Hominis, que aconteceu em Havana, no ano de 2016, no Programa Científico - HAVANA: PALCOGRAF. A publicação pode ser localizada no volume 1, páginas 2077-2096.

Os resumos publicados também são datados do período de 2016 e 2017, com autoria de Digiovanni e Souza. A publicação de um primeiro resumo ocorreu no Brasil, com título de “A influência da psicologia de Piaget e Vigotsky nas políticas e orientações educacionais de Brasil e Cuba nas décadas finais do século XX”, no II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina, em São Paulo/BR.

No ano seguinte, em 2017, com autoria de Souza, o resumo intitulado de “*The Relevance of Historical-Cultural Theory to Critical School Psychology*”

in Brazil.” foi publicado no V ISCAR CONFERENCE, que aconteceu no Canadá. ISCAR 2017, BOOK OF ABSTRACTS. QUEBEC: ISCAR CONFERENCE, 2017. v. 1. p. 323-323.

A produção técnica refere-se a uma tradução de livro realizada por Calejón, L. M. C.: “A Psicologia Soviética: Meu Olhar”, de Marta Ofelia Shuare. São Paulo: Editora Terracota, 2017.

O conjunto das publicações apresentadas no Eixo 2, encontram com as referências completas no Mapa das Políticas Públicas e prática docente em países de Latino-América - Brasil, Cuba e México e após analisar e apreciar as publicações, verificamos que não há registros de publicações na Região Centro-Oeste do Brasil e no México, que analisam as concepções de aprendizagem e desenvolvimento nos documentos oficiais das políticas públicas, tendo em vista que o maior número de pesquisadores sobre o Eixo 2 concentrou-se nas regiões Sul, Sudeste, Nordeste e Norte do Brasil e em menor representatividade, em Cuba, possibilitando estudos comparativos somente entre os dois países.

Os elementos apresentados neste eixo correspondem à pergunta formulada pela equipe sobre a forma em que a política educacional para as séries iniciais e as concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem se materializam ao interior da sala de aula, especificamente nas ações implementadas pelos professores na sua prática de ensino.

Desse modo, esse eixo responde aos objetivos da pesquisa que dizem respeito de:

- Analisar e conhecer as concepções de desenvolvimento humano e de aprendizagem que permeiam documentos oficiais, discursos sobre a prática e práticas docentes nas séries iniciais.
- Conhecer as explicações presentes no discurso docente sobre sua prática escolar, envolvendo processos de aprendizagem e de desenvolvimento.
- Constituir uma rede de pesquisadores entre Brasil, Cuba e México para a divulgação dos achados da pesquisa bem como criando alternativas para novos projetos conjuntos.
- Utilizar metodologias participativas com professores e profissionais das redes municipais de educação, para o estabelecimento da articulação escola-universidade por meio de atividade colaborativa e de formação e reflexão continuada.

Como especificado na metodologia deste relatório, para atingir tais objetivos foram pensadas possibilidades que nos permitissem ir além do acesso aos discursos de professores com relação ao impacto das políticas educacionais na sua prática docente. Queríamos também, produzir conjuntamente com eles uma reflexão e um conhecimento a partir das vivências no seu cotidiano escolar como desdobramento da implementação das políticas educacionais para os primeiros anos de escolarização.

Dentre os documentos a serem analisados, no que se refere à prática docente, esta pesquisa optou por analisar os documentos produzidos para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, tendo em vista a abrangência nacional do programa junto aos professores alfabetizadores, bem como o fato de tratar da questão da alfabetização das séries iniciais, tema central desta pesquisa.

No que tange aos demais objetivos e a partir dos trabalhos no componente empírico da pesquisa, este eixo sistematiza dados encontrados e análises preliminares do trabalho realizado com professores em quatro dos municípios envolvidos na pesquisa: São Paulo (SP); Campina Grande (PB); Recife (PE) e Verácruz (México).

Assim, este eixo sistematiza:

1. Dados encontrados em documentos como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC;
2. Observações em sala de aula e entrevistas realizadas em pesquisas de iniciação científica a partir do PNAIC, cujos participantes foram professores alfabetizadores dos anos iniciais do processo de escolarização vinculadas ao PNAIC de três escolas municipais de Campina Grande (PB) e uma escola em Recife (PE), no ano de 2017.
3. Análises e documentos sistematizados na primeira edição do Grupo de Formação de Professores e Educadores da Rede Pública do Município de São Paulo.
4. Análises e documentos da segunda edição do Grupo de Formação de Professores e Educadores da Rede Pública do Município de São Paulo.
5. Análises preliminares da experiência com Professores de *Telesecundaria de Catemaco Veracruz*.

Nesse período de realização da pesquisa, pudemos realizar cinco edições do Seminário de Pesquisa “Políticas Públicas e Prática Docente em países da Latino-América - Brasil, Cuba e México: concepções de

aprendizagem e de desenvolvimento nos primeiros anos da escolarização” nos seguintes anos: 2013, 2016, 2017, 2018 e 2019 detalhadas no APÊNDICE a esta Coletânea.

Consideramos que esta pesquisa possibilitou a interlocução entre os diferentes países sobre o fenômeno educacional e a necessidade de novos projetos para aprofundar aspectos anunciados pela pesquisa, trazendo novas contribuições para a compreensão dos processos constitutivos das políticas públicas, da vida diária escolar e da prática docente. O leitor poderá aprofundar cada um dos eixos de análise apresentados nos diversos capítulos que se seguem e que revelam aspectos importantes das políticas educacionais para a infância escolarizada no Brasil, em Cuba e no México.

EIXO I

CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO- ECONÔMICO E CULTURAL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA

CAPÍTULO I

POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICA DOCENTE EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA: APRESENTANDO A PESQUISA REALIZADA NO BRASIL, CUBA E MÉXICO

Marilene Proença Rebello de Souza¹

Gloria Anísia Fariñas León²

Luciane Maria Schlindwein³

As organizações políticas dos três países aqui investigados, provocam desdobramentos diversos sobre a formação e a prática dos professores na educação básica. Apresentamos um panorama das políticas educacionais no Brasil, em Cuba e no México, políticas estas que contextualizam as pesquisas aqui investigadas.

No caso do **Brasil**, podemos afirmar que, apesar dos avanços das discussões no campo da educação, das pesquisas, dos esforços políticos, dos investimentos na formação de professores ainda temos uma realidade educacional muito distante da desejada. Embora possamos tecer importantes críticas ao Sistema de Avaliação implementado no Brasil para fornecer dados a respeito da realidade educacional, este é considerado pelos órgãos públicos como indicadores de aspectos quantitativos e qualitativos em educação que sustentam decisões no âmbito das políticas públicas de educação, conforme dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018):

- Entre 2005 e 2015, o número total de escolas de educação básica no Brasil diminuiu, sobretudo na zona rural. Em 2005, das 207,2 mil escolas de educação básica, 110,7 mil localizavam-se na zona urbana e 96,6 mil na zona rural – números aproximados. Já em 2015, das 186,4 mil escolas de educação básica, 121,7 mil localizavam-se na zona urbana, um número quase duas vezes superior ao da zona rural.

1 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil.

2 Universidad de La Habana, Cuba, e Universidad de La Salle, México.

3 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina, Brasil.

- As redes municipais são as que concentram maior número de escolas, embora tenha sido registrada queda de 137,8 mil, em 2005, para 115,7 mil estabelecimentos, em 2015. Nas redes estaduais, também houve queda de 33,7 mil escolas, em 2005, para 30,8 mil, em 2015. Por outro lado, houve acréscimo de escolas da rede federal – de 208 escolas, em 2005, para 636, em 2015. Essa mesma tendência foi registrada para as escolas da rede privada, com um expressivo crescimento no período – de 5,5 mil, em 2005, para 39,3 mil escolas de educação básica, em 2015.
- Entre 2005 e 2015, as matrículas regulares no ensino fundamental e médio no Brasil diminuíram de 42,6 milhões para 35,9 milhões, uma redução de aproximadamente 6,7 milhões de matrículas, configurando queda de 16,3% nos anos iniciais, 18,0% nos anos finais e 10,6% no ensino médio. Nota-se, entretanto, que a maior queda foi registrada entre 2005 e 2007, fato associado, em parte, a alterações no procedimento de coleta das informações do censo escolar, que proporcionou grande redução de dupla contagem de alunos (Brasil. Inep, 2008). Apesar da queda no número de matrículas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental no período, houve incrementos na taxa líquida de matrículas, ou seja, aumentou a porcentagem de crianças e jovens de 6 a 14 anos matriculadas no ensino fundamental; diminuiu a distorção idade-série, que representa a porcentagem dos alunos não matriculados em uma etapa compatível com sua idade escolar (Brasil. Inep, 2013).
- Em Língua Portuguesa, no 5º ano do ensino fundamental, a média subiu 31 pontos entre 2005 e 2015, de 172 pontos para 208. No 9º ano, houve um aumento de 22 pontos no mesmo período, de 232 para 253. Já na 3ª série do ensino médio o aumento foi de 10 pontos, de 258 para 268, aproximando-se do ápice de 269, alcançado em 2009 e 2011.
- As taxas de acesso à Educação Infantil permanecem em patamares muito mais baixos que os estabelecidos pelas metas do Todos Pela Educação (Meta 1 - “Até 2022, 98% ou mais das crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar matriculados e frequentando a escola”). O Norte do País, em particular, tem a menor taxa de atendimento nesse nível de ensino, com 69,0% das

crianças de 4 e 5 anos com acesso aos sistemas de ensino e mais de 201 mil fora da escola. O atendimento a crianças e jovens de 6 a 14 anos, no País, se encontra em patamares mais elevados: 96,7% daqueles nesta faixa etária estão na escola. Entre os jovens de 15 a 17 anos, idade regular para o Ensino Médio, 83,3% frequentam a escola. O menor percentual de acesso, novamente, é do Norte (81,3%)⁴.

- Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), temos uma média nacional em 2009 de 4,6, sendo 3,8 para a região norte e 5,3 para a região sudeste⁵.
- Em 2010, tínhamos uma taxa de abandono escolar de 1,6% nas séries iniciais, sendo 4,1 na região norte e 0,3 na região Sul.
- Em 2010 tínhamos 45.364.276 de crianças e jovens em idade escolar, e embora a questão de acesso à escola esteja praticamente sanada no Brasil, ainda há questões referentes à qualidade do ensino oferecido que precisam melhorar.
- Vemos cotidianamente inúmeras explicações medicalizantes para justificar o não aprender na escola que trazem à tona concepções organicistas das dificuldades de aprendizagem e de comportamento na escola. A utilização do metilfenidato, a chamada “droga da obediência” teve sua venda aumentada de 71.000 caixas em 2000 para dois milhões de caixas em 2010 (Dados do Instituto Brasileiro de Defesa dos Usuários de Medicamentos IDUM, 2010) e seu uso é justificado pela presença de milhares de crianças que seriam portadoras de Transtornos de Déficit e Atenção e Hiperatividade.

⁴ Resultados preliminares da amostra do Censo Demográfico 2010, disponíveis no Sistema IBGE de Recuperação Automática (Sidra).

⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso “Todos pela Educação”, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. É nesse âmbito que se enquadra a ideia das metas intermediárias para o Ideb. A lógica é a de que, para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional. A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no Saeb (INEP, 2013). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

Um marco importante a ser considerado no campo da Educação em nosso país encontra-se no ano de 2007, ocasião em que se efetiva um pacto nacional entre Governo Federal, Estados, Municípios e sociedade em geral denominado “Todos pela Educação”, que estabelece metas qualitativas a serem implantadas pelos Sistemas Educacionais, até o ano 2022, data comemorativa do bicentenário da Independência do Brasil. Esse marco inaugura uma agenda de ações que articula todos os níveis do poder público e sociedade civil em torno da importância, não apenas da garantia de acesso e permanência escolares, mas também de assegurar a permanência dos estudantes com qualidade nas escolas de todo o país. Essa nova configuração das ações políticas permite, dentre outras possibilidades, o enfrentamento das desigualdades regionais e a manutenção da descentralização das decisões de estados e municípios asseguradas na Constituição de 1988.

O ano de 2011 foi de intenso debate para a Educação no país: encontros, audiências, seminários, congressos centraram o foco no ensino de qualidade que pretendemos ter para o Brasil. A tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE) no Congresso Nacional assumiu o caráter de catalisador das discussões, uma vez que se tornou, após sua aprovação no Congresso Nacional, a principal diretriz para as políticas educacionais deste e dos próximos governos em todos os níveis da federação nos próximos dez anos, com destaque à proposta de constituição de um Sistema Nacional de Educação. A participação dos diversos segmentos da sociedade, reunidos em torno de metas comuns e alinhadas com as diretrizes das políticas públicas educacionais, é fundamental para promover o salto de qualidade de que a Educação Básica brasileira necessita. Precisamos conhecer como se constituem as relações no interior das políticas, implantando e implementando as práticas cotidianas da escola. A articulação entre as dimensões dos documentos oficiais e da vida cotidiana escolar nos permite compreender mais profundamente as relações entre as ações educacionais e a compreensão dos educadores sobre o processo educacional.

No **México**, por sua vez, a Educação Básica compreende os níveis pré-escolar, primário e secundário. A educação primária compreende seis anos e nela estão estudantes de 06 a 12 anos. Os índices informam que atualmente se alçou à universalização, atendendo-se à demanda de crianças em idade escolar. Porém, nas populações rurais e indígenas, quer pela localização geográfica, quer pela precariedade dos serviços educativos, quer pelas condições sócio-econômicas, não conta com serviços educacionais ou não têm acesso à educação, mas esta demanda muitas vezes não é registrada.

Segundo dados da SEP, no ciclo escolar dos anos 2016-2017, estavam matriculados, no sistema educacional mexicano, um total de 36,604,251 alunos; 2,064,775 docentes e 257,425 escolas.

A **Educación Básica** estava constituída 25.780,693 alunos; 1.217,191 docentes e 225.757 escolas. No nível **Pré-escolar** estavam matriculados 4.931,986 alunos; 234.635 docentes e 88,939 escolas. No ensino primário, em todas suas modalidades: 14.137,862 alunos; 573,284 docentes e 97.553 escolas. No **ensino secundário**, em todas as suas modalidades: 6.710,845 alunos, 409.272 docentes e 39.265 escolas. Na **Educação Média Superior** havia 5.128,518 alunos; 417.745 docentes e 20.718 escolas. Na Educação superior, incluindo os cursos de licenciaturas e de “pos-gradados”: 3.762.679 alunos; 388.310 docentes e 5.311 escolas. E, ainda, no ensino Normal (específico para a formação de professores), havia 94.241 alunos; 14.730 docentes e 450 escuelas.

Quanto à qualidade da educação que se oferece é diferenciada e, em geral, insatisfatória, pois as condições de infraestrutura, de formação docente, do número de crianças por sala, e de atenção aos estudantes é desigual em todo o país. Este fato traz reflexos nos resultados das provas internacionais de educação, como o PISA, por exemplo, o México encontra-se nos últimos lugares entre os países membros, juntamente com o Brasil. No país, os piores resultados correspondem à população rural e indígena e as cidades mais desfavorecidas economicamente.

A essas problemáticas soma-se, no caso mexicano, a presença do Sindicato de Trabalhadores da Educação, cujo grupo diretor está há três décadas no poder, pactuando com o Governo Federal reformas sem consenso dos professores a, até mesmo, em detrimento desses, tais como reformas curriculares, a organização escolar, a formação e a avaliação docente, gerando tensões entre as partes e provocado movimentos sociais em vários estados do país.

No México, a Educação é dirigida pela Secretaria de Educação Pública (SEP), organismo criado em 1921. A SEP emite as diretrizes nacionais relativas aos programas e aos currículos (plan de estudios) da educação básica, média superior e normal. Entretanto, os serviços educacionais para a educação são descentralizados e os governos estaduais são os responsáveis por eles sejam. As universidades são autônomas.

Há vários documentos que constituem o marco jurídico e normativo da educação no México, a saber: 1. Artículo Tercero da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos; 2. Lei Geral de Educação; 3. Pla-

no Nacional de Desenvolvimento, elaborado a cada seis anos; 4. O Plano Setorial de Educação; 5. Acordos que estabelecem nos períodos de seis anos. Destacam-se marcos normativos como: a. Acordo Nacional pela Modernização da Educação Básica (ANMEB, 1992), b. Reforma Integral da Educação Básica (RIEB, 2007-2012); c) Acordo pela Qualidade Educativa (ACE, 2008). Estos tres marcos normativos fueron sustituidos por otros actualmente vigentes: a. Reforma Educativa (2013), b. Ley General del Servicio Profesional Docente, c. Nuevo Modelo Educativo, para la educación básica, media y media superior (2016), Éstos últimos como resultado de los reajustes políticos entre distintas fuerzas sociales al iniciarse el régimen de gobierno federal encabezado por el presidente Enrique Peña Nieto para el período 2012-2018.

Há também um conjunto de documentos internacionais recomendados na instituição das políticas de educação: Acordos e compromissos com a OCDE, Banco Mundial, BID; além da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); Documentos da UNESCO, com destaque para o Informe Delors (1996). Os primeiros estabelecem um marco jurídico para toda a educação no país. Nos demais se institui a política educativa, expressa pelos objetivos, estratégias, linhas de ação e programas que se desenvolvem no período de seis anos. Estas políticas se orientam pelos acordos e compromissos que o Estado Mexicano firma com os organismos internacionais, mais especificamente, a OCDE, Banco Mundial e BID, ditando os rumos do sistema educativo aos países que deles são membros.

A análise da política educativa mexicana exige a análise desses documentos gerais bem como dos específicos que se referem à educação básica e à formação de professores, motivos dessa pesquisa.

O **Sistema Cubano de Educação** integra a Educação Geral e a Educação Superior, ambos os subsistemas são organicamente independentes, mas estreitamente articulados. A educação em Cuba é obrigatória até o nono ano de Ensino Secundário e gratuita em todos os níveis, incluindo o superior. A Educação pré-escola é a dimensão inicial do sistema, não é obrigatória e as crianças podem ingressar a partir dos seis meses de idade, finalizando esta etapa aos 5 anos. A Educação primária é obrigatória e se refere a crianças e adultos. Os estudantes ingressam com seis anos e permanecem até os 11 anos. A escolarização primária tem a duração de seis anos, e divide-se em dois ciclos: preparatório (primeiro a quarto ano) e final (quinto e sexto ano). A Educação geral média com-

preende dois níveis: a educação secundária básica (sétimo a nono ano) ou ciclo médio, que complementa a escolaridade obrigatória e o ciclo médio superior ou pré-universitário (décimo e décimo primeiro ano) que não é obrigatório, mas é gratuito. Os estudantes que egressam do nono ano podem escolher entre o pré-universitário, a educação técnica ou vocacional. A Educação técnica ou vocacional compreende três ou quatro anos, dependendo da especialidade entre o nono e o décimo ano. E Educação superior é o nível máximo de formação nos diversos campos da sociedade. São oferecidos cursos durante o dia, a trabalhadores em serviço e a distância. O acesso está regulado por um exame de admissão correspondente a cada especialidade. A maioria das carreiras universitárias cubanas se desenvolvem de acordo com um plano de estudos de cinco anos (seis anos para Medicina).

Os princípios fundamentais que originam o sistema de educação são: vinculação entre teoria e prática (estudo-trabalho); o princípio da co-educação; o princípio da gratuidade, o princípio do caráter democrático da educação (a educação se estende a diferentes regiões do país e a todas as camadas da população); o princípio da educação como direito e dever de todos.

No Índice de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas, Cuba obteve (0.993 pontos) junto a outros cinco países com o mesmo índice: Austrália, Dinamarca Finlândia e Nova Zelândia. Na América Latina é sucedida pelo Uruguai (0.955) e Argentina (0.946). Em 2012 ocupa o 16°. Lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDE), entre 120 países, de acordo com o Informe de Seguimento de Educação para Todos no Mundo, apresentado em outubro pela UNESCO, sendo o melhor país em índice da América Latina e estando a frente de países com maior PIB como Alemanha, Austrália, Bélgica, Estados Unidos e Israel. A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) que Cuba é o país mais adiantado e o que mais investe em educação. O informe avalia o grande investimento material em educação que realiza o Governo Cubano: 9,3% do PIB, frente a 4,1% que é a média da região. Cuba conta com um professor por 42 habitantes, uma das proporções mais elevadas em nível mundial e o nível de aprovação é de 99,1%.

A Educação em Cuba é função do Estado e nela participa toda a sociedade. Seus objetivos e princípios fundamentais tem sido referendados pela Constituição da República, vigentes desde 24 de fevereiro de 1976 (reformada em 1992), em seus artigos 9, 39, 40, 51 e 52. O artigo 9 estabe-

lece que o estado deva garantir o direito a escola, alimentação e vestuário a todas as crianças; que não haja jovem que não tenha oportunidade de estudar e que não haja pessoa que não tenha acesso a estudo, cultura e esportes.

A política educacional do Estado Cubano se define nos artigos 39 e 40. O artigo 39 determina que o Estado oriente, fomenta e promove a educação, a cultura e as ciências em todas as suas manifestações. O artigo 40 estabelece que desde a infância até a juventude, todos desfrutam de particular proteção por parte do estado e da sociedade. A família, a escola, os órgãos estatais e as organizações sociais e de massa têm o dever de prestar especial atenção à formação integral à infância e à juventude. O artigo 51 assinala que todos têm direito à educação, garantida pelos sistemas escolar, semi internatos, internatos e bolsas em todas as modalidade e níveis de ensino bem como a gratuidade do material escolar, o que proporciona a cada criança e a cada jovem, qualquer que seja a situação econômica da família, a oportunidade de cursar estudos de acordo com sua atitudes, exigências escolares e necessidades de desenvolvimento econômico social. Homens e mulheres adultos têm assegurado este direito em iguais condições. O artigo 52, por sua vez, estabelece que todos têm direitos à educação física, esportes e recreação. Esse direito está garantido pela inclusão do ensino da prática em educação física e em esportes no plano de estudos do sistema nacional de educação; igualmente pela amplitude da instrução e dos meios postos à disposição da população que facilitam a prática massiva do esporte e da recreação. A legislação que instrumenta estes artigos da Constituição cubana se encontra nas Resoluções n°. 210, de 1975, n° 654, de 21 de outubro de 1976, n° 656, de 21 de outubro de 1976, n° 160 de 17 de março de 1981, e n° 430, de 24 de julho de 1981, de aperfeiçoamento da educação, ditadas pelo Ministério da Educação e que atualmente se encontram em processo de mudança.

A etapa mais recente está matizada por transformações educacionais que se tem empreendido no país a partir de 2001 em todos os níveis educacionais. Na atualidade, na vida educacional cubana se manifesta um conjunto de contradições, que têm origem no período iniciado com o fim do campo socialista europeu, que afetou substancialmente a economia cubana e conseqüentemente a educação.

A Educação cubana sofreu, deste então, a saída de uma grande quantidade de professores para setores com melhor remuneração, o que

obrigou a formação emergencial de professores que não têm o mesmo nível de preparação. Há também outras contradições importantes a serem consideradas: a massificação e a qualidade da educação, a centralização e a descentralização, a standardização e a diversificação de ações que precisam ser enfrentadas. Estas contradições motivaram a participação de Cuba na realização deste projeto de pesquisa, visando aprofundar os paradoxos e encontrar possíveis soluções.

Estudos internacionais apresentam dados sobre as políticas públicas e seus impactos na educação de alguns países. Em 1997, o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade na Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) realizou uma pesquisa chamada “Primeiro Estudo Internacional Comparativo em Linguagem, Matemática e Fatores Associados”, que consistiu na aplicação de testes padronizados de linguagem e de matemática para alunos dos 3º e 4º graus da etapa elementar de escolarização. Os resultados gerais, tanto para a área de linguagem quanto para a matemática, é que na região, com exceção de Cuba, que apresentou as médias mais altas, os alunos estão sendo ensinados a decodificar, ou seja, a traduzir as palavras escritas para a linguagem oral, mas sem compreensão ou interpretação do texto, assim como não assimilaram conhecimentos nem desenvolveram as competências necessárias na matemática, pois reconheciam signos e estruturas com pouca capacidade para resolver problemas simples da vida cotidiana (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

Temos um compromisso histórico de superação do quadro educacional na América Latina. Observando os índices e as práticas sociais nos diferentes países, constatamos que a educação pública ficou fora dos projetos políticos construídos para o desenvolvimento de nossa região, que o projeto de desenvolvimento da sociedade latino americana sofreu e sofre influências do modelo de produção capitalista, que imprime um padrão de desenvolvimento desigual, combinado e contraditório (FRIGOTTO, 2008). Nesse cenário complexo: nas políticas públicas definidas, nas práticas cotidianas das escolas, em toda a comunidade escolar, encontramos diferentes concepções de sujeito e de sociedade que materializam as práticas sociais, sejam elas pedagógicas ou as que estabelecem a forma de convivência dentro das instituições escolares, a respeito da aprendizagem, do ensino e de como se desenvolvem crianças e adolescentes no processo de escolarização.

Consideramos que é importante desenvolver estudos cooperativos entre os países latino-americanos, pois convivemos com desigualdades

educacionais profundas, por um lado observamos problemas no processo de aquisição de leitura e escrita, fragilidade na formação de docentes, na elaboração de políticas públicas educacionais, e por outro constatamos excelentes resultados como a experiência educacional Cubana.

Portanto, esta pesquisa pretendeu nos aproximar daqueles que constroem o dia-a-dia escolar, que desenvolvem e implantam políticas de educação, que manejam métodos e instrumentos de ensino, que decidem destinos educacionais de seus estudantes com o propósito de compreendermos como articulam conhecimentos que circundam a formação docente, apreender movimentos do processo de produção histórica, da instituição escolar principalmente no que tange ao desenvolvimento e à aprendizagem como conceitos articulados na interface entre os campos da psicologia e educação, nos países que participam desta pesquisa.

Partimos da consideração de que os sistemas nacionais de educação tanto no Brasil quanto em Cuba e México constroem políticas públicas para garantir a universalização do acesso à escola e da permanência no sistema de ensino com qualidade, levando-se em consideração a complexidade e polissemia da questão. Para Dourado (2007, p. 7), “os conceitos, as concepções e as representações do que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e no espaço”, e são diretamente influenciados pela tensão entre as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais de uma dada sociedade. Além disso, Dourado (2007) e Alavarse (2013) destacam ainda a importância da inclusão de duas dimensões nesse debate; os aspectos intraescolares (“currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas, etc.” (ALAVARSE et al., 2013, p. 30) e extraescolares (“condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribuição de renda, violência, entre outros” (ALAVARSE et al., 2013, p. 30).

Esses aspectos precisam ser tomados em consideração para podermos pensar num processo de escolarização de qualidade que possibilite a instauração de condições para que o estudante se aproprie do conhecimento socialmente acumulado, na constituição de valores democráticos, por meio de práticas educativas significativas, em direção a uma sociedade de direitos, o que ainda se constitui um desafio para os países que integram esta pesquisa.

Além desses elementos destacados, pudemos aprofundar o conhecimento construído pelo enfoque histórico cultural, resgatando a importân-

cia de determinados processos de constituição de estruturas psicológicas na inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento, enquanto dimensão fundante para que um processo de aprendizagem efetiva possa ocorrer. Tal consideração diverge de uma concepção reducionista de educação como simples estimulação de competências e habilidades maturacionais, que em nossa opinião constitui-se como verdadeiro obstáculo à escolarização com qualidade. Pretendemos, portanto, analisar a forma como conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e sua articulação no campo da escolarização se materializam em políticas públicas, nos documentos oficiais que fornecem linhas teórico- metodológicas para o trabalho nas instituições escolares, na formação de professores e nas práticas docentes. Este estudo buscará discutir que relevância dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, a partir do enfoque histórico cultural no desenvolvimento humano e na educação formal e como tais concepções são apropriadas pelo sistema educativo de maneira.

O campo de pesquisa

Esta pesquisa apresenta como objeto de estudo concepções de aprendizagem e do desenvolvimento que se fazem presentes em políticas públicas educacionais na América Latina nas práticas docentes. O caráter interdisciplinar, existente entre os participantes da pesquisa, permitiu, a partir da diversidade, ampliar a compreensão da realidade de cada um dos países e cidades participantes.

A inserção de método de pesquisa comparada e colaborativa possibilitou a constituição de redes de cooperação entre a Universidade e Professores das redes oficiais de ensino, bem como propiciou a constituição de perspectivas críticas e propositivas na direção da garantia de direito ao acesso a uma educação de qualidade para todos e todas na América Latina.

O projeto contou com a participação de pesquisadores de três países, México, representada pela professora Dra. Ruth Mercado Maldonado, no Departamento de Investigaciones Educativas do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV/IPN), pelo Mestre Marco Polo Eugenio de Santana professor da Universidad Autónoma de la Ciudad de México e pela Profa. Miriam Hernández também da Universidad Autónoma de la Ciudad de México, que viria a falecer durante o primeiro semestre do segundo ano da pesquisa como con-

sequência de um câncer, significando uma grande perda para a equipe de trabalho. Cuba foi representada pelos pesquisadores Gloria Fariñas León e Guillermo Arias Beatón, da Universidad de Havana e membros da Cátedra Vigotski. A representação no Brasil, iniciou com as pesquisadoras Marilene Proença Rebello de Souza, coordenadora do grupo de pesquisa, e Katia Cristina Silva Forli Bautheney pós-doutoranda do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), Laura Calejón da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) pela região sudeste do país, Tania Brasileiro do Centro de Formação Interdisciplinar da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), estaria representando a região Amazônica brasileira. Na segunda metade de segundo ano de pesquisa, a equipe ganhou o acréscimo de importantes pesquisadores: Luciane Maria Schindwein da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em representação da região Sul do país e a pós-doutoranda Márcia Regina Cordeiro Bavaresco, pós-doutoranda do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Para o terceiro ano a pesquisa ganharia mais duas importantes pesquisadoras, a Profa. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e a Profa. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que representaram a região Nordeste do país. Desta forma e levando em conta as dimensões continentais do Brasil, a pesquisa conseguiu compor um quadro de pesquisadores que abordava e refletia de certo modo, a diversidade de situações que são vividas nas diferentes regiões a partir da materialidade das políticas públicas educacionais em cada região. A pesquisa também contou com a participação de doutorandos, mestrandos e graduandos das diferentes universidades envolvidas. Nesse sentido, a pesquisa permitiu ampliar e fortalecer ainda mais, laços de trabalho e de estudos instalados com cada uma das regiões e dos países envolvendo os diferentes níveis da educação superior.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar aspectos do conhecimento da Psicologia Educacional no que tange às concepções de aprendizagem e desenvolvimento que se fazem presentes nas políticas de educação, formação docente e processos educativos que expressam aspectos da realidade de países da América Latina, particularidades e singularidades da política e da prática em cada país.

São objetivos específicos da pesquisa:

- a) analisar textos oficiais de políticas públicas de educação das séries iniciais do Ensino Fundamental, para compreender concepções de desenvolvimento humano e de aprendizagem

implicadas na melhoria da qualidade da escola, presentes nessas políticas;

b) analisar políticas e processos de formação de professores e suas principais fundamentações teóricas em relação a concepções de aprendizagem e de desenvolvimento humano;

c) conhecer as explicações presentes no discurso docente sobre sua prática escolar, envolvendo processos de aprendizagem e de desenvolvimento;

d) constituir uma rede de pesquisadores entre Brasil, Cuba e México para a divulgação dos achados da pesquisa bem como criar alternativas para novos projetos conjuntos;

e) ampliar os estudos de metodologias comparadas para melhor compreender a complexidade do objeto de estudo que envolve políticas públicas educacionais de três países latino-americanos;

f) utilizar metodologias participativas com professores e profissionais das redes municipais de educação, para o estabelecimento da articulação escola-universidade por meio de atividade colaborativa e de formação /reflexão continuada.

Tendo como referência os atores envolvidos no processo de construção desta pesquisa, a mesma se estruturou em níveis que organizam alguns eixos da investigação:

a) **Nível da política pública:** estudo da forma como concepções de desenvolvimento e aprendizagem aparecem nos documentos produzidos pelas políticas públicas de educação impactando práticas pedagógicas. Análise da forma como políticas locais nos países em estudo são influenciadas e determinadas por políticas internacionais padronizadas. Estudo da forma como a psicologia e os referenciais do campo psicológico são inseridos nessas políticas. Análise da maneira como as vertentes mais críticas da psicologia são incorporadas nas políticas e práticas docentes.

b) **Nível da formação docente:** estudo da relação entre políticas públicas de educação e formação de professores, visando conhecer e analisar as concepções que os professores possuem da relação entre aprendizagem, desenvolvimento e educação. Analisar qual o lugar epistemológico dos conceitos oriundos da formação de professores e de que forma os mes-

mos se desdobram em práticas escolares.

c) **Nível da prática docente**: análise dos discursos sobre as práticas docentes e sobre as ferramentas teóricas e práticas com as quais trabalham os educadores de modo a articular desenvolvimento e educação no cotidiano da prática pedagógica.

Cabe ressaltar que a estruturação em níveis de um processo de pesquisa que se pretende qualitativo não invalida sua dinamicidade e fluidez ao pôr em prática seu planejamento. Sob esta perspectiva, adotamos o princípio de trabalhar *com* — em lugar de trabalhar *sobre* — os atores envolvidos neste processo formativo. Assim, adotamos os critérios de avaliação das questões éticas em pesquisa vigentes em cada um dos países, utilizando os instrumentos que foram solicitados.

A pesquisa envolveu duas grandes fases de obtenção de dados, a saber: a) de **caráter documental**, centrada no texto oficial das políticas públicas em educação para as séries iniciais destacando a presença da Psicologia nessas políticas, no que tange aos processos de desenvolvimento humano e aprendizagem, suas bases teórico-metodológicas e que dão substrato ao fazer docente frente aos processos de aquisição da leitura e da escrita e conceitos matemáticos; b) de **caráter empírico**, centrado nos discursos e nos fazeres dos professores realizados no interior das escolas, visando compreender as apropriações que fazem os docentes de tais políticas na prática docente e nas formas de trabalhar institucionalmente em suas escolas, e como as dimensões de desenvolvimento humano e aprendizagem comparecem em seus discursos e menções sobre a prática.

Caráter Documental

No âmbito documental foram analisados os seguintes documentos:

a) Marcos referenciais de cada um dos países, no que tange às dimensões macro-políticas que norteiam as propostas governamentais e oficiais. A partir dos marcos, foi realizada escolha de documentos de maneira a obter, em cada um dos países, um grupo de documentos que representou políticas atuais voltadas para as séries iniciais, visando o enfrentamento dos desafios presentes no campo da educação pública. Cada grupo de pesquisa, dos países participantes e das regiões, definiu o conjunto de documentos necessários para representar

o cenário oficial de políticas educacionais vigentes. Utilizou como critério de escolha documentos que expressam políticas educacionais que se referem aos anos iniciais de escolarização do Ensino Fundamental.

b) Marcos referenciais de quatro municípios brasileiros (São Paulo - SP, Santarém - PA, Campina Grande - PB e Florianópolis - SC) e de dois municípios estrangeiros (Veracruz, México e Cidade de Havana, Cuba) que representam políticas atuais voltadas para as séries iniciais, visando o enfrentamento dos desafios presentes no campo da educação pública.

c) Documentos referentes, especificamente, ao campo da alfabetização das séries iniciais produzidos oficialmente por programas de caráter nacional, visando compreender os aspectos formativos presentes na política pública para as séries iniciais.

d) Documentos oficiais sobre políticas educacionais e de reformas curriculares nacionais para a formação docente e para a educação básica. Currículos e programas para esses níveis, analisando as propostas de conteúdos curriculares referentes à aprendizagem e desenvolvimento.

Caráter Empírico

Quanto ao grupo de professores que participou da pesquisa, priorizamos aqueles vinculados às séries iniciais da rede pública de ensino objetivando, a partir de seus depoimentos e práticas pedagógicas, conhecer mais detalhadamente suas formas de conceber a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes no interior de políticas públicas vigentes.

A metodologia de trabalho com os professores foi diversificada e adaptada às características da população nos municípios, suas possibilidades reais de participação e a conjuntura social e política dos mesmos. Nesse sentido, no município de Campina Grande foi desenvolvido um estudo qualitativo, de cunho exploratório, em três instituições escolares municipais, localizada na cidade de Campina Grande/PB com realização de análise documental e estudo de caso.

No caso do México, para o estudo dos conteúdos sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil na formação de professores para a educação básica, priorizou-se trabalhar com formadores de professores e estudantes de Licenciatura em Educação Primária; assim como com os currículos da

Licenciatura em Educação Pré-Escolar do sistema de educação regular que formam os professores para educação pré-escolar e primária do país. Sob uma orientação etnográfica, durante a pesquisa houve visitas prolongadas nos centros de formação, observando tarefas cotidianas dos professores formadores e dos estudantes, recolhendo-se relatos sobre suas experiências formativas, sobre os conteúdos das disciplinas relacionadas com aprendizagem e desenvolvimento infantil em sucessivos currículos. Estas experiências se referiram tanto ao estudo dos conteúdos da educação regular, como o que provenieram de suas práticas com professores e estudantes nas escolas primárias onde atuam tanto com docentes formadores como também com estudantes ao longo dos estudos na escola normal. O trabalho empírico da pesquisa realizou-se paralelamente e em ocasiões alternadas com o levantamento documental de três currículos vigentes em três períodos sucessivos: 1984; 1997; 2018. Assim, as perspectivas dos professores formadores de docentes e os estudantes foram fundamentais para as análises paricularizadas que realizamos dos programas, incluindo todas as bibliografias, as disciplinas relacionadas com aprendizagem e desenvolvimento infantil em todos os semestres em que tais disciplinas compareceram nos currículos para a educação normal analisados. Por outro lado, os pontos de vista que nos apresentaram, resultado de suas experiências tanto na normal como da educação primária sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil foram referência para a análise do Novo Modelo Educativo Nacional emitido pela SEP para educação básica, media e media superior em 2016.

Do mesmo modo, o Programa de Extensão organizado em oficinas com Professores de Telesecundaria no município de Veracruz no México se constituíram como estratégia metodológica da pesquisa para acessar os desdobramentos de políticas públicas de educação voltadas para sustentar ações pedagógicas e seu impacto na formação docente. Por outra parte, a extensão e as oficinas como espaços para reflexão sobre práticas pedagógicas permitiu uma aproximação à relevância na formação do professor e na sua prática, da presença de conceitos e teorias psicológicas nesses documentos tentando situá-los e analisa-los sob uma perspectiva que incluiu a dimensão histórica e social nos processos de construção de modelos de compreensão da subjetividade humana.

Particularmente no município de São Paulo, onde foi desenvolvida uma modalidade específica de formação continuada e grupo de análise, de cunho participativo entre pesquisadores, educadores das redes municipais de ensino e alunos de graduação, foi possível a constituição de um espaço

institucional no interior da Universidade de São Paulo, que subsidiou a análise da prática docente frente às políticas públicas vigentes na rede pública de ensino. Esta proposta apontou a estabelecer com os professores da rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo e profissionais da rede uma relação de horizontalidade nos saberes e na produção de conhecimento. Isto na medida em que professores, profissionais participantes e pesquisadores juntaram esforços para interrogar a política que enquadra a engrenagem do processo de escolarização, ao tempo que circularam experiências e foram pensadas maneiras de contribuir ao crescimento e fortalecimento do sistema educativo para as séries iniciais.

O desenvolvimento da proposta de grupo colaborativo de formação/reflexão propiciou a constituição de espaços de diálogo com professores e gestores sobre as necessidades de políticas públicas para educação, as formas como são implementadas, bem como concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento que se fazem presentes no dia a dia escolar e os desafios presentes para a prática docente no contexto da política pública vigente. Isto possibilitou: a) aproximar-nos de concepções de desenvolvimento humano e de aprendizagem presentes nas ações pedagógicas nos primeiros anos de escolarização, por meio de análise do discurso sobre práticas pedagógicas e do estudo de situações e materiais empregados nas séries iniciais; b) acessar os materiais produzidos pela escola e que expressem aspectos da implementação da política analisada.

Ao término dos trabalhos, os participantes produziram materiais que apresentam a sistematização das discussões realizadas colocando em circulação os conhecimentos construídos no Grupo de Trabalho.

O registro e transcrição das entrevistas, a transcrição dos encontros realizadas nos Grupos de Trabalho, bem como a elaboração e publicação dos conteúdos trabalhados nestes grupos nos diferentes municípios permitiram o acompanhamento do processo de construção. O registro de tais processos de trabalho tem sido fonte para a construção de materiais na forma de texto, produção técnica e/ou formativa, produzido muitas das vezes, em conjunto pelos participantes do Grupo de Trabalho enquanto tarefa de sistematização das discussões realizadas e do desenvolvimento do aprendizado coletivo.

Tais produtos desenvolvidos como atividades colaborativas e de formação/reflexão, geraram materiais que favoreceram a circulação de novos conhecimentos sobre sucessos e entraves referentes à prática escolar, subsidiando ações coletivas entre educadores da rede pública de ensino.

Por outra parte, ao longo da pesquisa, se realizaram quatro Seminários de Pesquisa que foram apresentadas à comunidade acadêmica universitária, professores das séries iniciais da rede de educação pública e privada e à comunidade em geral, às realidades políticas e sociais em matéria de educação dos países envolvidos, assim como os avanços da pesquisa. A realização dos seminários foi guiada pela perspectiva dos estudos comparados em matéria de políticas experiências educacionais na América Latina.

Percursos da construção de conhecimento sobre as políticas públicas e os processos de desenvolvimento e aprendizagem

Em razão da riqueza e diversidade de estratégias metodológicas implementadas ao interior da pesquisa, que como dito na descrição da metodologia, respondeu às características das populações com as quais se desenvolveu o nosso trabalho, respeitando as possibilidades de sua participação e as condições políticas e históricas do contexto, a pesquisa também adotou diferentes possibilidades de análise ao interior dos municípios. Constatamos que tanto as diferentes estratégias metodológicas implementadas quanto os diferentes caminhos utilizados para a análise dos documentos e para o trabalho empírico, foi possível acessar o fenômeno estudado por diferentes vias e nos diferentes aspectos de sua complexidade.

Na análise dos documentos oficiais foi considerada a dimensão temporal dos processos educativos para observar a materialidade de textos escritos, na perspectiva de Rockwell (2009, p. 158) que esclarece que: “En las historias políticas, la cultura constantemente atraviesa las perspectivas sociales y los parámetros evaluativos de los actores y los autores”. Logo, se fez necessário, prévio à análise do conteúdo dos documentos oficiais, considerar que eles são produto de diversas práticas de escritura, sendo norteadora a pergunta: onde, quando e como foram publicados e disseminados. As respostas tornaram possível inferir, a partir de alguns detalhes, a ideia de historicidade que se encontram sobrepostas nos documentos. No caso da análise de documentos que sustentam a formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação do Município de São Paulo foi assumido o desafio de utilizar uma técnica de análise que até o momento tinha sido utilizada para análise de conteúdo de falas de entrevistados. Referimo-nos aos Núcleos de Significação de Ozella e Aguiar (2006-2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), que neste caso, foi utilizada para apreender os sentidos e significados presentes nos documentos oficiais do CME,

que desvelam as concepções de desenvolvimento e aprendizagem e os conceitos de escolarização.

Nas observações realizadas em Recife (PB) a análise das observações realizadas contemplou as condições do contexto imediato da produção de leitura, como por exemplo, os interlocutores, os textos acessíveis aos leitores, as estratégias de mediação e os recursos de leitura utilizados pela professora, bem como as circunstâncias de leitura.

Para a análise das produções de fala geradas na entrevista, foi adotada a perspectiva dos Núcleos de Significação proposta por Aguiar e Ozella (2006, 2013), fundamentada na abordagem histórico cultural de Vigotski e que visou à apreensão dos sentidos. Para a análise de documentos de política pública educacional coletados do site da SME/PMF do município de Florianópolis utilizou-se a análise de conteúdo, tal como indicada por Bardin (2011).

Quanto aos encontros com professores do Programa de extensão utilizamos uma proposta de análise centrada na constituição de eixos temáticos, a partir dos objetivos da pesquisa (F. ERICKSON, 1986). Objetivos esses que foram ampliados, considerando-se aspectos que foram significativos, durante o trabalho de campo e na perspectiva dos participantes da pesquisa.

A diversidade de aspectos que compuseram a pesquisa, permitiu uma vasta produção intelectual e Técnica representada por Tese, Dissertações de Mestrado, Relatórios de Pós-Doutorado e Iniciação Científica, publicação de artigos, capítulos de livros, resumos e apresentação de trabalhos em eventos científicos nacionais e internacionais, organização de dois Seminários Internacionais de Pesquisa e dois Seminários Nacionais, atividades de extensão universitária, dentre outros produtos.

O conjunto da produção e da discussão produzida pelos dados da pesquisa foi organizado em três eixos de análise:

EIXO 1. CONTEXTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS, POLÍTICOS E ECONÔMICOS DA EDUCAÇÃO EM BRASIL, CUBA E MÉXICO QUE CONSTITUEM POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO. Neste eixo, apresentamos determinantes históricos, sociais, políticos e econômicos presentes no contexto latino-americano e que configuram as principais decisões governamentais expressadas nas políticas educacionais dos países participantes da pesquisa. O quadro internacional que rege os financiamentos das políticas para a América Latina, representado pelo Banco Mundial e demais agências in-

ternacionais, delimitam cenários para os países que dependem diretamente de tais financiamentos para melhorar a qualidade do sistema educacional, bem como integram aos programas para a América Latina concepções teóricas a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem. Neste eixo, inserimos todos os documentos marco de referência na legislação de cada um dos países participantes da pesquisa.

EIXO 2. CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO, NOS PRIMEIROS DE ESCOLARIZAÇÃO em que apresentamos os resultados das pesquisas publicadas envolvendo os três países da América Latina, a partir da articulação entre os pesquisadores do Brasil, Cuba e México que desvelam de que forma as concepções de aprendizagem e desenvolvimento, nos primeiros anos de escolarização se fazem presentes nas políticas públicas.

EIXO 3. PRÁTICA DOCENTE NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA: BRASIL, CUBA E MÉXICO. Neste eixo apresentamos os elementos que correspondem à forma em que a política educacional para as séries iniciais e as concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem se materializam ao interior da escola, especificamente nas ações implementadas pelos professores na sua prática de ensino. A proposta é que a discussão presencial proporcionada ao grupo de professoras permita uma apropriação das questões presentes na prática docente e na sua relação com as políticas públicas vigentes, de maneira crítica e transformadora.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM CUBA: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA

Guillermo Arias Beatón¹
Gloria Anísia Fariñas León²

La presencia de gobiernos que no defendieron a la educación como una labor esencial de la Sociedad, no obstante las ideas de nuestros pensadores del siglo XIX y las luchas y resistencias del magisterio cubano, ante las lamentables condiciones impuestas por esa situación, provocaron que en 1959 los indicadores de la educación del pueblo cubano fueran: una escolaridad promedio de aproximadamente 3er grado, existencia de un 23,6 % de analfabetos y unos 600 mil niños sin escuelas y paradójicamente 10 mil maestros sin aulas.

Solo existían tres universidades, unos pocos centros de educación técnica y a pesar de ser Cuba un país agrícola, la enseñanza agropecuaria presentaba una situación crítica, pues sólo contaba con seis granjas escuelas y un instituto forestal con escasas posibilidades de matrícula y de recursos. La educación de adulto no era un subsistema de educación, la organizaban los sindicatos y, la educación de la primera infancia y especial eran prácticamente inexistentes. La formación de maestros se realizaba en las Escuelas Normales de cada una de las seis provincias.

Ante esta situación brevemente descrita, al triunfo de la Revolución en 1959, se proyectó la denominada: *Reformas educacionales después de 1959 en Cuba*. Estas reformas se organizaron según las denuncias y el alegato que Fidel Castro (2007) realizó en el juicio político conocido como “La Historia me absolverá”, con motivo de ser juzgado por el ataque al “Cuartel Moncada” de Santiago de Cuba.

La reforma mencionada se inició desde el mismo 1959, escolarizando a todos los niños y niñas que no asistían a la escuela y proporcionándoles trabajo a los maestros desempleados. Además se declaró que sería necesaria una reforma general de la enseñanza que garantizara el carácter

¹ Cátedra Vigotsky e Universidad de La Habana, Cuba.

² Universidad de La Habana, Cuba, e Universidad de La Salle México.

integral, laico, democrático y gratuito de la educación; su condición de proceso continuo en todos los niveles, y el acceso a ella de todos los ciudadanos sin discriminaciones de ningún tipo. Por eso, los principios generales que rigieron la reorganización del sistema educacional en todos sus eslabones, incluyeron a la educación de adultos y otros tipos de educación necesarios para el desarrollo social y cultural del pueblo cubano (CANTON NAVARRO; SILVA LEÓN, 2009; ECURED, 2019)³.

A finales de los años 60 se puede decir que el Sistema Nacional de Educación contaba ya con la organización esencial de todos los tipos de educación que se necesitaban. Se había conseguido y estabilizado la plena escolarización de todos los niños y niñas en edad escolar y la gratuidad del servicio educacional para todos. No obstante, estos logros aun se mantenía un alto por ciento de escolares que llegaban a cuarto grado sin aprender a leer y escribir lo que se convirtió para la sociedad, el estado, los científicos, académicos y profesionales de la educación y, para el Ministerio de Educación, en una tarea de primer orden. Comenzó de esta manera el primer perfeccionamiento integral de la educación, el segundo gran momento del proceso de organización, consolidación y desarrollo de la educación en Cuba (1971-1975).

Durante el proceso de preparación de lo que fue el primer perfeccionamiento científico y técnico de la educación cubana, en la segunda mitad del siglo XX, se produjeron estudios, investigaciones y debates de los aspectos filosóficos, teóricos, metodológicos y prácticos, que contribuyeron a la creación de, uno de los mejores sistemas educacionales del mundo que en la actualidad, se continúa sistemáticamente mejorando, en función del desarrollo social, cultural y científico del mundo y del pueblo cubano.

Todo este trabajo de perfeccionamiento, se correspondió con las tradiciones del pensamiento y la práctica de la educación cubana desde el inicio de su conformación en el siglo XIX, forjada por pensadores como Agustín Caballero, Félix Varela, José de la Luz y Caballero, Rafael Ma. de Mendive, José Martí e innumerables maestros populares y colegios de maestros normales y equiparados de todos los tiempos que mantuvieron de una u otra forma ese legado.

La educación cubana, sus características y fundamentos son un producto de un largo, complejo y contradictorio proceso social, cultural e

³ Colaboradores de EcuRed, "Reformas educacionales después de 1959 en Cuba.," *EcuRed*. Disponible en: https://www.ecured.cu/index.php?title=Reformas_educacionales_despu%C3%A9s_de_1959_en_Cuba.&oldid=2137003. Acceso en: 21 mayo 2019.

histórico de más de doscientos años. Los pensadores más destacados del siglo XIX consideraron que por medio de una determinada educación se podría forjar la conciencia necesaria que impulsara a las jóvenes generaciones a luchar por liberar a Cuba del coloniaje español, convirtiendo a la educación en un medio de lucha y resistencia.

El pensamiento y la práctica transformadora y revolucionaria, con la que nació la educación en Cuba, se caracterizó por la claridad de sus propósitos y porque, de una u otra forma, siempre sus fundamentos estuvieron en el espíritu y en la labor práctica de los educadores o maestros cubanos de todos los tiempos.

Se destaca, como ya mencionamos, en el pensamiento educacional cubano, del siglo XIX, que la educación es una vía para la formación de la conciencia para las luchas por la independencia y la emancipación del pueblo cubano del colonialismo español. Los iniciadores de esta tradición cultural e histórica se enfrentaron al escolasticismo, propio de la educación en esos momentos y defendieron la enseñanza con el empleo de métodos científicos desarrolladores que enseñaran a pensar. También insistieron en garantizar un conocimiento amplio y profundo de los contenidos y los logros de las ciencias. José Martí, llegó a decir que el conocimiento científico permitiría a los latinoamericanos ser libres e independientes (TOLEDO BENEDIT, 2003).

Los pensadores cubanos insistieron, desde el punto de vista conceptual, que los métodos de enseñanza debían trascender la memorización mecánica y meramente reproductiva, porque las facultades o procesos psíquicos, como decimos hoy, solo se desarrollan en una interrelación muy estrecha y no solo de forma aisladas como incluso, continúan postulando las psicologías tradicionales de hoy. Se argumentaba que trabajar educacionalmente, la memoria en relación con el pensamiento, se la hace más fuerte y robusta (CABALLERO; VARELA; LUZ; CABALLERO, 2001, 2001a, 2001b; MARTÍ, 1975, 1976, s/f).

Esta forma de pensar el papel de la educación y el desarrollo psíquico resulta consecuente cuando uno de los propósitos esenciales era que la educación formara la conciencia y el pensamiento crítico necesarios, para crear las condiciones que facilitarían las luchas anticolonialistas y revolucionarias para transformar y cambiar lo que fuera necesario cambiar. Estos pensadores, como se puede apreciar concebían la educación como obligación y responsabilidad de la sociedad (CHAVEZ, 1996).

Luz y Caballero fue un fuerte crítico del eclecticismo por considerar su falta de sentido crítico ante el proceso de producción de conocimientos y por lo tanto, una forma de no contribuir a la formación de un pensamiento consecuente. También llegó a formular las ideas que los fisiológicos no “segregaba” o producía lo psíquico, no obstante su importante papel en la formación de estos procesos. Se insistió en el papel de las artes, esencialmente la pintura y el dibujo, como antesala del conocimiento científico y en especial porque ello garantizaría una mejor adquisición de la escritura y la lectura, tal y como L. S. Vygotski lo explica más tarde en la prehistoria de la escritura (VYGOTSKI, 1995).

No dejó de insistir Luz y Caballero, en el importante papel de la familia, los padres y las madres en coordinación plena con los educadores y las escuelas para completar la labor educativa sus hijos e hijas y que los maestros, profesores y educadores han de tener un amplio dominio de las ciencias, las artes y de los recursos pedagógicos necesarios para que siendo un “evangelio vivo”, garantizaran realizar las buenas enseñanzas que promovieran los aprendizajes y el desarrollo humano correspondientes y que se requerían.

Todo este legado histórico del pensamiento y la práctica educacional en Cuba, parecen tener una gran relación con las ideas y explicaciones que se adoptaron mucho después, en los años finales de los 60s y principio de los 70s, otro momento de intento de transformación y cambio revolucionario en la historia del pueblo cubano. Estas posibles relaciones, continuidades y discontinuidades de las ideas pedagógicas y psicologías, antes un proyecto social, han sido poco estudiadas en Cuba, no obstante, los trabajos y esfuerzos de Alicia Conde Rodríguez, Diego González Serra, Justo Chávez, Lidia Turner, Lesbia Cánova, Guillermo Arias, Josefina López, Ana María Siverio y Gloria Fariñas, entre muchos otros.

La presencia del enfoque histórico cultural, a finales de los años 60s, se hace necesaria y oportuna para el objetivo de organizar una atención a la primera infancia, que garantizará definitivamente la educación y el desarrollo de los niños y niñas. El objetivo se declaraba con claridad, por parte de pedagogas y políticas como Vilma Espín, Clementina Serra, Consuelo Miranda y Marta Santander, al postular que las madres debían incorporarse al trabajo, con la garantía y la seguridad de que sus hijos no solo iban a ser excelentemente cuidados, sino convenientemente educados y desarrollados. Creemos reconocer en este mandato político, la orientación ontológica y epistemológica de las tradiciones del hacer educacional en la

constitución del ser humano que emanaban de lo mejor del pensamiento pedagógico y psicológico cubano del siglo XIX.

Aunque todavía, no se conocía a profundidad, las explicaciones histórico-culturalistas, se hacía evidente una convergencia con las bases y raíces, del pensamiento y la práctica de los pensadores cubanos del siglo XIX. Creo que esta es la razón por la que se adoptó en definitiva el enfoque histórico cultural para que sirviera también de fundamento científico a la reorganización y perfeccionamiento de la educación de la primera infancia en Cuba.

Contribuyó también a esa elección los logros científicos y filosóficos que se conocían y se destacaban, acerca del valor de esta concepción del desarrollo psíquico, no solo en la URSS sino también, en otras partes del mundo, como los Estados Unidos, Francia e Inglaterra.

Los contenidos teóricos y metodológicos del enfoque histórico cultural y de lo mejor de la pedagogía mundial que se introdujeron en esta educación, fueron estudiados e investigados para apreciar tanto su efectividad como la forma de aplicarlos en el contexto cultural cubano (SIVERIO GÓMEZ, 1988, 1995; LÓPEZ HURTADOS, 1995; LÓPEZ HURTADOS; BORGATO, 1995a; MARTINEZ, 1989, 1990; LEÓN, 1980, 1990).

El primer planteamiento teórico metodológico que fue asumido, se refiere a que todo proceso educativo, sobre todo en estas edades más tempranas, exige relaciones interpersonales entre las educadoras y los educandos(as) emocionalmente positivas, que garantizaran la disposición y el hacer de los niños y niñas y en consecuencia se produjeran los aprendizajes correspondientes para que se garantizara el desarrollo de los procesos psíquicos superiores.

Otro de los fundamentos estudiados e incluidos en los programas de desarrollo infantil, fue que las acciones con los objetos es lo que permite la formación de los esquemas sensoriales, el desarrollo exponencial del lenguaje hablado para la comunicación entre los niños, la niñas y los adultos, creándose las bases para el desarrollo del juego y esencialmente el juego de papeles. En este aspecto también se puede afirmar que tanto están presentes las explicaciones científicas de lo histórico culturalista que lo sistematiza críticamente, como lo mejor del pensamiento pedagógico de todos los tiempos desde Quintiliano, Vives, Comenio, Rousseau, Froebel, Pestalozzi, entre otros.

El dibujo también fue otro de los contenidos introducidos en los programas dado que, como hemos mencionado, se constituye para esta concepción histórica culturalistas como también para el pensamiento

cubano del siglo XIX (LUZ; CABALLERO, 2001; VYGOTSKI, 1995) en una de las bases indiscutibles que contribuye favorablemente a que los niños consigan más fácilmente el aprendizaje del complejo medido cultural de la escritura y de la lectura. Además, se incluyó el trabajo con la modelación gráfica, volumétrica y espacial apoyado por los trabajos científicos de L. Venguer y su grupo de trabajo en Rusia y de los científicos cubanos (VENGUER, 1976; VENGUER; LÓPEZ HURTADO, 1990; LEÓN, 1980, 1990; LÓPEZ HURTADO, 1992; SIVERIO GÓMEZ, 1988, 1995, ARIAS BEATÓN, 2017) seguidores de este enfoque.

Por último, unos años después, en los 80, se estudió e investigó la adaptación cubana de la metodología de Elkonin (1976), producida por éste según las ideas esenciales de Vygotski (1995), acerca de la apropiación de la escritura por medio del juego con palabras, sonidos y sus diferentes representaciones convencionales. Con esta metodología, el niño puede llegar a adquirir la noción o conciencia de que se habla por medio de palabras, que estas las forman los sonidos en una organización dada y que estos sonidos y palabras se pueden representar de múltiples formas, incluido el dibujo de ellos que son las letras o grafías. Este recurso pedagógico permitió que se garantizara el principio del enfoque histórico cultural, que señala que se aprende mejor, aquello de lo que el sujeto es consciente de lo que debe aprender y cómo lo puede hacer, contribuyendo entonces, al deseo de aprenderlo.

A nuestro juicio estos son los fundamentos y las realizaciones que han hecho de la educación cubana en general, un sistema y un proceso con cimientos poderosísimos que le ha permitido evitar los peores efectos, como consecuencia de los últimos acontecimientos negativos que se han producido en la economía y en lo social de nuestra sociedad.

También a inicios de la década de los años 70s del siglo pasado, se presentó la urgencia política y práctica de producir un perfeccionamiento total del Sistema Nacional de Educación; buscando la calidad que se necesitaba y se deseaba. Había una educación gratuita y para todos, que se había podido organizar en la década de los 60s pero aun, no contaba con la calidad esperada. Este proceso produjo, necesariamente una búsqueda incesante de explicaciones científicas que permitieran proyectar, organizar y dirigir, los cambios y transformaciones importantes que exigía la educación cubana.

El propósito esencial de ese perfeccionamiento de la educación en los años 70s era no solo mantener una educación gratuita para todos, sino garantizar la calidad que permitirá erradicar el no aprendizaje que se producía aun, en los grados iniciales de la lectura, escritura y el cálculo; segu-

ros de que todos los niños y niñas podían aprender y si no lo hacían, era porque la educación y la enseñanza no lo garantizaba o permitía.

Comenio, el creador de la Didáctica Magna, de la Pedagogía como ciencia dijo algo que los pedagogos cubanos comparten, que los ciegos, sordos y retrasados, como los demás deben ser incorporados a la enseñanza, porque ellos también deben de participar de la cultura en tanto, esta forma parte de la naturaleza humana. Insiste Comenio en esta declaración, que cuando la naturaleza no puede apoyarse suficientemente, en sí misma, debido a un defecto interno, la necesidad de ayuda externa es mucho más urgente, o sea, que cuando especialmente la naturaleza fuera impedida de resolver algún problema solo lo resolverá, en la medida de la ayuda (educacional o pedagógica) que reciba el estudiante. Todos los seres humanos les es posible aprender. Solo los muy, pero los muy retrasados no lo pueden hacer, pero estos solo se presentan en menos de un 1% de la población. (COMENIO, 1991).

En esta situación, durante los años mencionados, se realizaron innumerables estudios, análisis y debates que unidos, a la experiencia que se llevaba a cabo en el proyecto de educación de la primera infancia, condujeron también a la elección del enfoque histórico cultural como un fundamento básico para trabajar el perfeccionamiento del Sistema Nacional de la Educación Cubana.

Siguiendo esta orientación en los años a partir de 1975 se proyectó y ejecutó también sobre la base de este enfoque, el perfeccionamiento integral de la Educación Especial que además tenía como objetivo central crear todas las capacidades necesarias para atender a los escolares que lo necesitaran (ARIAS BEATÓN, 1986, 2012, 2015).

Después del estudio, diagnóstico y pronóstico de lo que ocurría y había que hacer, fue el proceso de evaluación y diagnóstico el primer aspecto de esta educación que se comenzó a perfeccionar con la orientación de transformarlo en un diagnóstico de procesos y explicativo, en contraposición al psicométrico y clasificatorio que existía desde 1962.

También se perfeccionó la enseñanza de los diferentes tipos de escolares con déficits biológicos, orientado por las concepciones teóricas y metodológicas derivadas de este enfoque, de manera muy similar a lo que explicamos sobre la educación de la primera infancia, dado que para el enfoque histórico cultural, en el desarrollo de estos niños se cumplen las mismas leyes y principio que la de los niños en general y solo cambian los medios e instrumentos culturales para que se les eduque, aprendan y se desarrollen.

Se destaca en este sentido la creación de un servicio escolar de logopedia para todos aquellos escolares que presentaran cualquier tipo de problema en el proceso de adquisición de su lenguaje oral por sencillo que fuera, dada la importancia que posee este medio cultural para conseguir los procesos de corrección y compensación del desarrollo psíquico de estos sujetos, por medio del aprendizaje escolar.

Además, y siguiendo este principio de emplear otras vías alternativas a las dañadas biológicamente, para conseguir la corrección y la compensación posible del desarrollo psíquico de estos escolares; se introdujeron, de forma integral con la enseñanza de cada tipo, todos los mecanismos culturales existentes para conseguir dicha corrección y compensación de los defectos secundarios que producen los déficit biológicos.

Con este proceso, realizado entre 1975 y 1990, por primera vez en nuestro país, tratábamos de evitar, como nos lo sugerían las avanzadas explicaciones neurofisiológicas (teoría del dominante, la fisiología psicológica, los órganos funcionales y los sistemas funcionales) del enfoque histórico cultural (VYGOTSKI, 2001, 1995; BERNSHTEIN, 1967), y como hoy también se reafirma por las neurociencias menos deterministas biológicas; el comprometimiento del desarrollo psíquico infantil, produciendo desde la educación una alternativa que contrarresta los efectos nocivos de los defectos primarios de naturaleza biológica.

Acompañando este proceso se crearon condiciones para incrementar las interrelaciones entre los niños con deficiencias y el resto de los escolares, realizando sistemáticamente encuentros culturales, deportivos, recreativos y de cumpleaños colectivos, de trabajo socialmente útil en las comunidades e incluso encuentros de conocimientos en diferentes disciplinas.

Se creó el concepto de escuela especial de tránsito que pretendía garantizar las condiciones de un desarrollo psíquico seguro para que el escolar con algún tipo de deficiencia de base biológicas, cuando alcanzara la mejores condiciones de su desarrollo, gracias al trabajo educativo especializado que se realizaría, se incorporara con el adecuado y correspondiente seguimiento a las escuelas comunes, garantizándose así la integración o la inclusión de manera más segura y solo cuando fuera posible, como afirmó Vygotski en los años 30 del siglo pasado. Siguiendo esta tradición y principio y como una constatación práctica de la efectividad de aquella política, y la consecuente atención y dirección que ha tenido este aspecto, en

estos momentos en las escuelas comunes de Cuba estudian más de 15 mil escolares con algún tipo de déficit biológico de manera exitosa y segura y se continúa trabajando para mejorar desde la más temprana edad para incrementar dichos resultados.

No obstante todo este trabajo realizado desde el enfoque histórico culturalista no dejaron de existir las ideas conductistas, constructivistas, de la tecnología educativa y otras, sin embargo, la idea de que el proceso educativo era esencialmente para brindar ayudas pedagógicas mediante un proceso de naturaleza social y cultural y no solo limitado a lo interno del sujeto que aprende; nos permitió valorar de otra manera y con otros argumentos, aquellas concepciones eminentemente biologicistas o centradas en que la dificultad de aprender era esencialmente de origen individual o del sujeto.

No se puede afirmar que las ideas histórico culturalista hayan sido las que sirvieron de base al perfeccionamiento de todos los subsistemas de la educación cubana, pero si se puede decir, que la idea de que la educación de calidad era la única vía de conseguir una disminución esencial del fracaso escolar y de la reproducción del analfabetismo y que esta era de naturaleza social y cultural, caló, en ese momento, en lo más profundo de las intenciones y de la conciencia de los políticos, funcionarios, especialistas y maestros que trabajaban en el campo de la educación del pueblo cubano.

Creemos, como ya hemos dicho, que el asumir en forma de consenso este planteamiento, se debe a que este enfoque no es más que una continuidad científica y más estructurada de todo un pensar y hacer, de nuestros maestros y pensadores del siglo XIX. Debemos destacar que media entre uno y otro el quehacer y el pensar productivo de casi un siglo, de las culturas contestatarias producidas por la sociedad mundial en la que vivimos en contra partida de lo que ha existido oficialmente en las sociedades y la culturas hegemónicas, inhumanas y de explotación (MANACORDA, 2010).

Mucho se hizo en esos momentos, no obstante, las limitaciones económicas y financieras. Se publicaron libros, revistas, materiales específicos para el estudio y análisis de los presupuestos teóricos y filosóficos del perfeccionamiento. Se dedicó un canal de la TV cubana para preparar a los funcionarios de la educación, maestros y familiares, en los fundamentos de lo que podría ser una educación de calidad. Muchos materiales aún existen sin publicar, debido esencialmente a la escases de recursos para hacerlo.

Se insistió por medio de la educación de adultos, las organizaciones de masas y los sindicatos, en la importancia y la necesidad para aquellos programas de una educación para todos y de calidad, el alcanzar niveles de escolaridad cada vez más alto y así, los proyectos de la obtención del sexto grado e inmediatamente después el de alcanzar el octavo grado, se realizaron con todo entusiasmo y dedicación. Sin dudas, la alfabetización y luego el elevar la escolaridad del pueblo hasta el nivel mencionado, se constituyó en una base excepcional para conseguir, más tarde, la educación de calidad que deseábamos.

Se trabajó incesantemente al más alto nivel de formación y según los fundamentos del enfoque histórico cultural, en la formación de educadoras de la primera infancia, maestros y profesores. Las universidades pedagógicas estuvieron a la cabeza de este proceso hasta hoy. Se llegó a conseguir no solo que todos los docentes en los centros educacionales fueran de nivel superior, sino que se alcanzó, a finales de los años 80s, un excedente de profesores formados, que permitió por varios años, el garantizarles a los maestros en ejercicio un año sabático para que actualizaran y perfeccionaran sus conocimientos para poder realizar con mayor calidad su labor educativa.

En los años 00s se realizaron desde la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y el Centro de estudios para la Educación Inicial y Preescolar (CELEP) dos investigaciones con la tutoría del Dr. Guillermo Arias Beatón con el objetivo de conocer qué permitía a los profesores y educadores, realizar una labor valorada como excelente en relación con los aprendizajes y desarrollo psíquico que estos docentes conseguían de sus estudiantes (SILVA RODRÍGUEZ, 2001; ZULUETA BRAVO, 2011).

Los resultados de ambas investigaciones nos dicen que los profesores valorados como promotores de los aprendizajes y desarrollo de sus estudiantes poseían las siguientes características esenciales:

- Dominan y aplican conscientemente, una concepción del desarrollo semejante a la que explica el enfoque histórico cultural.
- Realizaban su superación y actualización, esencialmente, para hacer mejor su trabajo con los escolares.
- Poseían y realizaban una labor consciente para promover la participación activa de los escolares en el proceso de su aprendizaje y desarrollo.
- Dominaban los contenidos de los programas del currículo, de tal manera que, eran más capaces de hacer las adaptaciones, cuando eran necesario, según las condiciones de los grupos o de cada estudiante en particular.

- Comprendían que la enseñanza era un proceso esencialmente emocional o afectivo, interpersonal, de brindar ayudas cuando fueran necesarias, apoyándose en los intereses y deseos del escolar, lo que brindaba un soporte para conseguir los aprendizajes que se esperan.
- Buscaban incesantemente nuevos conocimientos e instrumentos o medios para enseñar a sus estudiantes.
- Evaluaban de acuerdo con las funciones diagnósticas, educativas y de control de este proceso y no solo en función de atribuir una calificación.
- Referían numerosas vivencias y sentidos agradables y de satisfacción sobre su formación como profesores, producidas, sobretudo, en sus prácticas preprofesionales y por las ayudas recibidas de sus profesores tutores o supervisores (SILVA RODRÍGUEZ, 2001; ZULUETA BRAVO, 2011).

Pensamos que todo esto que hemos explicado en esta síntesis apretada, creó hasta hoy una tradición cultural y educativa diferente, que ha podido enfrentar, soportar, resistir y luchar contra algunas dificultades que se han orientado en una dirección contraria a la calidad que se consiguió, definitivamente, a finales de los 80s y principio de los 90s. En los momentos actuales con mucha dedicación y esfuerzo, se trabaja por mantener los logros que la educación cubana ha conseguido en sus más de doscientos años de búsqueda de lo mejor para el pueblo cubano.

No poco han sido los retrocesos producidos, pero de lo que si podemos hablar es que esos retrocesos en la calidad del trabajo educacional nunca han llegado a volver a producir un fracaso escolar de más del 7 u 8% y un proceso de reproducción del analfabetismo en algún grado. En la actualidad el fracaso escolar es mínimo, no llega al 3% y este no es de personas analfabetas, sino solo con retraso escolar; lo que pueden mitigar, si lo desean, por medio de la educación de adulto que todavía existe e incluso, les permite llegar a realizar estudios universitarios por medio de los exámenes de ingreso que cada año se convocan con este fin.

La educación cubana no es perfecta, pero si ha conseguido, con mucho esfuerzo y dedicaciones niveles de desarrollo destacados que se trabaja por mantenerlos e incluso elevarlos a niveles superiores. Esa no es solo la voluntad política en el país sino la exigencia de un pueblo que cuando observa y constata alguna insuficiencia, exige su solución. Hemos

dicho siempre que eso es un producto de la labor que desde el siglo XIX, han realizado nuestros pensadores ilustres, nuestros maestros abnegados de todos los tiempos y el haber podido insertar en ese proceso los fundamentos, las metodologías y las prácticas del enfoque histórico cultural, que no fue más que una rica y fructífera continuidad con el pensamiento y la práctica de la pedagogía y la psicología en Cuba de todos los tiempos.

La Educación Universitaria

No puede dejar de tratarse la enseñanza universitaria por ser la visión sistémica de la educación –aunque esta aspiración no haya sido conseguida del todo- uno de los principios fundamentales que rige la articulación, en propósitos y contenidos, de los distintos niveles de enseñanza en Cuba; lo que se realiza y logra en el nivel preescolar, primario o inicial, secundario y medio superior, también tiene puestos los ojos en la formación superior del estudiante; así funciona en la política educacional del país de modo global y en las estructuras y mecanismos particulares que la implementan.

Sin hacer larga la historia debe destacarse La Reforma Universitaria de 1962 como otro hito en la transformación revolucionaria de la sociedad cubana dando continuidad a la Reforma General de la Enseñanza de 1961 enunciada de algún modo en el programa del Moncada en 1953 y tratada más arriba. Junto con la de 1961 ha sido sostenida en perfeccionamiento hasta la fecha y tuvo como inspiración nacional la revolución universitaria iniciada en los años veinte del siglo pasado por Julio Antonio Mella⁴ -fundador de la Federación Estudiantil Universitaria, de la Universidad Popular “José Martí” y del Partido Comunista- quien tomó como referencia la Reforma Universitaria de Córdoba; pero sin perder de vista, cosa que advirtió, que la única vía para un cambio real y sustancial de la Universidad radicaba en un cambio social revolucionario, tal como sucedió en 1959 (RICARDO ALARCÓN, 2013).

Sin embargo, la tradición revolucionaria de la universidad cubana no proviene de sí misma, sino del Seminario de San Carlos donde el padre Agustín Caballero desde 1795 y luego el sacerdote Félix Varela – el hombre que enseñó a pensar a los cubanos- pidieron libertad para los profesores, rompiendo con la escolástica y el uso de los textos clásicos sustentados

⁴En los años 1950-1957 hasta el día de su asesinato José Antonio Echeverría - como dirigente estudiantil universitario - tomó las mismas banderas de Mella por la lucha social revolucionaria.

en esta filosofía (TORRES, 2002, 2006). Las nuevas prácticas llevaron a los profesores del seminario a elaborar sus propios textos, condición que según plantea Hortensia Pichardo (1983, p. 40) hizo “tan fecunda la enseñanza de ese centro y contribuyó más que la Universidad al adelanto del pensamiento y la ciencia en Cuba”. Práctica que ha sido continuada desde la Reforma y que fundamentó la creación de la editorial universitaria como homenaje a los patricios cubanos del Seminario de San Carlos con el nombre de Félix Varela.

La universalización de la enseñanza

La Reforma Universitaria, heredera de todo ese linaje marcó para siempre los derroteros de las ulteriores políticas de desarrollo de la enseñanza superior cubana y fue uno de los pilares de la etapa inicial de transformaciones sociales y culturales de la Revolución triunfante en 1959, pues perseguía la articulación definitiva de la universidad con la nueva realidad que legitimaba a todo el pueblo sin distinción alguna en el pleno goce de sus derechos a una buena educación durante toda la vida, junto a otros derechos: recibir una buena atención a la salud y tener seguridad social; al mismo tiempo que se planteaba estar a la altura de las demandas del desarrollo sociocultural y económico de la nación cubana en el contexto mundial.

Resulta difícil analizar la historia de Cuba y el desarrollo del país desde 1959, al margen de la Reforma General de la Enseñanza de 1961 y de la Reforma Universitaria de 1962, sobre todo de esta última tanto por el nexo dialéctico e indisoluble que estableció entre la universidad y la sociedad como por tener a su cargo la preparación de los profesionales que formarían a los maestros encargados de llevar adelante los cambios en la enseñanza general, como se expresó anteriormente.

En estos años iniciales se sentaron las bases éticas, políticas y pedagógicas del subsistema nacional de educación superior orientadas a la formación integral del estudiante tal como concibieron los pensadores cubanos ya mencionados, especialmente José Martí -sucesor de la tradición de los pensadores cubanos del siglo XVIII y XIX que le antecedieron o le educaron- quien percibía la necesidad de que el ser humano flotara sobre su tiempo, metáfora del *hombre alado* al decir de Desiderio Navarro (2006). Destacaba así el valor de la trascendencia de la formación y del conocimiento, lo cual no solo vislumbró para Cuba sino para nuestra Amé-

rica, en un ensayo con el mismo nombre (JOSÉ MARTÍ, 1965); cuestión que fue retomada en el ideario de estos tiempos (FIDEL CASTRO, 1953, 2007; CARLOS R. RODRÍGUEZ, 1983).

Este último autor llamó la atención sobre el peligro de la profesionalización de la enseñanza que solo podía asumirse como etapa transitoria para lograr objetivos apremiantes, no como un propósito estable pues podía menguar de algún modo la formación integral y multilateral de la espiritualidad en el estudiante, devenido luego como profesional. En la Reforma Universitaria de 1962 se reconoció el aprendizaje como un proceso de complejidad espiritual, interna, reñido con el instrumentalismo de la mera profesionalización. Es de especial importancia la subjetividad en los procesos sociales (FIDEL CASTRO, 2004), por esto también es importante la riqueza interior del sujeto y de su aprendizaje.

La primera etapa del desarrollo de la educación universitaria cubana luego de 1959, tuvo que superar los obstáculos que aún persistían: la proliferación de universidades privadas ocupadas más en el lucro que en la verdadera educación (la Universidad del Occidente “Rafael Morales González”, la Universidad “Ignacio Agramonte” en Camagüey y La Universidad del Norte de Oriente en Holguín, entre otras) aprovechando la ley de creación de nuevas universidades (anterior a 1953) y el cierre (desde 1956) de las universidades públicas existentes, debido al ingente movimiento estudiantil revolucionario en las calles de las ciudades y en la clandestinidad para enfrentar las fuerzas represivas del gobierno dictatorial y apoyar de diversa manera a la guerrilla. Otros de los obstáculos importantes a solucionar fueron la cátedra vitalicia, la inercia docente y la educación libresca desconocedoras de las verdaderas parvedades del país; asimismo, la depuración -a través de métodos democráticos y públicos- de aquellos profesores y funcionarios universitarios que habían obtenido sus plazas mediante mecanismos fraudulentos. No obstante, hubo profesores “de la talla de Roberto Agramonte, Manuel Bisbé, Portel Vilá, Vicentina Antuña, Rosario Novoa, Jorge Mañach, Calixto Masó, y Elías Entralgo, entre otros y de jóvenes brillantes como Graziella Pogolotti y Roberto Fernández Retamar...de la Escuela de Filosofía y Letras (RICARDO ALARCÓN, 2013, p. 3).

Al concentrarse la actividad universitaria (1959-1962) en su primer derrotero fundamental que era formular la reforma, fueron convocadas las tres universidades autónomas (las Universidades de La Habana, de Las Villas y de Oriente) después de la nacionalización de toda la educación, a través de representaciones del profesorado y del estudiantado, con la fina-

lidad de formar la Comisión Mixta de Reforma⁵ encargada de formularla, para así desplegar coherentemente las mejores políticas de formación académica (ARMANDO HART, 1959). La participación de los estudiantes fue decisiva en la redacción de la reforma, lo que hizo patentes sus aspiraciones históricas de transformación social.

Dicho proceso de reforma implicó tanto la reorganización de las universidades como la creación de nuevas carreras, institutos superiores (de artes, deportes, entre otros) y más tarde cátedras y centros de investigación; del mismo modo y de notoria importancia para el desarrollo del país, la fundación de la Facultad Obrero Campesina que contó con el antecedente de la Universidad Popular creada por Julio Antonio Mella destinada a la regularización de la enseñanza - en el nivel medio superior- para el posible estudio universitario de los adultos. Este tipo de educación fue legislado también sobre la base de la concepción de la universalización de la enseñanza en los distintos niveles de formación ya mencionados.

Como expresión de ese principio de universalización de la enseñanza Fidel Castro planteó en 1971 la necesidad de llevar la educación con calidad a todas las localidades del país, por lo que se funda en 1976 el Ministerio de Educación Superior (MES) a cargo del doctor Fernando Vecino, que había tenido hasta ese momento la categoría de un viceministerio; creación que tuvo especial trascendencia en la organización y desarrollo de la red de universidades cubanas como instituciones científicas, tecnológicas y humanistas, que generalizaría: la oportunidad para todos los cubanos sin distinción alguna, de cursar gratuitamente todos los estudios universitarios como máxima de la política educacional de universalización de la enseñanza que hace efectiva la relación entre educación y desarrollo humano, universidad y sociedad; lo que tuvo diferentes modalidades de aplicación incluyendo los cursos para trabajadores (1962) creados con la finalidad de ofrecer oportunidades para estudiar a cualquier edad y al ritmo de cada interesado en estudiar y como una variante de la educación a distancia.

La “Universidad del Adulto Mayor” creada en el año 2000 ha sido como un colofón de las aspiraciones de universalización de la enseñanza; asimismo. el programa televisivo “Universidad para Todos” que tuvo diversos antecedentes en el país pero que renace a la luz de la llamada Batalla de Ideas (1999) inspirada en el planteamiento hecho por Carlos

⁵ Creada en 1960 por el Consejo Superior de Universidades, órgano rector de la educación superior cubana en esa época.

Marx y Antonio Gramsci, retomado por Fidel Castro para destacar que la estrategia de desarrollo de los cubanos ha de ser de pensamiento, lo que constituyó una nueva etapa definitoria para la política de la educación superior, que vinculó dos canales de televisión (Canal Educativo 1 y Canal Educativo 2) con múltiples programas durante el día para apoyar en un nivel superior de desarrollo a la universalización de la enseñanza. Estos programas incluyen habitualmente variados ciclos de conferencias a cargo de especialistas de primer nivel y programas tales como El Espectador crítico donde se exhiben y analizan importantes largometrajes, Grandes series de corte histórico, entre otros de interés. Se trata de descolonizar la mirada y el análisis, incitando al estudiante, al profesional, al científico a actuar como tanque pensante, para lo cual el dominio crítico de la teoría es primordial.

Los presupuestos programáticos

Esa formación universitaria se fundamentaría desde sus inicios en los siguientes principios generales (FERNANDO VECINO, 2013):

- La formación de un profesional de perfil amplio, que permite al egresado un enfrentamiento flexible y creativo de las tareas profesionales ante las demandas del desarrollo a escala global.
- La unidad de la educación y la instrucción, que otorga una orientación multilateral a la formación tanto personal como facultativa.
- La unidad del estudio y el trabajo, que sitúa al aprendizaje en la realidad del desarrollo del país.
- La investigación científica como base de la actividad académica profesoral y estudiantil. Esta había sido amparada desde 1956 a 1959, por el Plan de Ayuda Técnica para las Investigaciones, en convenio de la Foreign Operation Administration y la International Cooperation, y que serviría como un aparato de espionaje del gobierno de los EE. UU. para mantener el control de la vida educativa y cultural en Cuba (PABLO GUADARRAMA, 2005, p. 49-72).
- La enseñanza posgraduada, con la finalidad de recibir a los egresados para su actualización al mismo tiempo que propiciar la investigación que pueda resolver los problemas que demandan solución en los sectores en que estos laboran.

- La extensión universitaria como aspecto esencial de la estructuración institucional en la apertura a la comunidad, que ha posibilitado el desenvolvimiento de la universalización de la enseñanza superior en las distintas etapas de desarrollo de la educación superior cubana.

El sistema de becas que incluye a estudiantes extranjeros sobre todo a aquellos que no pueden costear estudios universitarios de calidad. Esta consideración de un estudiantado extranjero ha tenido marcas tan relevantes como la Escuela Latinoamericana de Medicina creada en 1999, entre otras formas de estos estudios; y aunque con otros objetivos, pero con validez para recalcar la vocación internacionalista de Cuba en materia de educación en este caso, debe referirse como antecedente la Escuela Internacional de Cine y Televisión adscrita a la Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano fundada en 1986, y descrita también como Escuela de Todos los Mundos.

Este modelo de la Nueva Universidad conjugó “[...] al unísono las inquietudes políticas y las científicas” (ANA CAIRO, 1984, p. 654) requirió la profundización de estas ideas generatrices con propósito de instrumentación práctica en la actividad docente, investigativa y de extensión, entre las fundamentales.

Los requerimientos al profesorado

La categorización de todos los profesores universitarios incluyendo los adjuntos, según su currículo académico, a quienes se les exigiría, aunque ya se venía practicando, la vinculación de la docencia, la práctica profesional y la investigación -con todo lo que esta implica en publicaciones científicas- como centro de la actividad académica. Desde hace tiempo, tener la categoría de Profesor titular exige el doctorado y la muestra validada de pericia pedagógica.

La preparación pedagógica programada y adicional a la de la propia especialidad, cosa que se logró en una buena proporción, aunque no todos se sumaron al intento, de modo que solo podemos hablar de una tendencia general en esta formación. Los resultados de toda esta preparación se han exigido sistemáticamente desde entonces en la evaluación integral y anual de los profesores. Más adelante se retomará esta problemática para profundizar en los enfoques teóricos de mayor influencia en la formación pedagógica del profesorado. Más adelante se retoma este tema.

El currículo y su organización docente

Se realiza una educación que –desde su concepción y dirección centralizada- combina lo universal exigido a los graduados universitarios a escala mundial en las diferentes carreras a la vez que lo local o particular de la región o institución, lo que tiene expresión específica en el diseño curricular de los planes de estudio que se aprueban desde la creación del Ministerio de Educación Superior a nivel nacional como resultado del trabajo de las Comisiones Nacionales de Carreras, integradas por profesores investigadores de todo el país y radicadas en las universidades de mayor tradición y mejores resultados en las especialidades respectivas.

El vínculo sistemático entre la teoría y la práctica real de la profesión (inicialmente llamado estudio-trabajo) desde el inicio de todas las carreras universitarias del país en las asignaturas; y de la misma forma en las prácticas profesionales organizadas anualmente para exigir la aplicación del conocimiento de diversas disciplinas, desde el primer año de los estudios universitarios.

El diseño del currículo (planes y programas de las carreras) y su realización didáctica con disciplinas mayormente orientadas al estudio de lo esencial, de métodos de análisis y métodos de trabajo propios de las carreras, con una intención – aunque no lograda siempre o de modo homogéneo- de superar la educación bancaria que enfatiza el estudio de muchos contenidos de carácter fraccionado y minúsculo “para llenar cabezas”. La ponderación de visiones integrales de la realidad, que desde la perspectiva marxista se plantean como concepción del mundo. Esto se expresa en determinadas materias, pero muy especialmente en el llamado ciclo de formación básica, que ha estado dirigido –desde los planes de estudio de finales de los setenta- precisamente a este tipo de formación, especialmente las asignaturas de Filosofía, Economía Política y las asignaturas básicas de las licenciaturas e ingenierías. Estas han estado tradicionalmente complementadas por otras de formación general como: la matemática aplicada a las profesiones, el idioma extranjero y la educación física.

En comparación con los planes de estudio y programas de otros países, lo anterior significa que los estudiantes tienen menos carga horaria frente al profesor a fin de ganar tiempo para el estudio independiente teórico metodológico y el trabajo práctico (trabajos de curso, prácticas en diversas materias, laboratorios, prácticas profesionales integradoras, trabajos de diploma, exámenes estatales y formas específicas como pueden ser las

de carreras de arte, literatura u otras. Por otra parte, la implementación de diversas formas de docencia que van más allá de la conferencia tradicional a la conferencia dialogada, los seminarios para el debate entre otras que permiten la superación del aprendizaje memorístico o mecánico.

La investigación y su impacto sociocultural

La generalización de la investigación científica de naturaleza básica o aplicada ha constituido una de las mejores fuentes de desarrollo del profesorado generalmente con la cooperación de estudiantes; asimismo, por la participación en la vida del país con tareas que persiguen conjuntamente el desarrollo profesional y sus exigencias éticas, núcleo de toda formación.

La investigación ha sido apoyada en su divulgación por la celebración sistemática de congresos científicos nacionales e internacionales, tanto estudiantiles como profesionales en todas las disciplinas del conocimiento, para lo cual el país cuenta con instalaciones adecuadas. Hasta el momento, se han celebrado diez congresos internacionales de frecuencia bienal, en los que se analiza científicamente toda la problemática de la universidad y de su participación en el desarrollo de la sociedad. El más reciente fue Universidad 2018.

Todas las universidades y sus facultades disponen de consejos científicos, que son los órganos encargados de avalar las investigaciones, sus resultados y escala de impacto, según requisitos establecidos nacionalmente que cumplen estándares internacionales.

Las investigaciones que se consideran de mayor relevancia e impacto sociocultural (científico, técnico, literario, etc.), son premiadas por los rectores de las universidades y enviadas a la Academia de Ciencias de Cuba para su valoración y en según su aporte nacional se otorga una premiación de esta naturaleza. No se puede olvidar que una de las aspiraciones del ideario político de Ernesto Guevara (1970) fue que el futuro de Cuba debía ser el de hombres de ciencia, máxima que ha motivado significativamente todo este desarrollo en el país.

La construcción del conocimiento y su actualización

El desarrollo de maestrías, especializaciones y doctorados ha contribuido, sin duda, al desarrollo de la investigación en el país. Estos procesos son altamente controlados para el otorgamiento de títulos y grados científicos, por La Comisión Nacional de Grados Científicos adscrita al

Ministerio de Educación Superior para los doctorados, con múltiples tribunales nacionales para las disciplinas específicas. En el caso de las maestrías, por ejemplo, son los centros universitarios los encargados de avalar los diplomas que se otorgan.

La actualización del conocimiento ha sido siempre una ocupación central de este nivel de enseñanza, en la actualidad avalada por la Junta Nacional de Acreditación que busca también el aval internacional. El estudio de las diferentes teorías para la ciencia, la tecnología y las humanidades, fue una práctica habitual a partir de los años sesenta hasta el presente, de modo que la estancia de profesores extranjeros en el país con ideas diferentes o novedosas ha sido costumbre.

No puede dejar de reconocerse la colaboración de la Unión Soviética y de otros países de la Europa del Este -en menor proporción de países occidentales-, en el entorno de los años setenta y ochenta, que otorgaron becas a profesionales cubanos para su formación posgraduada con estudios de doctorado y posdoctorado; lo que contribuyó significativamente a la elevación del nivel científico y profesional en todo el país y particularmente en las universidades. Esta nueva realidad posibilitó nuevos procesos de categorización docente de alta exigencia, cuestión citada anteriormente

La necesidad de la actualización permanente del conocimiento ha demandado el estudio de los autores clásicos tanto como los contemporáneos, a fin de mantener la teoría histórica de las ciencias y las profesiones, aunque no se da por igual en todos los casos. Frente a la imposibilidad de adquirir con facilidad las publicaciones más actuales y determinados clásicos debido al Bloqueo de los EE. UU. se han realizado desde los años sesenta hasta el presente: antologías de lecturas a partir de los originales que se han podido adquirir.

Dicha bibliografía ha estado acompañada en el pregrado y el posgrado, a la misma altura científica, por los libros elaborados por los profesores cubanos de mayor experiencia; de modo que en la educación universitaria cubana no predominan los libros de texto que simplifican el conocimiento al estudiante bajo el principio malentendido de la “facilitación del aprendizaje”. La red de bibliotecas del país ha conservado esta literatura utilizada en la docencia al mismo tiempo que otra literatura científico-técnica y su acervo se ha ido completando ahora a través de las Tlc.

En el año 2002 en el inicio del programa de la Batalla de ideas se fundó la Universidad de las Ciencias Informáticas como un centro docente y productor que forma profesionales altamente calificados, mediante una

nueva variante docente del principio del estudio – trabajo ya mencionado. El software elaborado en esta institución por profesores y estudiantes está evaluado con la categoría CMMI nivel 2.

El estudiante en el centro de la atención

Es la relación profesor-alumno, alumno-alumno el foco de atención en la labor educativa orientada al desarrollo multilateral e integral del estudiantado, mediante el acompañamiento sistemático de los estudiantes para el logro de su mejor preparación profesional y ciudadana. El profesor apoya a los estudiantes de manera cooperadora desde el primer día de clases hasta el momento de otorgamiento de las plazas de trabajo muy próximo a los meses de culminación de las carreras. Como se apuntó anteriormente, la política educacional cubana no está desligada de la política de empleo.

Del mismo modo, se da especial relevancia a la participación de las organizaciones estudiantiles (desde 1959) como la Federación Estudiantil Universitaria a la que pertenece la inmensa mayoría del estudiantado de este nivel y la Unión de Jóvenes Comunistas⁶. Los estudiantes representados por los dirigentes que eligen participan en todos los niveles de dirección universitaria donde se toman las decisiones fundamentales del desarrollo de la educación en las universidades y el país. Los propios estudiantes van generando nuevos espacios de diálogo y debate según sus intereses; son conocidos lugares de discusión como *La esquina caliente* en la Universidad de La Habana, donde los estudiantes pueden debatir temas o problemas de su interés con intelectuales destacados e inclusive con dirigentes locales o nacionales

Con la Reforma Universitaria la evaluación del aprendizaje dejó de ser por excelencia el examen final, que sin excluirse comparte una gama de formas que dan mejor balance no solo del aprendizaje, también del desarrollo integral del alumno al preferirse el análisis cualitativo y sistemático de este desenvolvimiento personal profesional. El sistema de evaluación integral de los estudiantes en las facetas de estudio y trabajo ha sido fundamental en la visión del estudiante desde una perspectiva histórica; el empleo de los egresados se concibe y realiza como parte de la propia política educacional, no puede analizarse de manera aislada. La última actividad

⁶ Para quienes desean una participación social militante desde esta concepción filosófica y política y reúnen los requisitos de esta organización política.

conjunta de profesores y estudiantes es justamente el otorgamiento de las plazas en los diferentes centros de trabajo del país atendiendo al escalafón resultante de la evaluación de dicho desarrollo integral a lo largo de los estudios universitarios. En no pocas ocasiones la ubicación laboral se realiza en aquellos centros donde los estudiantes han realizado una práctica laboral exitosa como parte de las actividades del currículo y teniendo en cuenta la localidad de residencia del egresado.

Fue de significativa importancia la nueva etapa de la universalización de la enseñanza superior (2002-2003) durante el llamado “Periodo Especial” que rescató para las aulas a jóvenes que no cumplieron los requerimientos docentes de ingreso a las carreras universitarias o que se desvincularon del estudio por alguna causa (DOMÍNGUEZ, 2015). Se asumió el estudio como trabajo, condición que les permitió realizar ambas labores al mismo tiempo pues hasta esta fecha según las políticas educacionales los estudiantes solo debían dedicarse a estudiar y practicar su conocimiento dentro del programa curricular.

Este nuevo periodo de la universalización de la enseñanza significó llevar los estudios flexibles de tercer nivel a todos los municipios del país que permiten al estudiante ajustar el ritmo de aprendizaje a la disponibilidad de tiempo fuera del trabajo. Esto ha podido lograrse gracias a: la participación e de profesionales bien calificados que tienen su domicilio en las proximidades a las escuelas secundarias y preuniversitarias cuyas instalaciones fueron utilizadas con este fin en el horario vespertino-nocturno. Además, para cumplir estos objetivos se dispone de la red nacional informática en todos los municipios junto a las salas comunitarias para el estudio de la computación a través del Joven Club, a cargo de profesores conocedores de esta disciplina.

En la actualidad Cuba goza de pleno empleo según las estadísticas y estándares establecidos por organizaciones latinoamericanas, que desde el año 2002 ya en un periodo de recuperación económica del país alcanzó la cifra de 2% de desempleo, suficiente para el otorgamiento de ese calificativo (CEPAL, 2003); y sostenido hasta el presente con tendencia al decrecimiento, según dichos estándares.

Otras oportunidades culturales para los jóvenes

En convergencia con las variadas formas de educación universitaria en un amplio diapasón de carreras y especialidades, existe un sinnúmero de alternativas de superación y despliegue del potencial creador del estu-

diantado – también una vez graduados – como es la Brigada Hermanos Saíz para los talentos en el arte y la literatura, y el Movimiento de Inventores y Racionalizadores (convertido en asociación) para los talentos en la ciencia y la tecnología, sin desdorar el papel de otras acciones con la misma finalidad que se han originado en algunos municipios.

Forman parte también de este pacto educativo entre las instituciones del país, numerosos proyectos y centros de recreación cultural dedicados principalmente a los jóvenes como “La Fábrica de Arte” (La Habana), “El Mejunje” (Villa Clara) y “El Club de Bariay” (Holguín), periódicos y revistas juveniles como “La Joven Cuba”, “Juventud Técnica” entre otros medios como son los televisivos y radiales protagonizados por jóvenes y en otros casos por adolescentes y niños; asimismo, distintas formas de acceso económico a la cultura como los festivales musicales de jazz, rock.

Los conciertos populares como los del poeta y cantautor de Silvio Rodríguez en los barrios del país ya pasan de 100 y es interesante que en todos ellos él promueve jóvenes talentos musicales dándoles un papel destacado en sus celebraciones, al mismo tiempo impulsa sus obras mediante la discográfica “Ojalá” destinada en buena medida al estímulo de los nuevos autores.

¿Qué aportó la teoría histórico cultural al fundamento de la docencia universitaria?

Si bien no puede afirmarse que la teoría histórico cultural, tuvo la misma repercusión en este nivel de enseñanza que en las educaciones y los niveles de preescolar, primario, especial y de la formación de maestros en que dejó programas y metodologías estables de formación y desarrollo de los procesos mentales más significativos en estas edades y de la formación científica de los educadores; es importante considerar su divulgación entre el profesorado universitario y la impronta directa o indirecta que ha dejado en la docencia y en la investigación sobre los problemas de esta educación.

Retomando los aspectos pedagógicos de la enseñanza, se puede destacar que los inicios de los proyectos de formación pedagógica para profesores universitarios de las disciplinas no pedagógicas, se remontan a los finales de la década de los setenta y primera mitad de la década de los ochenta en la Universidad de La Habana, especialmente en la Facultad de Psicología y la Vicerrectoría docente en la que laboraban profesores asesores que se habían familiarizado con la teoría a través de intercambio con

asesores soviéticos Alexei Karelin y Anatoli Remizov (principalmente) que trabajaban en cooperación con los directivos de la rectoría universitaria y sus asesores cubanos.

A través de estos asesores se hicieron los primeros contactos de trabajo primeramente (1977-1983) con la Cátedra de Psicología de las Edades dirigida en aquella época por Piotor Galperin, en la cual trabajaban profesores investigadores como Liudmila Objujova y Andrei Poolski quienes participaron en la divulgación de las investigaciones de corte histórico culturalista principalmente en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. A mediados de los ochenta (alrededor de 1982-1989) se establecieron relaciones con la Cátedra de Pedagogía dirigida por Nina Talizina, en la que trabajaban Valentina Liaudis y Ismail Iliasov quienes asesoraron a varios profesores cubanos en la temática de la autoorganización de la actividad de estudio y de la enseñanza del inglés. Ambas cátedras pertenecían a la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú “Mijail Lomonosov”.

Talizina fue la más influyente en la educación universitaria de todos los autores de este teoría por su ciclo de conferencias en la Universidad de la Habana sobre educación superior y su perfeccionamiento recogidas en un libro bajo el título de Conferencias sobre educación superior, de amplia divulgación en el país por el Centro de Estudios Pedagógicos Superiores (en lo adelante CEPES) que radica en la Universidad de La Habana desde su fundación en la primera mitad de los años ochenta, y luego por sus publicaciones en español por la editorial soviética Progreso vendidas en Cuba.

En los libros de Talizina se conceptualizaban y ejemplificaban las maneras de instrumentar la teoría histórico cultural ya sea para la investigación pedagógica y psicopedagógica o para la simple aplicación en la práctica docente. Otros autores de la cátedra dirigida por esta autora también hicieron estancias en el país para la difusión de alternativas de abordaje y solución de problemas más específicos: el diseño de programas según la teoría de sistemas (L. Reshetova), el diseño didáctico sobre la materialización de las acciones prácticas en el aprendizaje (L. Salmina) y los medios de enseñanza (Tatiana Gabai). El trabajo de N. Talizina y de sus colaboradores de la Cátedra de Pedagogía, fue realizado a través del CEPES con extensión en universidades de todo el país. Otros especialistas soviéticos del campo de las ciencias humanas como Ina Zgidarian y Elena Shorojova seguidoras de la teoría de Serguei Rubinstein - otra rama fundamental de la psicología soviética-, realizaron ciclos de conferencias en la Universidad Central “Marta Abreu” y la Academia de Ciencias en el caso de la segunda especialista.

Del mismo modo equipos de profesores universitarios inicialmente de la Universidad de La Habana y del Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, bajo los auspicios del CEPES, realizaron viajes de estudios a la Cátedra de Pedagogía dirigida por N. Talizina para la preparación de cursos de superación para los profesores universitarios siguiendo la teoría histórico cultural; además, para la realización de nuevas investigaciones en la enseñanza de las disciplinas universitarias básicamente referidas a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y a los problemas de la actividad de estudio en el alumnado universitario.

Antes de la creación del CEPES, la Vicerrectoría Docente de la Universidad de La Habana centró la divulgación en las diferentes universidades habaneras y las de provincias a través de Jornadas Pedagógicas, materiales de divulgación (originales de los autores o traducciones del ruso), actividad que mantiene de alguna manera, aunque a través de otros mecanismos institucionales.

Al CEPES se integraron psicólogos de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana que también habían cultivado esta teoría (Miriam González, Otmara González, Oksana Kraftchenko, Victoria Ojalvo y Teresa Sanz) con algunos colaboradores de la Vicerrectoría Docente de esta universidad entre los que estaban Verónica Canfux, Roberto Corral y Gloria Fariñas; esta última tuvo a su cargo la corrección técnica de la traducción de las conferencias de Talizina integradas en el libro mencionado anteriormente. Hay que tener en cuenta que la mayoría de las Comisiones Nacionales de Carreras en ciencias han estado siempre en la Universidad de La Habana, donde se gestaron las primeras ideas e investigaciones; por lo que a través de estas comisiones también se expandieron estos nuevos puntos de vista.

La huella fundamental que ha dejado esta tradición de pensamiento y praxis en la docencia universitaria cubana ha sido importante, pues la teoría histórico cultural, tiene aspiraciones semejantes a los criterios cubanos sobre la educación y el desarrollo de la personalidad, por sus bases humanistas no liberales. Es decir, que los profesores cubanos contaban con el ideario pedagógico de los pensadores cubanos que se vio fundamentado con los estudios rigurosos del desarrollo humano y sus leyes aportados por dicha teoría (ARIAS, 2005).

Ante el problema de la rápida obsolescencia del conocimiento sobre todo de la tecnología y la necesidad de desarrollar puntos de vista integradores y dialécticos por los estudiantes, primó la idea general de descubrir la esencia

del conocimiento científico-técnico para hacer más efectiva y sustancial la formación profesional en el contexto de la modernidad. Influyó en esta idea, que una buena parte de las investigaciones psicopedagógicas y pedagógicas soviéticas especialmente las derivadas de la teoría histórico cultural estuvieran dirigidas a la determinación de conocimientos invariantes, conocimientos célula y los métodos para su construcción (P. Galperin, V. Davidov y N. Talizina). La teoría histórico cultural había hecho importantes aportes que superaban además la lógica formal tendiente a la fragmentación del conocimiento superada por la lógica dialéctica orientada a la óptica integral y dialéctica de la realidad y a los métodos de análisis para conseguirla (FARIÑAS, 2006).

Acerca de los obstáculos en este desarrollo

También debe demarcarse un momento de este desarrollo de la educación cubana (alrededor del año 2000) que comenzaron a tomar cierta fuerza en el país, las ideas de las transnacionales de la educación como Tunning – de fundación europea- para América Latina, con la propagación de propuestas no coherentes con la tradición de pensamiento sostenida y materializada en muchos sentidos con las transformaciones de la educación universitaria realizadas hasta esa fecha, sin llegar a afirmar que se había conseguido plenamente el ideal aspirado desde los años sesenta. En estas fechas Cuba estaba saliendo en cierta medida del llamado Periodo Especial crítico en lo relativo a la economía, durante los cuales se deterioraron algunas prácticas docentes y preprofesionales debido a dificultades materiales que afectaron la infraestructura general de la actividad docente, aunque no muy lejos de esta fecha comenzaron a recuperarse gracias al esfuerzo de los profesores y directivos de la educación superior.

En este periodo y asociado a la acción de Tuning, se comenzó a divulgar en el país el llamado “enfoque de las competencias” que cambió sustancialmente el debate en las universidades haciéndolo regresar de alguna forma al debate conductista fundamentado básicamente en la motivación de logro, tal como se expresa en la concepción de D. McClelland (1961, 1973), autor estadounidense de los años cincuenta-sesenta, época del florecimiento del sistema capitalista; y traído ahora al análisis como resultado de las concepciones y políticas neoliberales en el mundo que se apartan claramente o de forma velada de las aspiraciones cubanas sobre la formación integral del estudiantado al plantear el regreso a visiones positivistas, pragmáticas y por ende fragmentarias sobre el ser humano, la construcción del conocimiento y el desarrollo de

su personalidad. Basta revisar la obra de este autor para darse cuenta de que el trasfondo de la concepción es el fundamento psicológico de las políticas capitalistas ahora recrudescidas por el neoliberalismo.

Sin embargo, el enfoque de las competencias no fue aceptado por todos los profesores universitarios. El Ministerio de Educación Superior, en la figura del Ing. Julio Castro dio espacio para la contraposición entre los profesores que mantenían su posición sobre las bases de concepciones dialécticas. Esto trajo como resultado que el Ministerio de Educación Superior no estableciera obligatoriamente este enfoque para el último perfeccionamiento de los planes y programas de estudio, sino que lo dejó como opción posible; de modo que actualmente solo están fundamentados de esta forma por aquellas Comisiones de Carrera que decidieron asumir esta postura, lo que resulta lamentable sobre todo en los casos de las carreras de formación social o humanista.

De haber sido generalizado este giro del pensamiento hubiera significado un fraccionamiento en la concepción del sistema cubano de educación superior que se había caracterizado, aunque con errores superables o aspectos perfectibles, mayormente por su postura humanista dialéctica como la histórico culturalista.

Sin embargo, en este mismo periodo, fue ganando aceptación el llamado enfoque ciencia-tecnología-sociedad (CTS) de orientación en buena medida instrumentalista, que fue apartando al profesorado universitario de los estudios de la filosofía en general y especialmente de la filosofía marxista, lo que ha influido en el abandono en alguna medida de investigaciones y prácticas provechosas fundamentadas en esta visión filosófica.

Continuando el rumbo de la Reforma de 1962

La conservación de todo lo valioso de la educación superior cubana, implica mantener una postura crítica respecto a su desarrollo, por lo tanto, sin esnobismo ante las nuevas tendencias neoliberales y sin triunfalismo sobre lo logrado ya. A juicio de los autores de este capítulo, es necesario de hacer determinados énfasis de manera intencionada, como los siguientes:

- El rescate con peso significativo de la preparación filosófica de los profesores universitarios en particular la filosofía de tradición marxista desde los clásicos hasta los autores actuales, siempre sometiénola a la crítica necesaria, puesto que la con-

tinuidad del proceso revolucionario hacia etapas superiores de desarrollo precisa de concepciones ideológicas integrales que se puedan expresar en políticas coherentes para el desarrollo sostenible del país.

- La continuación de la preparación pedagógica de los profesores universitarios sobre la base de concepciones no instrumentalistas sino de aquellas que promueven la perspectiva crítica y el pensamiento complejo dialéctico acerca de la realidad en general especialmente la realidad pedagógica, no dejarse llevar por modas que no tienen que ver en esencia con la tradición del pensamiento humanista cubano a lo largo de la historia de la nación.
- La atención flexible de los planes de estudios y programas, del mismo modo el diseño didáctico, para encauzarlo invariablemente hacia la formación integral humanista, que había reclamado Carlos Rafael Rodríguez en su análisis sobre la universidad en el socialismo, ya mencionado.
- La evitación de visiones dogmáticas en la política educacional que a veces pueden conducir a la preferencia de teorías no adecuados por el hecho de la novedad de las propuestas, no por el análisis del trasfondo o de la esencia que estas entrañan
- La democratización continua de las decisiones importantes dando cada vez mayor espacio al debate sobre el perfeccionamiento de la educación superior ponderando el pronunciamiento crítico constructivo sobre los aspectos y matices de este que pueden afectar de algún modo la utopía o el modelo de ser humano que verdaderamente necesita la sociedad cubana en el presente-futuro.

A modo de conclusión

Es esencial destacar, que para los autores de este capítulo, la política educacional del país ha tenido un éxito innegable -reconocido también en el terreno internacional- debido a la coherencia, por una parte, en el planteamiento ético y pedagógico ganado en la historia revolucionaria de siempre en Cuba que ponderó la educación, la salud y la seguridad social como derechos inalienables del ser humano sin distinción alguna, y por otra, su respeto y correspondencia en el desarrollo continuo de la educación cubana siempre con miras a la universalización de la enseñanza, a la uni-

versalización del conocimiento y el talento. Todos los aspectos señalados aquí han caracterizado la política educacional en Cuba de manera estable sin cambios que conlleven la pérdida del rumbo trazado en las reformas de 1961 y de 1962. Las transformaciones han servido para perfeccionar el proyecto trazado inicialmente y su mejor realización, sin restarle importancia a los errores cometidos. Como se puede apreciar de la esta lectura, la política educacional se integra a otras políticas como la cultural general (Ministerio de Cultura), la del empleo (Ministerio del Trabajo), entre otras, lo que reafirma el carácter sistémico de la política educacional en Cuba.

REFERENCIAS

- ALARCÓN, R. Testimonio de un protagonista estudiantil de la Reforma Universitaria. En: *La Reforma Universitaria de 1962: medio siglo de impacto en la educación superior cubana*. La Habana: Ed. Félix Varela. 2013.
- ARIAS BEATÓN, G. La Educación Especial en Cuba. Su desarrollo y perspectivas. Conferencia Especial. *Congreso PEDAGOGIA 86*, 1986. Materiales del Congreso.
- ARIAS BEATÓN, G. Presssupostos teóricos e metodológicos da Educação Especial em Cuba: a busca por qualidade de vida. En: CHACON, M.; SANCHES MARIN, M. J. (org.). *Educação e Saude De Grupos Especiais*. Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2012.
- ARIAS BEATÓN, G. Los aportes del Enfoque Histórico Cultural y la Educación Cubana. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, SP, v. 2, n. 2, p. 23-38, jul./dez., 2015,
- ARIAS BEATÓN, G. *La persona en el enfoque histórico culturalista*. San Pablo: Ed. Linear B. 2005.
- ARIAS BEATÓN, G. *La Educación Inicial y Preescolar, La Función Simbólica y El Signo en El Desarrollo Psíquico Humano*. In: Org. Guillermo Arias Beatón, Gloria Fariñas León y Rina Pedrol Troiteiro. *Enfoque Histórico-Cultural: Otros Problemas de las prácticas profesionales*. São Paulo: Terracota, 2017. p. 257-277.
- BERNSHTEIN N. A. *The coordination and regulation of movements*. Oxford: Pergamon Press, 1967.
- CAIRO, A. Insurrección y revolución en la Universidad de La Habana. En: ARMAS, R. de, TORRES, E. y CAIRO, A. *Historia de la Universidad de La Habana*. La Habana: Ed. Ciencias Sociales. Vol II. 1984.
- CANTÓN NAVARRO, J. C., SILVA LEÓN, A. Historia de Cuba 1959-1999. *Liberación nacional y socialismo. Editorial Pueblo y Educación*, La Habana, Cuba, 2009.
- CASTRO, F. *La historia me absolverá*. La Habana: Ed. Ciencias Sociales. 2007.
- CASTRO, F. Discurso de clausura. En: BORÓN, A. *Nueva hegemonía mundial*. Buenos Aires: CLACSO. 2004.
- CHAVEZ, J. *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba. 1996.

- CEPAL. *Cuba: evolución económica durante 2002 y perspectivas para 2003*. (LC/MEX/566, 24 de julio). 2003.
- DOMÍNGUEZ, M. I. *Juventud e investigaciones sociales en Cuba*. En Hernández, J. *Antología del pensamiento crítico cubano contemporáneo*. Buenos Aires: CLACSO. 2015.
- ELKONIN, D.B. *Cómo enseñar a leer a los niños*. Moscú: Zhanie, Moscú, 1976 (en ruso).
- FARIÑAS, G. *Psicología, educación y sociedad*. La Habana: Ed. Félix Varela. 2006.
- GUADARRAMA, P. Etapas principales de la educación superior en Cuba. *Rbela*. v. 7, pp 49-72. 2005.
- GUEVARA, E. *Obras*. 1957-1967. La Habana: Casa de las Américas. 1976.
- HART, A. Política educacional. En: *Humanismo*. La Habana. Enero-abril. 1959.
- LEÓN LORENZO, S. *El papel de la asimilación de la planificación gráfica de la construcción en el desarrollo intelectual de los niños de edad preescolar*. - 1980. Tesis de Doctorado, Moscú. 1980.
- LEÓN LORENZO, S. Formación de las capacidades para la modelación evidente durante las clases de construcción organizadas con grupos de diferente edad en el jardín de la infancia. En: *Particularidades del desarrollo de las capacidades cognitivas en la edad preescolar*. Moscú: Vneshtorgizdat, 1990. p. 64-71.
- LÓPEZ HURTADO, J. La modelación como mediatización en la solución de tareas. En: Siverio Gómez A.M. *Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano* Ed. Pueblo y Educación. La Habana. 1995.
- LÓPEZ HURTADO, J.; BORGATO ANGELETTI, A. Formación de la habilidad de análisis sonoro de la palabra en niños del sexto año de vida. In: Organizadora: SIVERIO GÓMEZ, A.M.. *Estudios sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano* Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba. 1995a.
- LUZ Y CABALLERO, J. *Aforismo Volumen I*. Ciudad de la Habana: Imágenes Contemporáneas, 2001.
- LUZ Y CABALLERO, J. *OBRAS. Escritos Educativos Volumen II*. Ciudad de la Habana: Imágenes Contemporáneas, 2001a.
- LUZ Y CABALLERO, J. *Elencos y discursos académicos*. Volumen III. Ciudad de la Habana: Imágenes Contemporáneas, 2001b.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação*. Da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTÍ, J. Nuestra América. En: *Obras completas*. T. 7. La Habana: Editora Nacional de Cuba. 1962.
- MARTÍ, J. José Martí. *Obras Completas*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. 1975.
- MARTÍ, J. *Escritos sobre Educación*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1976.
- MARTÍ, J. *Ideario Pedagógico*. Ministerio de la Educación. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba. s/f.
- MARTÍNEZ MENDOZA, F. Acciones instrumentales en la edad temprana y su valor para el desarrollo intelectual. *Revista Simientes*. La Habana. 1989.
- MARTÍNEZ MENDOZA, F. Dependencia entre la formación de la actitud emocional positiva hacia las acciones con objetos y la asimilación del método de cumplirlas. En: *Particularidades del desarrollo de las capacidades cognitivas en la edad preescolar*. URSS-CUBA. Vneshtorgizdat. Moscú. 1990. p. 100-108.

- MCCLELLAND, D. *The Achieving Society*. Princeton: Van Nostrand. 1961.
- MCCLELLAND, D. Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, (28), 1-14. 1973.
- NAVARRO, D. *Las causas de las cosas*. La Habana: Ed. Letras Cubanas. 2006.
- PICHARDO, H. *La actitud estudiantil en Cuba durante el siglo XIX*. La Habana: Ciencias Sociales. 1983.
- PORTUONDO, F. *Estudios de historia de Cuba*. La Habana Ed. Ciencias Sociales. 1973.
- REFORMA UNIVERSITARIA. *Archivo Central de la Universidad de La Habana* (mimeografiado). 1962.
- RODRÍGUEZ, C. *Letra con filo*. La Habana: Ed. Ciencias Sociales. 1983.
- SIVERIO GOMEZ A.M. *Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar*. La Habana: Pueblo y Educación, 1988.
- SIVERIO GOMEZ A.M. *Estudio de las particularidades del desarrollo del preescolar cubano*. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.
- TOLEDO BENEDIT, J. *La ciencia y la técnica en José Martí*. Editorial Científico-Técnica 2ª ed. Ciudad de la Habana, Cuba. 2003.
- TUNING. *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Viscaya: Ed. Universidad de Deusto. 2007.
- TORRES, E. Félix *Varela*. La Habana: Ed. Ciencias Sociales. 2002.
- TORRES, E. *Historia del pensamiento cubano*. La Habana: Ed. Ciencias Sociales. 2006.
- VECINO, F. Acerca de la Reforma Universitaria de 1962. En: *La Reforma Universitaria de 1962: medio siglo de impacto en la educación superior cubana*. La Habana: Ed. Félix Varela. 2013.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas Tomo III*. Madrid: Editorial Aprendizaje/Visor., 1995.
- VYGOTSKI, L.S. *Psicología Pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires: Aique grupo, 2001.

CAPÍTULO III

DISOCIACIÓN ENTRE PERSPECTIVAS SOBRE APRENDIZAJE Y DESARROLLO EN LA FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO: NORMATIVIDAD CURRICULAR Y PRÁCTICA EDUCATIVA

Ruth Mercado Maldonado¹

Introducción

En este capítulo expongo el análisis de las políticas públicas expresadas en reformas dirigidas a la formación inicial de docentes y a la educación básica en México. El análisis se centra en el impacto que dichas reformas han tenido sobre los contenidos curriculares para esos niveles educativos acerca del aprendizaje y desarrollo en los primeros años de escolarización entre los años de 1997 y 2018. Las políticas públicas educacionales que derivan en reformas curriculares nacionales para la educación básica y la formación de docentes desde hace algunas décadas han presentado en nuestra región una progresiva adhesión a las que predominan a nivel internacional y que van en detrimento de la educación pública concebida como un derecho a ser salvaguardado por los estados nacionales.

En ese contexto, analizo los cambios curriculares entendiéndolos como producto de una construcción social desarrollada en condiciones materiales, políticas e históricas determinadas que es necesario esclarecer cuando se intenta conocer las causas y consecuencias de esos cambios. En este estudio se revisaron los contenidos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje presentes en tres sucesivos planes de estudios para educación normal identificados como P1997, P2012 y 2018 por su respectivo año de implantación en el sistema.

¹ Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México (CINVESTAV).

El estudio² se inscribe en el contexto sociohistórico y político mexicano, que fue preciso considerar y documentar para el periodo procurando la mejor comprensión de los fenómenos bajo escrutinio. Es decir, el análisis incluye las políticas educacionales preponderantes en ese tiempo, las continuidades y los cambios en planes de estudio de dos décadas en la formación de profesores³ y en la educación básica, particularmente las repercusiones de la reforma educativa nacional instaurada por el gobierno federal que gobernó al país de 2013 a 2018. Dicho régimen con la presidencia de Enrique Peña Nieto desarrolló políticas que determinaron reformas constitucionales a sectores estratégicos nacionales cuyos antecedentes en anteriores gobiernos federales ya estaban orientados por perspectivas de mercado neoliberales desde los años ochenta y más decididamente en los noventa y primera década del presente siglo. Una de esas reformas fue la educativa, en cuyo contexto realicé el estudio.

Las modificaciones al currículo en cualquier nivel de nuestros sistemas educativos ocurren en el marco de reformas generalmente centralizadas, cíclicas y respondientes a procesos políticos más que académicos (WEILER, 1990; TYACK; CUBAN, 2000; MARTINIC, 2001; MERCADO, 2010 y 2013). Esa tendencia implica el ejercicio de presiones políticas diversas sobre los trabajos de diseño curricular que impiden realizar las necesarias revisiones de todos los componentes disciplinares implicados en los contenidos curriculares y de las relaciones entre ellos. La premura con la cual suele elaborarse cada nueva propuesta educativa estatal entorpece o aún anula, la participación de los cuerpos académicos y de los docentes más directamente involucrados en la operación de esos modelos. Esta situación continúa sucediendo a pesar de que internacionalmente los estudios sobre reformas educativas han insistido en la importancia de una sostenida revisión de los elementos curriculares incorporados en cada ocasión, más que reintentar una nueva cíclicamente (VIÑAO, 2002).

También se ha reiterado la necesaria participación en los proce-

² Este trabajo es parte de una de las líneas de investigación que desarrollo en el DIE-CINVESTAV sobre la formación docente inicial y su relación con la educación básica. Entre los años de 2013 y 2018 esta línea de mi trabajo se articuló con la investigación multinacional que se presenta en esta obra y que ha sido realizada en perspectiva latinoamericana.

³ La formación inicial y continua de docentes, así como la normatividad del Servicio Profesional Docente en México están regidos por el Estado, por lo que sus planes de estudio son emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Las escuelas normales, actualmente de educación superior, han sido históricamente las encargadas de la formación profesional de los docentes de educación básica en el país.

sos de redefinición curricular de quienes los llevan a la práctica y de los profesionales de los campos disciplinares involucrados (TORRES, 2000; FULLAN; HARGRAVES, 1996) cuestión siempre encubierta por los reformadores de los ministerios nacionales de educación mediante conocidos mecanismos que suplantán una real participación plural. Sin embargo, al pretender identificar las causas de las fallas educativas desde algunos sectores académicos o responsables de las políticas, se omite considerar las consecuencias que para docentes y estudiantes conlleva introducir en los sistemas educativos sucesivos cambios curriculares bajo las condiciones arriba señaladas. De hacerlo, se encontraría que los currículos mencionados presentan contradictorias perspectivas teóricas y de contenidos producto de sucesivas reformas originadas en constantes reacomodos políticos cupulares. En nuestro caso, interesa centralmente cómo las pugnas políticas, muchas veces encubiertas, entre quienes dirigen los cambios educativos afectan la formación de los docentes y los alumnos de la educación pública, particularmente en el área del aprendizaje y el desarrollo relacionados con la enseñanza en los primeros años de escolarización.

Políticas públicas promotoras de las reformas educativas del año 2012 al 2018 en México para la formación docente inicial y básica: sus efectos regresivos en los contenidos curriculares y la enseñanza

Mi contribución a la investigación multinacional objeto de este volumen, está centrada en los cambios que históricamente presenta en mi país la formación de docentes para educación primaria en torno al aprendizaje y el desarrollo infantil⁴. Sobre estos temas puede verse en las diferentes aportaciones que conforman esta obra, cómo desde los últimos tres decenios del siglo XX y los veinte años que van del XXI, en los procesos de cambio propiciados por las políticas educativas que afectan a la educación básica y a la formación de docentes, es identificable una disputa histórica entre fuerzas sociales que desde posiciones políticas confrontadas pretenden el control de los bienes sociales y económicos nacionales, entre ellos, la educación. Estos procesos han orientado hacia diferentes rumbos las percepciones sociales sobre la educación, ya sea como un derecho a ser

⁴ Adscrito a mi investigación en ese campo, se desarrolló el trabajo de tesis de maestría en el Programa de Posgrado del DIE-CINVESTAV, de Baltazar Pinto Pérez (PINTO, 2019) entre los años de 2016-2018. Incluyo en este capítulo información proveniente de esa tesis articulada con la que he recogido y analizado en mis trabajos anteriores y posteriores con profesores de normales en diferentes partes del país.

velado por los estados nacionales, o bien como un servicio comercial accesible para quienes puedan adquirirlo, en beneficio de sectores interesados en la ganancia económica y política que puede aportarles el control de ese bien, en una perspectiva neoliberal. Cuando se desarrolló el presente estudio, entre los años de 2012 y 2018 en México prevalecía una polarización de esas percepciones en la disputa social y política por la educación.

El régimen presidencial de Enrique Peña Nieto, del el 1º de diciembre de 2012 al 30 de noviembre de 2018, organizó desde su inicio las alianzas necesarias para superar a sus oponentes políticos y lograr las reformas llamadas “estructurales”, que permitirían promover la privatización de los recursos nacionales, entre las cuales estuvo la educativa. Desde el 2 de diciembre del 2012 se firmó el Pacto por México entre el gobierno federal y los principales partidos políticos del país, encabezados por el del propio presidente. En ese momento la mayoría de la población aún no se percataba de la magnitud de dicho acontecimiento para el futuro del país.

A partir de entonces el gobierno federal instauró lo que llamó Reformas Estructurales con el apoyo de gobiernos estatales y las cámaras legislativas, dada la vinculación de sus mayorías con los partidos firmantes. Dichas reformas, implantadas bajo el amparo del Pacto por México y de influyentes organismos empresariales, así como de los principales medios de comunicación y de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), facilitaron procesos de privatización que habían sido evitados en períodos anteriores por la oposición política y social. Se aprobaron más de una decena de estas reformas, como la Reforma Energética, la Hacendaria, la de Telecomunicaciones y, entre las más polémicas en lo inmediato y a nivel social, la Reforma Educativa.

Para la educación nacional, en 2013 el gobierno federal reformó el Artículo Tercero constitucional que rige la educación pública en México, así como la Ley General de Educación y todas las derivadas,⁵ En ese Artículo se postula que la educación pública será “laica, gratuita y obligatoria”, uno de los cambios consistió en agregar la frase: “y de calidad.” Ese cambio se complementó con la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa otorgándole al organismo preexistente del mismo nombre nuevas funciones con rango constitucional, como determinar los criterios y nuevas directrices para los procesos de ingreso y permanencia

⁵ Ver Anexo: Cronología de la reforma educativa en González, R. Rivera, L. Guerra, M. (2017).

en el Servicio Profesional Docente basados en múltiples tipos de evaluación a los docentes de la educación pública. De ese modo, el eje principal de la reforma educativa de ese régimen consistió en elevar a rango constitucional la evaluación de la “idoneidad” (término consagrado por esta reforma y por el discurso oficial) magisterial entendida como la obtención de calificaciones aprobatorias por parte del profesorado ante los exámenes a presentar en los diferentes tramos del Servicio Profesional Docente, desde el ingreso, el desempeño y la permanencia.

Por otro lado, desde el inicio de los reacomodos políticos del gobierno federal para promover la reforma educativa, ante la cual se preveía el rechazo del magisterio nacional, sobre todo de su disidencia sindical, era perceptible que las relaciones de ese gobierno con la dirigencia del otrora poderoso aliado en los asuntos de política educativa, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (RAPHAEL, 2012), se fracturó durante los procesos de alianzas políticas para las elecciones presidenciales del 2012 con el triunfo de Enrique Peña Nieto. Esa ruptura se consumó retirando de la escena política a la Secretaria General del SNTE a quien la cúpula había nombrado vitalicia y que no daba señales de respaldar incondicionalmente al gobierno entrante, pues aspiraba a contar con la cuota de poder en educación que solía obtener desde anteriores gobiernos. El aparato judicial federal la capturó sorpresivamente en febrero del 2013 y estuvo en prisión hasta agosto del 2018 en que fue liberada, hacia el final del gobierno de Peña Nieto.

Así, el pacto entre este sindicato y el Estado mexicano, en los términos en que antes había transcurrido pasó a una nueva época en que el gobierno federal redefiniría los términos en que el SNTE participaría en las decisiones de gobierno sobre política educativa y laboral del magisterio nacional. Durante ese régimen el aparato del SNTE permaneció sin más poder en la reforma educativa que la recomposición de una dirigencia dispuesta a proporcionar todo su apoyo al gobierno federal y con la disidente Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en la sostenida oposición a dicha reforma, con la fuerza de su mayoría en varios estados de la república y de otros movimientos sociales.⁶

De esa manera, el gobierno federal quedó legal y políticamente habilitado para emprender políticas laborales aplicables al magisterio de la

⁶La CNTE ha sido oposición, desde sus inicios en los años ochenta del siglo XX, ante las políticas educativas federales y de algunos estados, que lesionan al magisterio y a la educación pública, siempre como sector disidente dentro del propio SNTE.

educación pública nacional y como patrón de los trabajadores del Estado, de modo que solamente podrían ingresar y permanecer en el servicio docente aquellos que aprobaran las evaluaciones diseñadas bajo criterios del INEE.

Los núcleos más significativos del lenguaje de esta reforma transmitidos por el discurso oficial, los documentos regulatorios y los medios fueron la “calidad educativa” como sea que se interpretara y la necesaria centralidad de “la evaluación” para determinar la “idoneidad” de los docentes demostrable sólo con los resultados de los exámenes que supuestamente la medían.

Distante de esa reforma quedaron el cuidado de los contenidos que promovieran el aprendizaje y el desarrollo en los alumnos de las escuelas básicas y en la formación docente fortaleciendo los planes de estudio para tal fin, así como la atención a las condiciones mínimas para el funcionamiento de los planteles escolares.⁷ Igualmente, el rubro de la formación continua para los maestros en servicio desapareció prácticamente en ese período por parte del gobierno federal, pese a la enorme cantidad de presupuesto que se liberó para su atención (MERCADO, 2018). Los cursos o espacios que ofrecieron a los docentes en servicio, tendientes a diseñarse cada vez más en modalidad a distancia, se dedicaron estrictamente a la capacitación en aquellos aspectos donde los profesores fallaban en los exámenes, dirigidos hacia la memorización de los documentos regulatorios de la gestión escolar producidos por la reforma.

Con argumentos como “transparencia”, “rendición de cuentas” y la “defensa del derecho de la niñez a la educación” la Reforma Educativa se inició y desarrolló, sin propuesta curricular alguna durante tres años para ninguno de los niveles de la educación básica y normal dependientes del Estado. Hasta 2016 la SEP emitió el llamado “Nuevo Modelo Educativo” para la educación básica y media superior, sin cambios curriculares para las normales que continuaron bajo el P2012, donde los contenidos que se revisaban para la educación básica con los estudiantes provenían del modelo de 2011.

⁷La centralidad de la evaluación trajo consecuencias que afectaron negativamente al trabajo docente, a las condiciones que éste requiere para proveer las mejores condiciones de aprendizaje para los alumnos y la pérdida del servicio de miles de maestros con experiencia en los países donde las reformas neoliberales se han aplicado y han sido documentadas en América Latina y países como los Estados Unidos (MERCADO, 2013; RAVITCH, 2010).

Más bien los cambios de la reforma apuntaron a derrumbar derechos laborales de los profesores tanto legalmente establecidos, como aquellos que por la vía de los hechos el Estado había ido cediendo al magisterio nacional de educación básica y al SNTE. Por ejemplo, que en tanto las normales son dependientes en lo administrativo, curricular y laboral de la SEP y no son autónomas como las universidades, sus egresados habían sido desde sus inicios formados y contratados por la SEP como profesores con plaza laboral y derecho a permanencia para los diferentes niveles de la educación básica, en sus distintas modalidades (ARNAUT, 1998). Siguiendo con el ejemplo el cambio fue radical, pues con la centralidad de la evaluación inaugurada en esta reforma, todos los profesores del sistema de educación básica debían presentar un examen de admisión al Servicio Profesional Docente, para el cual pueden concursar, a partir de la reforma, otros profesionales egresados de “carreras afines” de las universidades públicas y privadas⁸.

Estas normatividades tuvieron efectos cuya resonancia aún repercute entre el magisterio nacional. Hubo cantidad de profesores que contaban con la antigüedad para obtener su retiro y reprobaron el examen de desempeño por lo que perdieron el empleo como docentes, en algunos casos eran reubicados en trabajos administrativos. Poco después se identificaron múltiples factores que llevaron a profesores experimentados y reconocidos a fallar en los exámenes, como el que éstos y todas las variantes de evaluaciones intermedias (como la entrega de “evidencias del aprendizaje de los niños) se hacían en línea a la cual difícilmente tienen acceso los profesores de las regiones apartadas y pobres del país⁹.

En el período de 2013 hasta el 2018, año en que cambió la presidencia con el triunfo electoral de Andrés Manuel López Obrador las movilizaciones magisteriales no cesaron. Fueron más perceptibles en las calles y en los medios de comunicación masiva entre 2014 y 2016, al inicio de los exámenes masivos de ingreso, o después los de desempeño, cuando las instalaciones donde se aplicaban tuvieron que ser resguardadas por el ejército dado el nivel de las protestas sociales, del movimiento magisterial

⁸ En esas carreras no existe un componente formativo dedicado a la docencia en las aulas y escuelas básicas (el examen sobre capacidades docentes era escrito y versaba sobre normativas de gestión escolar); en cambio, la formación en las normales se ha encauzado históricamente hacia ese fin (MERCADO, 2018).

⁹ La centralidad de la evaluación trajo consecuencias que afectaron negativamente al trabajo docente, a las condiciones que éste requiere para proveer las mejores condiciones de aprendizaje para los alumnos y la pérdida del servicio de miles de maestros con experiencia en los países donde las reformas neoliberales documentadas en América Latina y en países como los Estados Unidos (MERCADO, 2013; RAVITCH, 2010).

y de los estudiantes de normales rurales, los más pobres del país quienes ya preveían el riesgo de poder laborar, a su egreso, como docentes con plaza en el sistema¹⁰.

La principal acusación hacia la reforma de Peña Nieto desde corrientes de oposición, o de académicos enterados, es que se trató en realidad de una reforma laboral, lo que se constata en una gran cantidad de materiales periodísticos y trabajos académicos publicados entre 2014 y 2018 que analizaban los acontecimientos y afectaciones laborales que produjo para el magisterio y la educación (ROCKWELL, 2013; MERCADO, 2013; ARNAUT, 2014; GONZÁLEZ; RIVERA; GUERRA, 2017; NAVARRO, 2017). Durante esta reforma se recrudeció la reducción recursos de los organismos educativos de gobierno para el desarrollo académico de las normales y aún para su operación administrativa, continuaron en el abandono institucional señalado sus profesores durante al menos los dos últimos decenios. Su matrícula ya había comenzado a descender desde que en 1984 se constituyeron como instituciones de educación superior y prosiguió reduciéndose con el ingreso de otros profesionales al Servicio Profesional Docente desde 2013.

En el período de la reforma 2013-2018 estuvo vigente para las normales el plan de estudios implantado en el año 2012, vigente hasta ser sustituido por el P2018 emitido por la SEP pocos meses antes de finalizar el régimen de Peña Nieto. Los procesos políticos y académicos ocurridos para la elaboración e instauración del P2018 fueron semejantes a las documentadas para el P2012, como pudimos constatar mientras aún desarrollábamos esta investigación y como también lo informaron los profesores de la normal del estudio.

Desde la visión de algunos especialistas y de los profesores de normal en ese entonces parecía anticiparse el fin de la educación normal para la formación de docentes como profesión de estado. Con el gobierno de López Obrador, en el año 2019 se modificó nuevamente el Artículo Tercero Constitucional y se han reformado las leyes asociadas al mismo, se eliminaron las afectaciones laborales derivadas de las evaluaciones docentes y están en proceso los modelos educativos que instaure el hasta ahora nuevo gobierno. Aún persiste el P2018 para la educación normal y el modelo 2016 para la educación básica, aunque ya se anuncia el nuevo denominado.

¹⁰ Durante los momentos más críticos de las confrontaciones públicas por la reforma, entre 2013 y 2018 fueron encarcelados, cesados o desaparecidos centenas de maestros, en muchos casos apoyados hasta el final por los padres de familia de sus escuelas.

La reforma educativa de este período en México presenta todos los signos de las políticas neoliberales impulsadas desde finales de los años ochenta, la primera década de los años noventa del siglo pasado y dos décadas del actual en varias regiones de América Latina y del mundo y en todos ellos ha sido fuertemente cuestionada. Queda aún mucho por saber sobre la profundidad de sus efectos en los sistemas de educación donde se instauraron.

Perspectivas de profesores formadores y estudiantes ante los cambios de la educación normal sobre el aprendizaje y desarrollo de los alumnos de educación básica

En esta parte del capítulo, describo el trabajo de campo realizado en la investigación bajo una perspectiva etnográfica en una escuela normal acerca de los diferentes planes ya mencionados de la licenciatura en educación primaria. Enseguida presento el análisis de las versiones aportadas por los docentes formadores y estudiantes sobre los contenidos referidos al aprendizaje en las asignaturas de Psicología en cada los planes de estudios revisados en la investigación.

Un abordaje etnográfico con profesores y estudiantes en la normal del estudio

En el estudio se realizó un análisis documental de los supuestos conceptuales de las asignaturas sobre aprendizaje y desarrollo de la Línea curricular de Psicología en los planes de la licenciatura en educación primaria antes referidos: P1997, P2012 y 2018 (en algunos aspectos se incluyó el P1984), así como las bibliografías de esas asignaturas en todos los semestres de los tres planes mencionados. Igualmente se analizaron los modelos educativos vigentes durante la época para la educación básica en México (preescolar y primaria que conforman los primeros nueve años de escolarización). Ese trabajo se combinó con las entrevistas en la normal del estudio con los profesores formadores que habían enseñado dichas asignaturas en los mismos planes, algunos de ellos habían enseñado en la línea de Psicología desde el P1984. Los profesores plantearon las repercusiones que desde su perspectiva habían tenido los cambios curriculares que se hicieron en cada uno de los planes que se instauraron con las reformas de cada época para docentes y estudiantes de normal.

En el contexto socio político y educativo mexicano descrito en el apartado anterior y bajo una visión sociocultural e histórica la investigación se desarrolló entre los años de 2014 y 2018 bajo una orientación metodológica etnográfica acorde con la perspectiva teórica asumida; por lo tanto implicó un trabajo analítico en torno a procesos cotidianos articulados con los de escalas sociales más amplias (GEERTZ, 1987) En el trabajo de campo se recopilaron documentos oficiales o de producción local aportados por los profesores y se hicieron observaciones y entrevistas etnográficas con ellos y con estudiantes que protagonizaron los procesos de cambio curricular que interesaba estudiar.

El análisis documental de los planes P1997, P2012 y P2018 focalizó en aspectos como **a.** Las condiciones sociohistóricas de producción de esos planes incluyendo el de 1984; **b.** Los enfoques generales de los planes del P1984 al P2018, sus principales rasgos, así como las continuidades y cambios identificables entre ellos;¹¹ **c.** Los contenidos presentes en cada asignatura referida al aprendizaje y desarrollo incluyendo las bibliografías de los programas de los ocho semestres de la licenciatura; **d.** La articulación de los contenidos tanto al interior de cada asignatura, como entre éstas y las de otras líneas curriculares, como la de enseñanza y la de práctica educativa de los estudiantes; y **e.** Los planes de estudio nacionales vigentes en educación primaria y preescolar buscando identificar de manera comparativa los supuestos relativos al desarrollo y el aprendizaje.

En el trabajo de campo centralmente en 2016 y 2017 se hicieron estancias periódicas en una escuela normal de la ciudad de México para registrar y analizar mediante entrevistas las perspectivas de los formadores de docentes y los estudiantes quienes trabajaban con el P2012, aunque en el 2016 había algunos que estaban por egresar de la última generación del P1997. Se registraron los relatos que de viva voz expresaron los docentes formadores durante las entrevistas sobre sus experiencias con los contenidos de las asignaturas relacionadas con el aprendizaje y desarrollo infantil en los tres sucesivos planes de estudio que se investigaban; algunos de ellos habían trabajado con los cuatro planes de estudio, incluyendo el de P1984.

Los estudiantes entrevistados en la misma normal, atribuían cualidades formativas tanto a los contenidos de la educación normal, como a las experiencias que provenían de sus prácticas con profesores y alumnos en

¹¹ En los incisos a y b se menciona el P1984 ya que los profesores lo incluían al comparar esos aspectos en los planes que en su trayectoria profesional en normales habían conocido

las escuelas primarias. Sin embargo, también identificaban en sus prácticas carencias de sus estudios de normal ante la complejidad que enfrentaban en la enseñanza con los niños, en la relación con los padres de familia y sobre la gestión escolar; carencias que parecieron acentuarse, según los profesores formadores con el P2012 en el que se redujeron las prácticas. Los puntos de vista y experiencias relatadas por profesores y estudiantes nos proporcionaron un referencial importante para los análisis de los planes y programas. Sus planteamientos también fueron relevantes para nuestro análisis sobre lo que ocurría en las escuelas con el Nuevo Modelo Educativo nacional emitido por la SEP para educación básica en 2016 y que se instauró durante parte de 2016 y 2017, poco antes de finalizar el régimen de Peña Nieto. Antes de eso entre 2012 y 2016 la educación básica operaba curricularmente con el modelo emitido por la SEP en 2011 al que ya se había incorporado el enfoque por competencias¹².

Voces de profesores formadores ante los cambios curriculares en los sucesivos planes de estudio en educación normal

Procesos de producción e implantación de los planes. Una de las críticas más fuertes expresadas por los profesores para el P2012 fue el proceso de su elaboración e implementación, les recordaba el que habían experimentado algunos de ellos con P1984. Y todos lo comparaban con la instauración del P1997 en tanto que con éste manifestaban haberse sentido involucrados al menos en algunos planos. Por ejemplo, que con ese plan se habían considerado algunas de las necesidades de apoyos académicos requeridas en las normales para propiciar el desarrollo del nuevo plan con los estudiantes. En ese sentido, el hecho de iniciar la implantación del primer semestre del P1997 con la recepción en las normales el Plan de estudios cuidadosamente redactado y editado, incluyendo los programas fue muy valorado por los docentes formadores ya que esa experiencia no se tuvo con el P1984, ni después con el P2012.

Los estudios al respecto consignan que la reforma con la que se introdujo el P1997 se produjo en un contexto sociopolítico donde fue posible rebasar el ámbito curricular y enmarcarla dentro de un proceso de transformación más amplio de fortalecimiento a otros aspectos del fun-

¹² Actualmente, con el gobierno de López Obrador y la nueva reforma constitucional que sustituye a la de Peña Nieto, se introduce en 2019 un nuevo modelo para educación primaria denominado “Nueva escuela mexicana” del que aún se desconoce el currículo.

cionamiento de las instituciones formadoras. Por ejemplo, destacaban los profesores la inclusión de programas paralelos de edición de una amplia y actualizada biblioteca con textos de calidad para las normales. Así mismo, reconocían sobre este plan, que la propia SEP impulsó el seguimiento de su implantación tanto de manera interna, como externa (MERCADO, 2000; CZARNY, 2003) usando la información recogida con los profesores y directivos en las normales para ajustar los programas y los contenidos introducidos, conforme comenzaba cada semestre. Se comenzó en 1997, con la reforma curricular a la Licenciatura en Educación Primaria, posteriormente en la de Educación Prescolar y así sucesivamente en todas las modalidades de la educación normal.

De acuerdo con los profesores entrevistados, ese proceso de reforma iniciado del P1997 fue con el tiempo valorado por los compañeros de las normales, en parte porque percibieron que de alguna forma habían sido tomados en cuenta, pues en ocasiones constataron que algunas de sus apreciaciones se recogían en versiones posteriores de los materiales curriculares. También comparaban cómo mediadores académicos que llegaban a las normales desde la SEP para el seguimiento del primer semestre del P1997, y cada uno que se iniciaba con ese plan, trataban de comprender las argumentaciones de los profesores para aclarar lo necesario o aún hacer algunos cambios. Apreciaban los profesores formadores que había sucedido de modo diferente con los mediadores académicos que llegaron de la SEP a las normales para esclarecer dudas sobre el P2012. En este caso, percibían que ese personal parecía tener dificultades para convencer a los profesores de los aspectos de ese plan donde no coincidían en que fueran positivos para la formación docente.

Otra comparación hecha por los docentes formadores en las entrevistas se refirió a los procesos emprendidos por la SEP para sustituir al P1997 por el P2012. En un trabajo anterior (MERCADO, 2010) describí cómo a ese respecto, desde el año 2009 se venía conociendo entre los profesores de normales en el país que se estaba preparando una nueva reforma curricular para ese subsistema, pero no era posible acceder a información fidedigna oficial. Los profesores preguntaban a funcionarios de la SEP o a personal técnico-académico de sus dependencias encargadas de las cuestiones curriculares en foros, congresos y coloquios educativos acerca de esa reforma por venir y sobre la cual corrían rumores confusos y diversos; nadie reconocía que habría tal reforma. No obstante, comenzaron a circular documentos que llegaban subrepticamente a las norma-

les como “borradores” o “documentos de trabajo” sin marcas oficiales propias de la SEP, o sólo con algunas de ellas; se sabía también de grupos de académicos seleccionados que estaban trabajando intensamente en el diseño del misterioso nuevo plan de estudios.

Poco después se supo en las normales que algunos de los profesores de ese sistema eran invitados para asistir a la SEP a colaborar con los grupos de académicos que elaboraban el nuevo plan. En algunos casos estos docentes no tenían relación o comunicación con el resto del profesorado de las normales y no eran bien vistos por la forma individual en que eran convocados. Y ocurrió hasta 2012 que se implantó efectivamente ese plan que llegó con el entonces novedoso título de “malla curricular” en línea.; los cambios eran de la mayor importancia con respecto al P1997 y afectaban severamente el desarrollo del trabajo docente de los profesores formadores y de los estudiantes. En aquel tiempo y todavía cuando se hizo el presente estudio, lo que han cuestionado fuertemente los profesores son los procesos de elaboración y de implantación de planes de estudios como el de 2012, que se había hecho, decían, a espaldas de las normales y minimizando su carácter de instituciones de educación superior.

Posteriormente al prepararse e instaurarse por la SEP, el P2018 resultó en un proceso muy semejante al de 2012, como explicaban los profesores y lo constatábamos, ya que nuestro estudio aún proseguía; en efecto era identificable la secrecía o discrecionalidad de la SEP sobre el cambio que se preparaba, sólo se hablaba de un fortalecimiento a las normales y un posible cambio curricular¹³. Desde la reforma educativa iniciada en 2013, la SEP mencionó reiteradamente que existían previsiones de transformación para el sistema de educación normal, sin precisarse de qué índole. Se declaraba en diferentes momentos acerca cambios en el plan de estudios, como el anuncio del titular de la SEP en 2017 de que las normales formarían maestros bilingües en inglés para la educación básica. Durante ese mismo año y parte del 2018 llegaban de la SEP o por vías no oficiales a las escuelas normales documentos denominados “de trabajo” o “borradores” de una nueva malla curricular que la mostraban con la inclusión de una línea curricular transversal de materias de inglés. En otros documentos que se conocieron extraoficialmente en las normales también se planteaba que

¹³ Los acontecimientos relativos al P2018 que aquí describo ocurrían mientras aún seguíamos en la realización del estudio.

al egresar los estudiantes deberían presentar un examen mostrando un nivel profesional avanzado de dominio del inglés, para ejercer como maestros bilingües de educación básica.

Finalmente, en agosto del año 2018, al publicarse en el Diario Oficial de la Federación quedaron instaurados los nuevos planes de estudio para las diferentes modalidades de educación normal, en las postrimerías del régimen de Peña Nieto. Es el plan normativamente vigente hasta el 2019 mientras el nuevo gobierno de López Obrador encabeza los cambios que habrá para la formación inicial y la educación básica.

Los enfoques de los planes. Los profesores de la normal del estudio distinguían y argumentaban los motivos por los cuales reconocían haber estado menos distanciados de algunos enfoques presentados por los distintos planes de estudio con orientaciones diferentes cada uno para la formación docente inicial en las normales y describían las posturas que adoptaban al respecto. Se manifestaban menos distanciados del enfoque presentado por el P1997 para educación primaria que de los otros tres analizados, no porque hubieran estado de acuerdo con todos y cada uno de sus componentes. Lo comparaban con el anterior P1984 al cual había sustituido, cuyos contenidos se orientaban fuertemente hacia la perspectiva de formar maestros investigadores por lo que estaba cargado de asignaturas consideradas más teóricas y un importante peso curricular sobre metodologías de investigación minimizando la formación docente propiamente dicha y el acercamiento de los estudiantes hacia los contenidos de la educación básica.

En la época del estudio, después de haber trabajado por quince años con el P1997, los docentes formadores consideraban la importancia para los futuros profesores de que ese plan hubiera incorporado de manera más central el enfoque hacia la formación docente, ampliando los períodos de prácticas a un año escolar completo en el cuarto y último año de la carrera (7° y 8° semestres). En esos semestres se alternaban las prácticas de los estudiantes y sus asesores de la normal en las escuelas básicas con un seminario de análisis de esas prácticas, lo cual quedó reducido al 7° semestre con la siguiente reforma curricular del P2012. Durante esta investigación ese cambio se cuestionó por los profesores formadores y los estudiantes ingresados con el P2012, que al tener contacto con los que estaban por salir de la normal bajo el P1997 se percataban de que ya no tendrían esas prácticas que les permitirían acompañar y analizar los procesos educativos en un grupo de primaria durante todo un curso en las escuelas básicas, como parte integral de su formación.

Al comparar los profesores el P2012 con el P1997, destacaban esa minimización de las prácticas como la mayor diferencia, que para ellos no se sustentaba, se referían sobre todo a las posibilidades formativas del P1997 al contar con todo un curso escolar en un grupo de primaria junto al profesor y poder analizar esa experiencia sistemáticamente en el seminario paralelo que para ese fin se tenía en la normal. Además, decían, con el P2012 se dio la reducción respecto al P1997 de los espacios curriculares también para las visitas que se realizaban a las escuelas desde los primeros semestres por parte de los estudiantes. Según los profesores de prácticas ese cambio se discutió con personal académico que por parte de la SEP visitaba la normal ya iniciado el P2012 para comentarlo con ellos. Ante esas críticas el personal académico argumentaba que esos espacios se habían reducido dado que los “estudiantes ya conocían lo que era una escuela” a lo que el profesor normalista respondía, “sí, pero como estudiante, no para su conocimiento como futuro profesor”.

Durante el estudio, (con casi cinco años de vigencia del P2012) los docentes formadores describían las combinaciones que hacían de ese plan para la enseñanza con sus estudiantes sustituyéndole contenidos y bibliografías, así como materiales de enseñanza con los que usaban antes con el P1997. Esto podía deberse a que el P1997 estuvo vigente durante quince años y el P2012 se había iniciado cuatro y cinco años atrás al hacerse el estudio (en 2016 y 2017). Sin embargo, los profesores formadores explicaban de manera detallada los argumentos académicos en que se basaban para hacer dichas sustituciones (PINTO, 2019).

Profesores de la normal, tanto los de la línea curricular de la Psicología, como los de la Enseñanza y prácticas escolares, cuestionaban igualmente la incorporación del enfoque por competencias que se introdujo en el P2012 y que no estuvo presente en el P1997. Argumentaban que ese enfoque nunca había quedado del todo, ni aclarado ni aceptado por los profesores, tanto de la escuela básica, como de los formadores en las normales, hecho que correspondió al momento histórico en que se diseñaron e introdujeron ambos planes. El P1997 vinculado con una perspectiva más orientada hacia la construcción del conocimiento entendida en términos socioculturales y otra más cercana a una visión del conocimiento como algo que se manifiesta en ejecuciones específicas y prácticamente aisladas entre sí que prevaleció con las reformas neoliberales de la época. Se trató de una perspectiva que se cuestionó en estudios de la época en México y a nivel internacional, desde los años noventa del siglo XX.

Introducir la noción de competencias en los planes y programas de estudio desde 2009- 2011 para la educación básica nacional en México y en la región, generó múltiples procesos de discusión en el ámbito educacional, donde en general no fueron escuchadas las voces críticas de profesores y académicos por los responsables de las políticas y reformas educacionales, dadas las alianzas transnacionales con las que muchos de ellos estaban comprometidos (MERCADO, 2013).

Los profesores formadores relataron cómo esta discusión la sostuvieron con los mediadores académicos llegadas a las normales por parte de la SEP para tratar con ellos los temas relacionados con cada una de las líneas curriculares al ser implantado el P2012. Relataban cómo el personal académico de la SEP especializado en la línea de Psicología, reconocía ante los profesores formadores, no sólo en la normal, sino en diferentes foros, que no se identificaban con la perspectiva de las competencias presente en el P2012, pero reconocían no corresponderles la definición de ese aspecto y que debían hacer su trabajo de todas maneras. Es decir, resolver lo más posible las dudas de los profesores ante los nuevos contenidos en esa línea curricular del P2012 que sustituía al de 1997. Estas revelaciones nos indican la distancia que puede haber entre quienes diseñan los contenidos del currículo y quienes definen los enfoques generales de los planes de estudio en algunos países.

De igual manera, al conocer los profesores los primeros materiales que les llegaron sobre el siguiente plan de estudios que llegaría a las normales, el de 2018 elaborado y publicado ese mismo año por la SEP, nos expresaron su definitivo desacuerdo sobre el enfoque con el que se presentaba. En el plan se incluyó un trayecto curricular del primero al octavo semestre de materias de inglés; al parecer, eso quedó de un plan de estudios con el que se pretendió formar maestros de educación básica bilingües en inglés. Se conservó además el enfoque por competencias y solamente parte del último semestre (8°) para las prácticas intensivas de los estudiantes en las escuelas básicas.

Traslapes conceptuales sobre aprendizaje y desarrollo en los contenidos de psicología de la formación docente inicial. Los profesores formadores en las normales del estudio reportaron percibir un distanciamiento extremo entre sus conocimientos y experiencia acerca de las materias de psicología del aprendizaje que habían impartido en su trayectoria profesional y aquellas que se les proponen cada vez que se implanta uno nuevo. A esto se refirieron con insistencia los profesores formadores

entrevistados, la mayoría de los cuales había enseñado en la normal en los tres planes de estudio revisados y en casi todas las asignaturas de psicología; uno de ellos había enseñado en todas.

Los cuestionamientos de los profesores a las asignaturas y a los contenidos incluidos en el campo curricular de la Psicología de los planes 1997, 2012 y después en el 2018 provenían de preocupaciones que expresaban con insistencia acerca de lo que podían aportar a los estudiantes al trabajar primero, como practicantes de la normal y luego como responsables de la enseñanza con niños y adolescentes de la educación básica. Para ellos, el P2012 y el P2018, no se centran en ese aspecto que a ellos les parecía crucial. Desde esas preocupaciones identificaban problemas en el diseño de las asignaturas y los contenidos de esos dos planes, principalmente el 2012 con el que ya habían trabajado, del P2018, sólo conocían en el tiempo del estudio la malla curricular, que se publicó aún sin los programas de las asignaturas. Planteaban como problema que en el P2012 se hubieran reorganizado las asignaturas sin una relación conveniente entre ellas, según su experiencia con lo que necesitan los estudiantes en sus prácticas escolares. En ese aspecto identificaban asignaturas y contenidos que debían ir antes o después del espacio que ocupaban en ese plan con argumentos que provenían de su conocimiento sobre las actividades que se realizan en las escuelas básicas a través de sus estudiantes.

Otro importante cuestionamiento de los profesores se refería a la organización de las materias donde se exponían las principales corrientes teóricas de la psicología y el aprendizaje; ahí identificaban el problema de separar el aprendizaje del desarrollo donde o se separan o se subsumen radicalmente sin más aclaraciones. Igualmente, para los profesores un problema importante era la complejidad y cantidad de estos contenidos para tratarlos en los reducidos espacios curriculares, dos semestres, con que se contaba para tratar las aportaciones de las corrientes de pensamiento más importantes sobre el aprendizaje y desarrollo. La preocupación de los docentes también se refería a las comprensiones posibles por parte de los estudiantes que, en su opinión, no traían de la formación media superior un bagaje suficiente para abordar solamente en los dos primeros semestres los contenidos teóricos más especializados presentes en ese campo curricular.

En nuestro propio análisis de las materias y bibliografías de las asignaturas de Psicología del plan 2012 identificamos que había una tendencia hacia contenidos teóricos donde si bien encontraban lugar tanto desar-

rollos teóricos de la psicología constructivista con énfasis cognitivo, como contenidos relativos a la psicología sociohistórica y cultural, encontramos tres problemas. En primer lugar, ninguno de ellos sería compatible con el enfoque por competencias presente en los planes de 2012 y 2018; en segundo lugar, se trataba a estas corrientes teóricas con escasa historización que permitiera a profesores y estudiantes una mínima claridad para la comprensión de sus relaciones históricas, sus posibles articulaciones, sus diferencias de fondo; y en tercer lugar no identificamos espacios ni contenidos asociados con posibles vinculaciones hacia la experiencia escolar de docentes y alumnos en la educación básica.

Adicionalmente, los profesores incluían por su cuenta contenidos y bibliografía vinculados con otras perspectivas de la psicología del desarrollo que estuvieron presentes en el P1997 y fueron relevantes en anteriores planes de estudio, con temas como el desarrollo psicomotor asociado a la psicología evolutiva. La insistencia de los profesores formadores sobre la importancia de estos contenidos que incorporaban se daba en función de su interés por que los estudiantes comprendieran y trataran adecuadamente problemas de los niños ante el trabajo escolar. Se trata de problemas que están muy presentes en los primeros años de escolarización, como los de lateralidad derecha o izquierda, mencionados como ejemplo por los profesores de psicología entrevistados; o de problemas para pasar de un nivel a otro de complejidad para los niños, o bien de cómo aprenden unos de otros en las aulas y fuera de ellas. Estas y otras necesidades de los profesores también podían subsanarse por parte de quienes diseñan estos contenidos en la formación inicial recurriendo a las propias vertientes sociohistóricas que en el P2102 se declaraban como parte del área de la Psicología en lo referente al aprendizaje y desarrollo infantil¹⁴, ya que por ejemplo, la teoría vigotskiana puede aportar elementos para las preocupaciones docentes sobre atender el desarrollo psicomotor y las causales de algunos problemas infantiles con la escolarización. En ese aspecto es prioritario que quienes intervengan académicamente en el diseño de los contenidos curriculares de un plan de estudios para la formación docente inicial y de la educación básica conozcan las interfaces entre ambos universos educativos, entre los cuales transcurriría, idealmente, la formación de los futuros profesores de niños y adolescentes ya que son las escuelas y las aulas, así como el trato con los niños el terreno de su futuro ejercicio profesional.

¹⁴ Por ejemplo, en la asignatura de Psicología del desarrollo infantil, primer semestre del trayecto de Psicología del P2012, la Unidad I. se titula: “El desarrollo humano: una construcción histórica, sociocultural y científica.”

Los estudiantes entre las prácticas escolares y sus estudios sobre aprendizaje en el área curricular de la psicología. Sobre ese aspecto encontramos una tendencia entre profesores y estudiantes por identificar aplicaciones “directas” y entre los segundos casi literales, de algunas nociones propias de la psicología hacia situaciones particulares de enseñanza y pocas posibilidades entre los estudiantes hablar con sus propias palabras de alguna de las corrientes y aportaciones de la psicología sobre aprendizaje que se estudiaban en el P2012 o comentar alguna semejanza o diferencia entre ellas. Podían recordar sobre todo los nombres de autores que más resonancias han tenido en el medio educativo, como Piaget con “los estadios del aprendizaje” de la lengua escrita y algo menos a Vigotski asociándolo solamente con la frase “zona de desarrollo próximo”

Lo más destacable con los estudiantes fue que ellos podían plantearse problemas y aventurar explicaciones relacionados con el aprendizaje a partir más de sus experiencias con los grupos de práctica en las escuelas básicas. Lo que observaban ahí con los niños y sus profesores eran los detonadores de esas problematizaciones sobre el aprendizaje que podían o no remitir directamente al estudio de los contenidos de las asignaturas de psicología. Al expresarse sobre las situaciones que vivían en sus prácticas escolares los estudiantes identificaban algunas explicaciones o recordaban contenidos que habían revisado en algún momento dentro de sus materias de psicología y la práctica docente en las aulas, más que ante preguntas sobre lo que sus estudios en psicología les aportaba sobre el aprendizaje. Esto sugiere que para abordar los contenidos sobre aprendizaje también se requiere, de articularlos para docentes y alumnos con lo que encuentran, principalmente los segundos, en las escuelas de práctica con los alumnos en la complejidad de la enseñanza.

Distintas visiones de aprendizaje en la formación docente y en educación básica. En el estudio se identificaron importantes disociaciones entre las perspectivas de las asignaturas de la formación inicial docente sobre desarrollo y aprendizaje comparándolas con las de los planes vigentes para la educación preescolar y primaria en los mismos períodos. Una de las causales de ese hecho es que en los períodos analizados, en este caso 1997-2012, los contenidos para la formación docente inicial se han rediseñado en cada uno de los dos planes después de que fueron reformulados e implantados los modelos de la educación básica. A eso se debe que en las escuelas primarias y preescolares del país durante esos años y hasta la fecha, se ha trabajado con un plan de estudios prácticamente desconocido

para los docentes formadores y para los estudiantes que serán profesores en esos niveles educativos.

En la educación básica durante el estudio funcionaron dos modelos educativos, el de 2011, bajo un enfoque por competencias y el implantado en la reforma de 2013, que retomó planteamientos de distintos modelos anteriores y también estuvo orientado por la perspectiva de competencias, pero en el que se pretendió fortalecer un modelo de escuela de tiempo completo que no contó con los soportes académicos y materiales para desarrollarse plenamente. De hecho, sólo estuvo vigente entre 2017 y 2018 y en el presente 2019, se está en proceso de instaurar un nuevo modelo en el gobierno de López Obrador.

Condiciones de trabajo en las instituciones de formación inicial, limitantes para el trabajo académico. En el estudio, se identificó con los profesores formadores que muchas de las propuestas didácticas del P2012 vigente, que se proporcionan en los programas para el tratamiento de los contenidos referidos al aprendizaje y desarrollo, resultan casi imposibles de llevar a la práctica dadas las condiciones materiales de las normales y de trabajo para los docentes. En este aspecto, durante los últimos dos decenios las dependencias de la SEP del gobierno federal y en muchos casos las estatales responsables de la educación pública incluidas las normales, han limitado los recursos económicos y administrativos indispensables para el funcionamiento de esas instituciones. Más bien, en el tiempo del estudio, se recrudecieron los ataques mediáticos hacia las normales, la reducción de sus recursos presupuestarios y la matrícula¹⁵.

Aún algunas de las normales centenarias que fueron históricamente emblemáticas de ese subsistema y contaban originalmente con las mejores instalaciones del sistema, no tienen actualmente las condiciones mínimas en ese aspecto, ni los servicios indispensables para desarrollar sus tareas y las oportunidades de superación académica para sus docentes. La casi totalidad de las normales nunca han contado, por ejemplo, con acceso a internet; algunas en los años más recientes han llegado a tener ese servicio sólo en áreas administrativas. A eso se refieren los docentes de la normal del estudio y la mayoría en el país, cuando señalan la imposibilidad de llevar a cabo actividades didácticas propuestas en el plan de estudios del 2012, que al parecer pretendieron modernizarse al remitirse a espacios

¹⁵ De hecho, fue en la época de la Reforma, en el año 2014, cuando sucedió la desaparición forzada de los 43 estudiantes de la normal rural de Ayotzinapa, que hasta el actual año de 2019 no se ha esclarecido.

de la web relacionados con los contenidos de cada asignatura; o a para acceder a materiales de consulta para realizar tareas de investigación. Se propusieron actividades diseñadas para un contexto donde se suponen condiciones inexistentes en las normales, como conexión a internet, y de difícil acceso para los estudiantes de normal, en su mayoría provenientes de sectores populares. En las normales rurales las condiciones son aún más precarias.

Reflexiones

Finalmente es importante señalar que el presente estudio permitió profundizar en algunos aspectos problemáticos e interrogarse sobre otros que surgieron y que se debatieron durante los trabajos compartidos por los equipos multinacionales para intercambiar perspectivas y respectivos hallazgos conforme avanzaban los estudios en cada país y región; también abrió nuevas posibilidades e intereses de estudio para continuar trabajando.

Identificamos que compartimos en los tres países participantes y otros de América Latina, junto a nuestras diversidades locales, problemas de fondo en nuestros sistemas educativos, entre ellos las políticas de gobierno que en esta época afectan a toda la región en cuanto a la educación pública se refiere y a la formación de docentes, particularmente en el tema que aquí nos interesó, las perspectivas preponderantes que esas políticas implican en cuanto al aprendizaje y el desarrollo en los primeros años de escolarización.

Estas políticas se han vehiculizado bajo la pretensión retórica de reformas curriculares a niveles nacionales bajo el argumento de “elevar la calidad” entronizando a la evaluación como garante de ésta. A la vez, se introducen sucesivos cambios educacionales derivados de pugnas sociopolíticas, en realidad por imponer ciertas perspectivas en la educación con graves consecuencias para la formación integral de los estudiantes de todos los sistemas, para el magisterio y la educación pública misma.

Es constatable en los análisis expuestos en este libro sobre las políticas educativas en Brasil, Cuba y México y, como sabemos, en el resto de Latinoamérica, que las pugnas por la orientación que tomará la educación en cada país, son de largo plazo. Se inscriben en movimientos históricos permanentes donde se alternan momentos críticos y de confrontación abierta, con otros de relativa estabilidad en que la lucha es más inadvertida

públicamente. Como todo proceso social, el que tiene lugar en torno a la educación prosigue, en tanto que se trata de la dialéctica de un movimiento histórico.

Investigaciones como las que se presentan en este volumen pretenden aportar conocimiento acerca del desmantelamiento que estos procesos representan para los patrimonios culturales y de conocimiento construidos socialmente en y para la educación pública, así como destacar la necesidad de preservarlos y enriquecerlos como un deber de los estados nacionales de nuestra región y del mundo.

REFERENCIAS

- ABOITES, H. *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia*. Universidad Autónoma Metropolitana -Flacso- Itaca, Editores. México, 2020.
- ARNAUT, A. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México, Secretaría de Educación Pública. 1998.
- ARNAUT, A. Lo bueno, lo malo y lo feo del servicio profesional docente. En: DEL CASTILLO, G.; G. VALENTI (Coords.) *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado*. (p. 31-46) México, Flacso, 2014.
- CORAGGIO, L. Investigación educativa y decisión política: El caso del Banco Mundial en América Latina. *Perfiles Educativos*, v. 20, n. 79-80. México, Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM. (p.43-57), 1998.
- CZARNY, G. *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. México, SEP, 2003.
- FULLAN, M.; HARGREAVES A. *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México, SEP/Amorrortu, 1996.
- GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1987.
- GONZÁLEZ, R.; RIVERA, L.; GUERRA, M. *Anatomía política de la reforma educativa*. México, Universidad Pedagógica Nacional. 2017.
- MARTINIC, S. Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 17-33, 2001.
- MERCADO, R. *Formar para la docencia en la educación normal*. Secretaría de Educación Pública, México, 1997.
- MERCADO, R. *La implantación del Plan 1997 de la Licenciatura en educación primaria*. Reportes de investigación, Temas prioritarios, Secretaría de Educación Pública. México, 2000.
- MERCADO, R. Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 149-157, 2010.
- MERCADO, R. Políticas educativas y su impacto para docentes y alumnos en las aulas: experiencias en América Latina. *Conferencia en XI Congreso Brasileiro de Psicologia Escolar y Educacional: Compromisso ético político com a Educação*. Curitiba, Brasil, 2013.
- MERCADO, R. La formación inicial de maestros y el nuevo proyecto educativo nacional. *Pluralidad y consenso. Revista del Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República*. 8 (38), 143-147, 2018.

- NAVARRO, G. C. (Coord.) *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*. México, Universidad Pedagógica Nacional. 2017.
- PINTO, B. *Profesores formadores y la apropiación de cambios curriculares en la educación normal. Planes de estudio 1984-2018*. Tesis de maestría sin publicar. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. 2019.
- RAPHAEL, R. *Los socios de Elba Esther*. México. Booket. 2012.
- RAVITCH, D. *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*. New York. N.Y. Basic Books. 2010.
- ROCKWELL, E. La complejidad de trabajo docente y los retos de la evaluación. Resultados internacionales de reforma educativa. En RAMÍREZ, R. (Coord.). *La reforma constitucional en materia educativa: Alcances y desafíos*. Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República, 2013. p. 77-110.
- TIANA, F. Alejandro. La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en educación. En RUIZ, A. (Coord). *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid, Biblioteca Nueva. Torres, Rosa María (2000b) Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas. Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, Bogotá, 2002.
- TYACK, D.; LARRY C. *En busca de la Utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México, Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica. 2000.
- VIÑAO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid, Morata, 2002.
- WEILER, Hans N. *¿Por qué fracasan las reformas? La política educativa en Francia y en la República Federal Alemana*. Universidad Futura, v. 2, n. 4, p. 34-44. Universidad Autónoma Metropolitana. México, 1990.

CAPÍTULO IV

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E ASPECTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA OS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Alayde Maria Pinto Digiovanni¹
Marilene Proença Rebello de Souza²

A perspectiva do enfoque histórico-cultural adotada como referencial de análise nesta pesquisa, fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético medeiam nossa análise das políticas públicas educacionais orientadas aos primeiros anos de escolarização no Brasil que discutiremos neste capítulo. Compreendemos que o método de apreensão da realidade educacional pressupõe uma análise a partir da sua totalidade, indicando o movimento dialético que a institui.

Falar das políticas educacionais é falar das condições históricas, políticas e sociais impregnadas das contradições cotidianas resultante da luta de classes, é desvelar o pano de fundo dos tensionamentos – os projetos de sociedade e conseqüentemente de educação que estão em jogo – de modo que possamos tomar consciência da realidade e, assim, agir intencionalmente na direção da sua transformação.

Para atingir o objetivo proposto neste capítulo³ inicialmente trataremos do contexto nacional e internacional, e, em seguida, apresentaremos aspectos dos projetos de sociedade que se apresentam na atualidade relacionando-os às condições históricas em que se produzem.

Pensar a conjuntura histórica do século XXI no Brasil e a importância das políticas públicas que foram implementadas a partir de 2003, remete a necessidade de se refletir sobre o que significaram as duas últimas

¹ Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Paraná, Brasil.

² Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil

³ Parte deste capítulo encontra-se na tese de doutorado intitulada: Brasil e Cuba: um estudo comparado sobre políticas públicas de educação básica e as articulações com a psicologia, entre as décadas de 1960 e 1990, financiada pela CAPES. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-18042017-133112/pt-br.php>>.

décadas do século XX para a educação brasileira e para a América Latina, marcadas pelo avanço das políticas neoliberais.

Implementação das políticas neoliberais no Brasil

O avanço neoliberal organizado e coordenado pelos organismos internacionais desde o final da Segunda Guerra Mundial teve uma expansão significativa no plano econômico,

[...] incluindo os países que se encontravam na periferia do sistema capitalista. Isso ocorre em função da explosão demográfica que ampliou consideravelmente a força de trabalho disponível, da melhor exploração dos recursos naturais, energéticos e agrícolas e do desmantelamento dos países colonialistas, que provocou uma abertura de mercado direto com as ex-colônias e o crescimento da demanda global, que, por sua vez, promoveu a incorporação dos fatores produtivos ociosos ao processo econômico. Para sustentar a nova ordem econômica proposta foram criados, em 1945, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) com seus dois organismos financeiros internacionais, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), ambos com a finalidade de regular e acompanhar as relações econômicas internacionais e a reconstrução econômica, em especial, dos países europeus ameaçados pela falta de liquidez. Outros organismos foram se somando a estes, com destaque para a Organização das Nações Unidas (ONU, 1945), a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1945) e a United Nations Children's Fund (UNICEF, 1946). Outro agente importante nesse processo, de cunho financeiro, foi o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID, 1959), a United States Agency for International Development (USAID, 1961) e, por fim, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 1965). Todos tinham a missão de auxiliar a elaboração de políticas em diferentes setores, como economia, saúde e educação, dos países atingidos pela guerra e os países latino-americanos. (DIGIOVANNI; SOUZA, 2014, p. 49).

Ainda que todo este aparato tenha provocado um crescimento na América Latina “el papel del Estado fue cuestionado, debido, principalmente, a que los beneficios del crecimiento no se reflejaban en la población latinoamericana” (RANGEL; GARMENDIA, 2012, p. 40). E, além disso, com

[...] a subida do dólar e a crise do petróleo ampliaram a dívida externa dos países da América Latina (Brasil e México estão entre os países que mais se endividaram), a inflação alta e a crise de abastecimento, dentre outros fatores, propiciaram a entrada do neoliberalismo na década de 1990. O Consenso de Washington (1989) indicava uma saída pela liberalização da economia com um modelo aberto e flexível. Nessa direção, a maioria dos países da América Latina abriram suas economias permitindo a entrada de investimentos estrangeiros em áreas consideradas, até então, estratégicas para os países. Constata-se, em toda a América Latina, uma onda de privatizações, de setores estatais importantes, como o energético e o financeiro. (DIGIOVANNI; SOUZA, 2014, p. 50).

Neste período, os organismos internacionais pressionaram os países latino-americanos para a “adesão às políticas neoliberais. Diante desse processo, estão os organismos de crédito que, ao cederem empréstimos, exigem uma contrapartida de adequação das políticas públicas para favorecerem os grandes investidores. Todas estas ações, no bojo da aceleração do processo de globalização, extrapolaram a esfera econômica da produção e finança, entrando em áreas como a educação e a cultura” (CASASSUS, 2001 *apud* DIGIOVANNI; SOUZA, 2014, p. 50).

Digiovanni e Souza (2014, p. 50-51) afirmam ainda que na educação pública,

[...] as intervenções mais significativas vieram a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990. Dentre estas agências, destacam-se a UNESCO, a UNICEF, o PNUD e o BID na implementação das ações decorrentes da conferência. Os governos que dela participaram, assinando a Declaração Mundial de Educação para Todos, comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Porém, a compreensão, na maioria dos casos, foi a de que para estratos sociais diferentes, o esperado eram ensinamentos diferentes, uma vez que se compreendia que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas em países de extremas desigualdades sociais. Isso trouxe um agravamento das diferenças entre os mais ricos e os mais pobres, ficando reservado para estes uma educação focada na produtividade do mercado, dificultando o acesso a uma educação de qualidade. Conforme Cruz (2003), estas medidas neoliberais acabaram por ocasionar sérios problemas sociais nos países: desemprego, subemprego, precarização das condições de trabalho, redução de salários, desregulamentação dos direitos trabalhistas e previdenciários, entre

outros, agravados pelo desemprego estrutural, fruto do acelerado avanço tecnológico. As transformações necessárias para promover o acesso de “todos”, como assinalado na conferência, ficaram longe de serem asseguradas, pois: as agendas nacionais para a educação são formadas mais no nível do regime do que no nível estrutural; as “políticas educativas”, o processo de determinar o conteúdo e o processo da educação são poderosamente moldados e limitados pelas “políticas educativas”, pelo processo de determinação das funções a serem desempenhadas, pela importância do consequente provimento dos seus recursos, pelo sistema educativo como parte de um quadro nacional regulador mais amplo. De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. E é por estas vias indiretas, através da influência sobre o Estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais. (SILVA, 2011, p. 05.) Os países da América Latina passaram, então, a reformular suas leis educacionais para se adequarem ao compromisso assumido de “Educação para todos”. Foram realizadas discussões entre representantes das diferentes esferas administrativas para delinear seus planos decenais, pretensamente em uma perspectiva participativa, além da criação dos fóruns públicos. (DIGIOVANNI; SOUZA, 2014, p. 50-51).

Com a entrada das políticas neoliberais, a educação

[...] passou a apresentar um objetivo mercadológico. Consequentemente, as políticas públicas de educação, sob esta ótica, priorizaram “critérios como eficiência, eficácia, produtividade — bem como conceitos de empregabilidade, competência, e conduzem a escola como obrigação de preparar para o mercado de trabalho” (GALVANIN, 2005, p. 4). As intervenções intensificaram-se a partir do relatório elaborado por Jacques Delors, denominado Educação um tesouro a descobrir, de 1996, encomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO. O relatório afirma que a educação deve contemplar talentos individuais; prescreve políticas que devem ser assumidas pelos países latino-americanos assentadas em princípios neoliberais; indica alternativas educacionais baseadas em competências e habilidades, em uma perspectiva de formação para o mercado e para o pragmatismo demandado pelo capitalismo; subscreve a ideologia do capital humano e a importância do investimento educativo para a produtividade; concebe um indivíduo que

se adapta e acompanha as transformações necessárias para o mundo contemporâneo para a denominada sociedade da informação; e compreende a educação como solução para os problemas da desigualdade entre os países, e entre grupos sociais, desconsiderando que a educação encontra-se no interior de um sistema político e econômico que a determina. Este relatório se caracteriza por apresentar uma concepção individualista e abstrata de sujeito. Nesse sentido, pode ser interpretado como o êxito da difusão de uma cultura neoliberal no Brasil [...] citações do relatório são encontradas em documentos do MEC. O relatório Delors apresenta uma análise das condições educacionais da América Latina como um problema de desigualdade educacional e retira da discussão todo e qualquer conteúdo de classe, de forma que as desigualdades sociais são reduzidas a desigualdades educacionais e não a relações assimétricas de poder (FRIGOTTO, 2008). O conceito principal de educação ao longo da vida é tratado como uma das chaves de acesso ao século XXI. Definem-se quatro pilares considerados fundantes da educação, o primeiro pilar aprender a viver juntos, que em suma propõe que se busquem “projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos [...] a Comissão sonha com uma educação capaz de fazer surgir este espírito novo” (DELORS et al., 1998, p. 19). Os outros três dos quatro pilares descritos no relatório constituem as bases conceituais que vão orientar as políticas educacionais da América Latina e do Caribe. Consideram os elementos fundamentais para aprender a viver juntos: aprender a conhecer, em que se menciona que todos devem acessar uma cultura geral que seja o passaporte para uma educação permanente; aprender a fazer, que afirma que, além da aprendizagem de uma profissão, deve-se adquirir uma competência mais ampla que prepare todos para o enfrentamento de múltiplas e variadas situações, propõe formas de alternância entre escola e trabalho; por fim, apresenta a proposição do aprender a ser, que pretende explorar todos os talentos que denominam de tesouros escondidos no interior de cada ser humano (DELORS et al., 1998). Tais premissas traduzidas como pilares educacionais, objetivam fundamentar propostas pedagógicas apoiadas em determinadas concepções de psicologia que as justifiquem, propostas pedagógicas que visam moldar o indivíduo a esse modelo de sociedade. As medidas econômicas e educacionais dos países são caracterizadas por proposições neoliberais, decorrentes das exigências dos organismos de crédito. Essas políticas econômicas implementadas não atingiram as metas que anunciavam e [...] se reflete também na educação, pois, em maior ou menor grau, tais proposições aprofundam as desigualdades educacionais e sociais constitutivas das sociedades latino-americanas e caribenhas, desde o período colonial. (DIGIOVANNI; SOUZA, 2014, p. 51-52).

Sáimos de um período ditatorial que durou 21 anos e, após a abertura democrática, caímos nas malhas cruéis do neoliberalismo, na ânsia de um governo democrático e soberano entramos em uma dependência externa em larga escala com a abertura quase irrestrita do país. Florestan Fernandes (1977) em outro contexto, afirmava que não foi (é) um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional, mas o erro foi (é) supor que se poderia atingir estes fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. Não podendo haver conciliação entre uma minoria prepotente e uma maioria desvalida.

A educação na Constituição de 1988

A nova Constituição foi promulgada em cinco de outubro de 1988 e, apesar de inúmeros problemas que podem ser apontados no texto constitucional, “refletiu o avanço ocorrido no país especialmente na área da extensão dos direitos sociais e políticos aos cidadãos em geral e às chamadas minorias” (FAUSTO, 1995, p. 525).

O capítulo da educação trouxe algumas inovações. Destacamos, inicialmente, que a educação passa a ser considerado um direito social, sendo competência da União, Estados e Distrito Federal proporcionarem os meios de acesso. No artigo 22, registrou-se a necessidade de a União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Isso fez com que, logo após a aprovação da Constituição, os movimentos sociais ligados à educação se organizassem e pressionassem pela aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, legislação que será tratada adiante. O artigo 24 trata da permissão para os estados e municípios legislarem concorrentemente sobre a educação, isso porque cabe a União estabelecer diretrizes nacionais através do Conselho Nacional de Educação (CNE), para os sistemas estaduais, que, por sua vez, estabelecem legislação própria, a partir das diretrizes nacionais, em seus conselhos estaduais de educação, valendo o mesmo para aqueles municípios que têm sistema próprio e, respectivamente, seus conselhos municipais de educação.

Essa forma de organização permite a autonomia dos estados e municípios, mas, por outro lado, traz problemas para a unidade nacional da educação, mais especificamente para seu método e fundamentos, porque os estados e os municípios que têm sistemas próprios podem decidir por si os fundamentos teóricos dos currículos e das práticas educacionais daquele sistema específico, salientando que, neste modelo, não se tem um

currículo básico nacional. O fato de não ser um Sistema Nacional único traz, na prática, modos diferentes de tratamento e encaminhamento da educação em cada unidade da federação e município que tenha seu sistema de educação. Trata-se de um ponto polêmico desde o início do século XX, quando se defendia a descentralização para uma maior autonomia, contrapondo uma visão centralizadora associada ao controle excessivo do Estado sobre a vida dos cidadãos e, conseqüentemente, a governos socialistas e comunistas.

A Constituição legisla, também, sobre a competência de os municípios manterem cooperação técnica e financeira com a União e os estados nos programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental. Sendo que é vedada à União, Estados, Distrito Federal e municípios instituírem impostos sobre instituições de educação sem fins lucrativos, aqui se explicita a posição dos privatistas e da Igreja que detém quase a maioria das instituições de ensino, nos diferentes níveis, consideradas filantrópicas.

Encontramos maior detalhamento sobre a educação entre os artigos 205 e 214. Em síntese, a seção sobre educação inicia-se afirmando o direito de todos à educação, considerando-se um direito público subjetivo, sendo um dever do Estado e da família promover e incentivar este direito, com vistas ao exercício da cidadania e a preparação para o trabalho, devendo ser garantida a igualdade de acesso e as condições para a permanência na escola, com liberdade para aprender, ensinar e pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Devendo ser permitida a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. Devendo haver gratuidade em estabelecimentos públicos.

A Constituição trata ainda da valorização dos profissionais do ensino, indica a criação de planos de carreira, define concurso público como forma de ingresso e a gestão democrática do ensino público, bem como indica que deve ter uma garantia de padrão de qualidade. O ensino fundamental passa a ser obrigatório (7 a 14 anos), e indica-se que deve ser ampliada a obrigatoriedade para o ensino médio. Os atendimentos especializados aos portadores de deficiência devem ser realizados preferencialmente na rede regular de ensino. Para as crianças de 0 a 6 anos fica reservado o direito à creche e pré-escola. Assinala-se ainda que deve ser ofertado o ensino noturno e que o atendimento ao educando, no ensino fundamental, deve prever programas que garantam a frequência e as condições mínimas de estudos.

Um dos avanços significativos da nova Constituição foi a possibilidade de imputar crime de responsabilidade ao Poder Público pelo não oferecimento do ensino obrigatório. Isso fez com que a sociedade civil, junto com o Ministério Público, estabelecesse mecanismos de controle que contribuíram para uma maior incidência de matrículas de 7 a 14 anos.

Em relação à iniciativa privada, mantém-se a liberdade de ministrar o ensino desde que atendidas às normas gerais da educação nacional, respeitado a autorização e avaliação de qualidade pelo poder público. Salienta-se aqui um ponto que, de certo modo não é cumprido, pois o poder público carece de condições para realizar as verificações e acompanhar o que é necessário, muitos projetos de funcionamento de cursos são cópias bem-feitas de modelos considerados adequados, mas a realidade do dia a dia de cada instituição só é averiguada caso haja alguma denúncia.

A Constituição de 1988 determina que se fixem conteúdos mínimos para o ensino fundamental respeitando as questões nacionais e regionais. A Igreja, por sua vez, conseguiu manter a obrigatoriedade da oferta do ensino religioso, facultativo ao aluno. Um avanço digno de nota, é que pela primeira vez na Constituição consta a garantia do ensino às comunidades indígenas, garantindo, inclusive, o uso da língua materna.

Em relação ao financiamento da educação, consta que caberá à União financiar o sistema federal, e prestar assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios principalmente no que se refere à escolaridade obrigatória. Referenda-se a descentralização do ensino passando para o município a atuação prioritária no ensino fundamental e pré-escolar. Estipula-se um índice de investimento da União de no mínimo 18%, e os Estados, Distrito Federal e municípios no mínimo 25%.

Permanecemos, então, com os sistemas federal, estaduais e municipais, destacando que a distribuição de recursos deverá atender às necessidades descritas no plano nacional de educação. Define-se que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, mas, cedendo o lobby das escolas privadas, confessionais, filantrópicas e comunitárias, os recursos públicos também são destinados a essas instituições, desde que comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação. Os recursos podem ser disponibilizados em forma de bolsas de estudo, para o ensino fundamental e médio quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública no local de residência do educando, devendo o Poder Público investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. Sendo que as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público,

mas a lei se refere somente a atividades universitárias, que podem ser de instituições públicas ou privadas. São formas escamoteadas de transferência de recursos públicos para o sistema privado de ensino.

Por fim, estabelece-se que deve ser realizado o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Como foi dito, logo após a promulgação da Constituição de 1988, os movimentos sociais, através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, passam a reivindicar a construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As entidades que compõem o Fórum passam a discutir amplamente com a sociedade que LDBEN o Brasil deveria ter, para que se alcançasse a universalização do acesso, a qualidade e a permanência – direitos garantidos pela nova Constituição de 1988.

O final da década de 1980 é marcado pelo fim dos governos socialistas do leste europeu, e, como analisamos anteriormente, o que gerou uma sensação de vitória do capitalismo sobre o socialismo. Isso também, de certo modo, interferiu na abertura democrática brasileira, pois a suposta “ameaça” do comunismo nos últimos anos, cada vez mais se distancia da realizada dos países latino-americanos. Por outro lado, nas universidades e nos meios estudantis é nesta década que, de forma mais aprofundada, se estuda a teoria marxista e, na educação, se introduz concepções contra-hegemônicas, como, por exemplo, a denominada pedagogia histórico-crítica, definição criada por Demerval Saviani. Para ele,

[...] essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e

encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse)⁴.

Com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, fortaleceram-se os movimentos sociais, entre eles o da educação, com ênfase na educação popular, na pedagogia crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1985) e na pedagogia histórico-crítica atuando em contraposição à educação dominante da elite brasileira, as chamadas “pedagogias da prática”. Porém, ainda que tenha havido muitos debates dos defensores dessas tendências pedagógicas, houve um crescimento de um conjunto de ideias, articuladas com propostas econômicas, que propiciaram o fortalecimento do pensamento neoliberal, pós-estruturalista, com um fortalecimento da pedagogia da prática, a partir da década de 1990 (SAVIANNI, 2011). De fato, as influências das pedagogias críticas nunca fizeram parte das diretrizes nacionais oficiais para a educação no Brasil e tampouco suas críticas incomodaram a elite dominante do país. Cabe ressaltar que, em alguns momentos, certos estados da federação ou municípios, adotaram uma tendência mais progressista na educação, mas, por sua vez, nunca se tornaram propostas de Estado, somente, de governos, sendo abandonado o trabalho realizado na educação a cada troca de gestão.

Eleições diretas para presidente da República

O Brasil, em 1989, encerra de vez sua experiência de privação do regime democrático, vivendo sua primeira eleição direta para presidente desde 1960. Foi uma experiência democrática com muitos candidatos no primeiro turno, sendo que no segundo turno o debate ficou polarizado, de um lado com as posições mais a direita com o pequeno partido recém-criado, Partido de Reconstrução Nacional (PRN), cujo candidato foi Fernando Collor de Melo, e, de outro lado, o Partido dos Trabalhadores (PT) que se situava mais à esquerda, partido que surgiu ao final da década de 1970 com as grandes greves dos metalúrgicos, tendo como candidato Luís Inácio Lula da Silva. Foi uma eleição marcada por manobras de marketing

⁴ Verbetes elaborado por Demerval Saviani. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm. Acesso em: 25 jul. 2016.

e falsas denúncias sobre o candidato do Partido dos Trabalhadores. Embora o mundo estivesse vivendo a queda do muro de Berlim e a dificuldade de a União Soviética manter o domínio sobre os seus países, o assombro do comunismo ainda pairava no ar e no imaginário de boa parte das elites brasileiras, sendo que o PT era constantemente associado ao comunismo.

Foi um momento rico porque pôde se iniciar um debate amplo acerca de projetos de sociedade. O PT tinha um conteúdo programático com princípios bem definidos para a sociedade brasileira, teve apoio massivo da intelectualidade, dos movimentos sociais e da ala progressista da Igreja. Já Fernando Collor, apostava na imagem pessoal, fortemente explorada pela mídia, que o apresentava como esportista, jovem, branco, bem-sucedido, belo e cheio de coragem, apresentava-se como um “caçador de marajás”.

A sociedade brasileira elegeu Fernando Collor de Mello, em 1989, com 35 milhões de votos (53% dos válidos), sendo que Lula recebeu 31 milhões (47%). Collor, ao assumir, lança o Plano Collor de controle da inflação, altera a moeda, confisca poupança e cria um assombro entre os brasileiros. Seu plano rapidamente fracassa, e o governo tenta recuperar-se com um plano Collor 2, que, do mesmo modo, não alcança o objetivo de reequilibrar a economia e conter a inflação. Desde o início do governo, com o pretexto de cortar gastos, inicia o processo de privatização de algumas empresas estatais, mas nenhuma das medidas conseguia conter a recessão e o desemprego e, em menos de dois anos, seu governo se viu envolvido em escândalos e denúncias de corrupção que envolvia inclusive o próprio presidente. Foi instalada uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), e o povo saiu às ruas pedindo o *impeachment* de Collor. Em setembro de 1992 a Câmara vota pelo afastamento do presidente com 441 votos a favor e 38 contra. Assume o vice Itamar Franco do PMDB.

Dentre as ações do governo Collor na área educacional, temos a criação da Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, em 1990. Esta comissão tinha como tarefa oferecer sugestões com vistas à formulação de diretrizes para a concepção da Política e do Programa em questão, identificar iniciativas e projetos de alfabetização em curso, visando à articulação das ações neles contidas e propor critérios para alocação de recursos públicos para os planos e projetos de alfabetização de entidades públicas e privadas integradas ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. A comissão era formada por várias pessoas do ministério e da sociedade civil. Em 1991, apresentou um Projeto de Reconstrução Nacional, no entanto ambas as ações não se consolidaram.

Fernando Collor declara, durante o discurso do lançamento do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade, em 1991, que era necessário adquirir competitividade por intermédio da educação. Collor ressaltou “a urgência de uma ‘revolução educacional’ que permitisse ao país atingir patamares de competitividade mais elevados no mercado internacional” (COSTA, 1994, p. 60). Ainda segundo o autor, com este mote, a educação é submetida à lógica da nova ordem econômica. Costa explica que, imersas nessa onda, as denúncias quanto à falência do sistema de ensino básico no país passaram a ancorar-se nos imperativos da modernidade a se perseguir, conforme os ditames da nova ordem econômica.

Itamar Franco lança, em 1993, o Plano Decenal de Educação, decorrente do já mencionado compromisso assumido pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, cuja publicação fez parte do acordo MEC/UNESCO. O Plano apresenta uma proposta de discussão sobre vários temas: projeto pedagógico da escola, formação e a carreira do professor, repetência e evasão, avaliação e acompanhamento do aluno, e estrutura das instituições de ensino (condições do prédio, das carteiras, dos equipamentos, das instalações sanitárias, da limpeza, da segurança da escola, etc.). A ideia inicial era que, cada escola, a partir do documento base que continha questões específicas do dia a dia da instituição, fizesse sua discussão e enviasse para a coordenação municipal, que sintetizaria as contribuições e encaminharia para os estados que, posteriormente, enviariam para o governo federal. O plano, porém, nunca saiu do papel.

Há, neste início dos anos 1990, propostas de intervenções que jamais se concretizaram, e outras, sob a justificativa de conquistar a modernidade e a competitividade necessária, conduzem a educação pelos caminhos do mercado e do neoliberalismo, abrindo as fronteiras e negociando pontos considerados, até então, como estratégicos para o país. A década de 1990 representa um marco no avanço do neoliberalismo. Nesse período, o Banco Mundial já havia lançado grande parte de suas orientações para a educação e, pouco a pouco, o Brasil vai se ajustando ao modelo proposto internacionalmente.

Outro fator a se destacar é que, com a ampliação da participação da sociedade civil nas decisões do país, há um intenso crescimento do terceiro setor. A nova onda democrática que emergiu da derrocada dos regimes autoritários na América Latina e do fim do socialismo na Europa do Leste estimulou, de forma inaudita, a participação da sociedade civil

nas decisões públicas. Observou-se no Brasil, e em muitos outros Estados nacionais, o crescimento vertiginoso do assim chamado terceiro setor e no Brasil foi especialmente acelerado a partir dos anos 1990, quando a média anual de associações civis criadas saltou de 6.439 na década de 1980 para 14.026, representando um aumento de 118%. (IPEA, 2010)

Esse crescimento do terceiro setor, também terá um impacto sobre a educação, pois muitas das organizações não governamentais (ONG) irão substituir, em parte, o Estado na sua tarefa de escolarização, através de programas que visam à inclusão do aluno no ensino formal, programas de contraturno escolar, capacitação de professores, orientação para pais, atuando na avaliação e sugestão dos currículos e modelos de gestão, entre outras ações. Tais organizações, embaladas pela valorização da parceria público-privada, avançam e, em alguns estados e municípios, atuando na gestão direta da educação dentro das secretarias estaduais e municipais. Atualiza-se com as ONG o modelo de descentralização de recursos, e responsabilidades, além de fortalecer o voluntarismo, que toma conta dos discursos na década de 1990.

De acordo com Saviani (2011, p. 425), “o final da década de 1980 renunciava as dificuldades crescentes enfrentadas pelas correntes pedagógicas ‘de esquerda’ no contexto brasileiro”. Propala-se o fim das narrativas históricas e o fim das grandes utopias. A nova ordem internacional impõe o liberalismo em sua nova roupagem em todas as instâncias do cotidiano. A educação é apenas uma delas. O consenso de Washington encaminhou as recomendações para a América Latina nessa nova ordem mundial, sob a égide do ultraliberalismo de Hayek e do monetarismo de Milton Friedman, que consistia em um ataque ao Estado regulador e a defesa total da liberalização da economia (SAVIANI, 2011).

Em relação à América Latina, Saviani (2011, p. 428) pontua que o Consenso de Washington:

[...] implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulamentação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condi-

cionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos. (SAVIANI, 2011, p. 428).

Desse modo, o Brasil avança significativamente na direção da liberalização da economia, em que o Poder Público neoliberal opõe-se às políticas distributivas e volta-se para a “diminuição da participação financeira do Estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões, e aposentadorias, transporte público e habitação populares) e sua subsequente transferência ao setor privado” (TORRES, 1995, p. 115).

De acordo com o relatório IPEA, os efeitos da globalização e da abertura de forma livre, dos anos 1990, trouxeram consequências nocivas especialmente para a indústria. Promoveu-se a

[...] ausência de competitividade industrial do país, desarticulação das cadeias produtivas industriais internas e impossibilidade de implantação de uma política industrial forte e capaz de ampliar a indústria local de forma competitiva em termos internacionais. Aumenta-se a heterogeneidade estrutural do país e produz-se uma alta urbanização sem uma estrutura industrial e de serviços modernos capaz de absorver a crescente população urbana. [...] Portanto, é equivocado afirmar que a pura e simples abertura da economia, e sua inserção não planejada na globalização, aumentará a produtividade da economia, muito pelo contrário. (IPEA, 2010, p. 58).

Com um discurso fortemente difundido de subsidiar o desenvolvimento através do neoliberalismo, a educação brasileira acabou submetida diretamente aos grandes acordos internacionais que objetivavam uma “educação para todos”, e implicaram em regras e modos de fazer a educação através do desenho de políticas públicas neoliberais específicas para esse objetivo. Segundo Frigotto (2008), não é por acaso que surgiu

[...] ideário das propostas pedagógicas centradas em categorias do determinismo tecnológico (sociedade do conhecimento), na perspectiva gerencial (qualidade total) e em propostas educativas fragmentárias, pragmáticas e ultraindividualistas (pedagogia das competências). As novas habilidades – de conhecimento, de valores e de gestão, e, portanto, de novas competências para a empregabilidade – apagam o horizonte da educação e formação técnico-profissional como um direito social subjetivo. A ideologia do capital humano se

apresenta sob outra forma, numa perspectiva desintegradora e justificadora do agravamento da desigualdade e exclusão social. (FRIGOTTO, 2008, s/p).

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso assume o governo, embalado pelo Plano Real, lançado sob sua orientação enquanto Ministro da Fazenda no governo de Itamar Franco. Depois de uma série de planos econômicos fracassados, o Plano Real foi o mais eficiente, pois a política econômica foi bem-sucedida, ou seja,

[...] no tocante à consolidação da estabilidade de preços, tendo logrado produzir deflação em alguns índices de preços ao consumidor, mas mostrou-se insustentável devido à acumulação contínua de passivos públicos e externos. O ritmo de acumulação da dívida pública e do passivo externo mostraram-se insustentáveis, caracterizando o primeiro mandato FHC como um período de estabilização com desequilíbrio. (OLIVEIRA; TUROLLA, 2003, p. 197).

Fernando Henrique, em 1998, consegue se reeleger no primeiro turno, de certa forma, com a economia ainda controlada. Como vimos, há alguns anos foram adotadas medidas neoliberais no país, conforme as indicações do Consenso de Washington, mas, com Fernando Henrique na presidência o neoliberalismo chega ao auge. O país viveu um período de liberalização financeira, com

[...] as privatizações e as reformas pró-mercado (que eliminaram a capacidade de planejamento e intervenção do Estado na atividade econômica) e a condução ortodoxa da política econômica (juros altos e contenção de gastos correntes). Tais reformas [...] produziram uma situação de instabilidade macroeconômica permanente [...] dada a elevada vulnerabilidade externa da economia no período, abalada frequentemente pelas turbulências do mercado financeiro internacional, às quais se respondia com juros elevados (para atrair o capital estrangeiro ou desestimular sua fuga) e contenção de gastos e de investimentos públicos. Isso conduziu à explosão da dívida pública externa e principalmente a interna. O resultado foi a expressiva queda da formação bruta de capital da economia como porcentagem do PIB, entre 1995 e 2002, elevado desemprego e baixas taxas de crescimento, além da deterioração fiscal. (TEIXEIRA; PINTO, 2012, p. 916).

Durante o governo Fernando Henrique, em 1996, foi promulgada uma nova LDBEN, que tramitou no Congresso desde a promulgação da Constituição Brasileira em 1988. Como foi mencionado, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública iniciou sua atuação em 1980, e foi responsável pela educação ter sido um dos temas mais debatidos à época na sociedade brasileira. Logo após a aprovação da Constituição, o Fórum, que havia participado ativamente das propostas sobre educação que constavam na Carta Magna, volta a reunir-se e apresenta nesse ínterim um pré-projeto para a LDBEN, cujo relator foi o deputado Jorge Hage. Bollmann (2020, p. 660) comenta que, a partir de então,

[...] o Fórum acompanhou a tramitação do Projeto de Lei (PL) n. 1.258/1988 no Congresso Nacional até sua derrota em 1996. Esse PL foi intensamente discutido com os educadores brasileiros, com a finalidade de serem contemplados conteúdos que expressassem os princípios e conquistas da sociedade civil – concepção de educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social, como direito de todos e dever do Estado, em cumprimento ao compromisso do resgate da imensa dívida social para com a educação da população de baixa renda, acumulada nos diferentes governos e divulgada pelos dados de órgão oficiais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A continuidade da construção democrática foi interrompida pela apresentação extemporânea do PL n. 73, em fevereiro de 1995, no Senado da República, após substitutivo n. 30 de 1996, do senador Darcy Ribeiro, que desconheceu o trabalho coletivo das entidades da educação do FNDEP e de parlamentares que apoiaram suas propostas. Esse projeto foi aprovado como Lei n. 9.394, em 20 de dezembro de 1996.

Esse episódio foi um golpe no processo democrático de discussão que o Fórum havia estabelecido e demonstrou claramente a correlação de forças que existia à época no Congresso. A elite conservadora permitiu que a discussão avançasse e, em momento oportuno, Darcy Ribeiro apresentou um substitutivo apoiado pelo governo e pela maioria da Câmara e do Senado, que o aprovou sem maiores problemas. Naquela ocasião, ficou claro que os grandes enfrentamentos históricos que o Brasil necessita realizar para superar suas fragilidades e deficiências educacionais ainda estão por ser construídos.

Homologada a LDBEN, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública imediatamente se organizou para debater o Plano Nacional de Edu-

cação (PNE), que deveria ser apresentado com base na nova lei. Para isso foi organizado o I Congresso Nacional de Educação (CONED), em Belo Horizonte, com a intenção de organizar as contribuições para a elaboração do PNE. Participaram mais de seis mil pessoas e foi realizada uma análise conjuntural da sociedade brasileira. O tema do Congresso foi “Educação, Democracia e Qualidade Social”, deste evento lançaram o “Manifesto à Sociedade Brasileira”, foram realizados ainda o segundo e o terceiro CONED e o Plano Nacional de Educação foi consolidado. Ele foi

[...] sistematizado pela Comissão Organizadora do II CONED, constituindo-se na síntese do esforço coletivo resultante dos debates realizados nas diferentes instâncias organizativas, nos diversos eventos programados em todo país. [...] Tratava-se, de um lado, da construção articulada de uma reação aos princípios do capitalismo excludente em sua versão neoliberal e, de outro, de desencadear um movimento nacional à Reforma do Estado Brasileiro, consubstanciada nas reformas à Constituição Cidadã de 1988: Reforma Administrativa, da Previdência, Educacional – que definiu a política de focalização e a adesão aos acordos firmados com organismos internacionais, em especial, com o Banco Mundial. (BOLLMANN, 2010, p. 663).

As reformas de Administração e da Previdência Social faziam parte da agenda de liberalização do governo Fernando Henrique, sedimentado em um acordo com o FMI em 1998.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, construído coletivamente com uma metodologia democrática nas conferências, que continha um projeto de sociedade e explicitava o papel da educação neste projeto, também não foi aproveitado pelo governo federal, pelo contrário, assim que foi protocolado, o governo tratou de elaborar outro plano rapidamente e aprová-lo em 2001, sem nenhuma análise adequada das condições concretas da educação do país, mas demonstrando sua posição em relação à educação. Pela segunda vez, o governo Fernando Henrique desrespeitou um intenso debate democrático empreendido pelos educadores brasileiros. Pode-se dizer que a pressão social fez com que o governo assumisse abertamente o projeto neoliberal de sociedade que defendia, confirmando as análises realizadas nas diferentes edições do Congresso Nacional de Educação.

O efeito da neoliberalização na educação era evidente. Em 1998, publica-se no Brasil, o relatório Delors, com uma apresentação do então

Ministro da Educação Paulo Renato Souza que ressaltava a importância desse documento para o cumprimento da tarefa que o MEC teria, a de repensar a educação brasileira. A mesma orientação contida no relatório já estava traduzida para a educação brasileira, em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que serviriam de referência para a elaboração dos currículos de todas as escolas brasileiras de Educação Básica, e com a publicação, um pouco depois, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior. A Educação Básica e Superior no Brasil passou a se orientar por uma educação que busca promover em seus alunos competências e habilidades do ideário neoliberal disseminado por diferentes tendências pedagógicas, como a pedagogia das competências e o neotecnicismo, contido na “qualidade total” e na “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2011). Foi contra essas determinações para a educação brasileira que o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública se manifestava. Porém, não obstante a inúmeras formas de resistência da sociedade civil, a agenda neoliberal foi implementada na íntegra na década de 1990, com apoio incondicional do governo Fernando Henrique.

Na educação, essa agenda vinha sob o lema “aprender a aprender”. Presente nas diretrizes nacionais para a educação que, de acordo com Saviani, não passava de uma reedição das ideias pedagógicas escolanovistas, da década de 1930. Saviani (2011, p. 432) explica:

Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. [...] No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significava adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. (SAVIANI, 2011, p. 432).

Saviani (2011) ainda destaca uma diferença importante: o momento

histórico de cada uma das situações. A primeira era baseada no otimismo de uma economia que se expandia pela industrialização, caminhando supostamente para o pleno emprego, conforme as políticas keynesianas. Já no segundo momento, Saviani explica que está articulado ao imperativo constante de atualização em função da necessidade de se garantir um melhor grau de empregabilidade, a mundialização da economia exige a gestão do imprevisível, e os trabalhadores precisam investir no seu potencial de adaptabilidade e empregabilidade, em contraposição a uma educação humanista, cujo objetivo é de se apropriar do conhecimento produzido pelo homem ao longo da história da humanidade, a fim de que o estudante se desenvolva integralmente. No ideário neoliberal, a educação tem como principal objetivo apenas ensinar o aluno a investir em seu potencial de adaptabilidade para o mercado de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

No cenário do auge da implementação da agenda neoliberal, o Brasil tem promulgada sua nova LDBEN, cujo texto, vale frisar novamente, foi fruto de um substitutivo na Câmara Federal que solapou toda a discussão ampla e democrática travada com a sociedade brasileira. De modo geral, a nova lei garantiu os interesses dos grupos privatistas e conservadores, mas também absorveu algumas das conquistas indicadas na Constituição de 1988.

O enfrentamento histórico entre os privatistas e os defensores da escola pública voltou à cena neste período. Exigia-se do Estado que o investimento público fosse usado essencialmente no setor público, propondo encerrar o financiamento do Sistema S, das escolas e universidades enquadradas como filantrópicas (encontravam-se nessa definição praticamente todas as universidades confessionais), além de outros tipos de financiamento para o setor privado. Tal reivindicação causou furor e provocou uma reação imediata em segmentos da sociedade que, há décadas recebiam dinheiro público em negócios privados.

Conforme a nova LDBEN, o ensino passa a se organizar da seguinte maneira: educação básica, que abrange o Ensino Fundamental (7 a 14 anos), e o Ensino Médio (15 a 17 anos) e educação superior. A educação infantil abrange a creche (0 a 3 anos) e a pré-escolar (4 a 6 anos) Entre as inovações, destacam-se:

- Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Isso garante o

direito dos jovens e adultos a uma educação gratuita, seja ela na modalidade de educação de jovens e adultos ou não, sendo dever do Estado ofertá-la;

- progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio;
- oferta de ensino para jovens e adultos com características e modalidades adequadas aos trabalhadores dando condições de acesso e permanência;
- proposta de um sistema nacional de avaliação, embora a aplicação no Brasil deste sistema tenha acompanhado, à época, mais aos interesses externos do que ao planejamento e avaliação com vistas à melhoria da educação, tendo sofrido sucessivos boicotes à sua aplicação;
- a indicação da produção de diretrizes norteadoras da educação nacional;
- a indicação da criação de um sistema nacional de educação.

A legislação não contemplou muitas das reivindicações feitas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Ela regulamentou alguns pontos importantes, mas deixou em aberto outros que poderiam propiciar análise e intervenção mais profunda na realidade brasileira.

O governo Fernando Henrique, contudo, apresenta o êxito de universalizar a matrícula no Ensino Fundamental no país, feito alcançado com auxílio de medidas do Ministério Público, via Conselhos Tutelares que assumiram a tarefa de fiscalizar a garantia do direito à educação dos 7 aos 14 anos, imputando responsabilidade legal aos pais e ao poder público que não garantissem o acesso à educação, em consonância com a Constituição de 1988. No entanto, os altos índices de abandono e de defasagem idade-série continuavam alarmantes. Entre 1997 e 2002 o índice de conclusão do Ensino Fundamental aos 15 anos, ainda que tenha melhorado, permaneceu muito baixo, passou de 21,1% para 37,3% (INEP, 1997, 2002).

A Síntese de Indicadores Sociais de 2000, publicada pelo IBGE, nos indica que em 1999:

- o índice de analfabetismo para pessoas com 15 anos ou mais era de 13,3 %, um índice alto considerando que vários programas de alfabetização, alguns com financiamentos volumosos, foram realizados no país;
- a taxa de analfabetismo funcional para pessoas com 15 anos ou mais era de 29,4%. Isso significa que o ensino ofertado não ti-

nha a qualidade necessária, havendo escolarização sem acesso ao conhecimento;

- a taxa de escolarização para pessoas de 7-14 anos era de 95,7%, do segmento, com um destaque que para a parte mais pobre da sociedade brasileira a média era de 92,5% e do segmento mais rico 98,9%. Não se observava uma diferença acentuada em função da obrigatoriedade legal do ensino de 7 a 14 anos;
- a taxa de escolarização para pessoas de 15-17 anos era de 78,5%, com um destaque que o segmento mais pobre da sociedade brasileira a taxa era de 68,6%, e da mais rica, 92,5%. Aqui já podemos constatar a desigualdade mais acentuada em função da classe social, demonstrando efetivamente que a escolarização ficou longe de ser possibilitada para todos igualmente;
- a taxa de escolarização para pessoas de 18 e 19 anos era de 51,9%, sendo que para pessoas de 20-24 anos era de 25,5%. Se tomarmos as faixas-etárias anteriores, observamos uma queda abrupta em cada nível que demonstra a seletividade do processo de escolarização;
- a taxa de defasagem idade/série é um dos dados que exemplificam mais as desigualdades educacionais: já aos 8 anos, há uma defasagem significativa de 33,8%, isso corresponde, possivelmente, aos alunos que ficam retidos na 1ª série do ensino fundamental. Aos 9 anos – 45,2%, 10 anos – 49,8%, 11 anos – 55,7%, 12 anos – 62,2%, 13 anos – 66,8, e quando chegamos aos 14 anos de idade, 72,7% dos jovens estão fora da série correspondente para sua idade. Isso é gravíssimo, considerando que ao completar 14 anos, o Estado desobriga o jovem de frequentar a escola. Tal índice de defasagem idade/série explica, em parte, o baixo índice de entrada no ensino médio;
- a média de anos de estudos de indivíduos de 10 anos ou mais era de 5,8 anos.

Além disso, havia o grave problema da formação de professores, pois, à medida que se ampliava as vagas na educação pública, a despeito de terem ocorridos cursos de capacitação coordenados pelo Ministério de Educação, crescia o índice de professores sem formação adequada. Em 1997, com o “primeiro Censo do Professor em âmbito nacional, o número total de leigos que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental do país era de 74.965, isto é, 12,2% do número total de professores que atuavam neste nível” (SUMIYA, 2005, p. 108). Ainda de acordo com Sumiya,

no Norte este índice era de 25,7% e no Nordeste de 22,3%, sendo que no Sudeste o índice era de 1,7%, destacamos que em 1999 do total de professores das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, 87.625 tinham apenas o Ensino Fundamental como formação, destes, 57.097 eram do Nordeste, 19.931 da região Norte, e 2.431 no sul. Esses dados de 1997 e 1999 nos mostram a falha da política nacional nestes quarenta anos de expansão do Ensino Fundamental e explicita a dimensão da desigualdade entre as regiões do país. No Ensino Médio, havia 0,2% de professores que não tinham sequer o Ensino Fundamental, os que tinham somente o nível equivalente completo chegavam a 11,9%, estes dados de um total de 401 mil professores. (MEC-INEP, 1999)

Os índices mostram o problema crônico da educação brasileira. Apesar da universalização do acesso, os sistemas mantêm baixa qualidade e não conseguem garantir a permanência dos alunos. Em síntese, há uma dificuldade, em nível bastante elevado, em se concluir o processo de escolarização da Educação Básica.

Eleições de 2002

Na disputa ocorrida em 2002, cujo governos se iniciaram em 2003, o Brasil teve uma guinada com a eleição de novos governos mais voltados as pautas sociais e às políticas públicas que compreendiam uma intervenção do Estado na garantia dos direitos básicos, tendo à frente o Partido dos Trabalhadores, com a eleição de Luis Inácio Lula da Silva para dois mandatos (2003 a 2006 e 2007 a 2010) e de Dilma Rouseff (2011 a 2014 e de 2015 a 31 de agosto de 2016).

Destacamos que, embora as pautas sociais fossem mais direcionadas para políticas públicas voltadas às necessidades sociais e educacionais, criação de espaços aos movimentos sociais nas políticas públicas e expansão da indústria nacional, as pautas econômicas mantiveram, em vários de seus aspectos, a continuidade dos projetos desenhados para o país desde a metade do século XX. É importante mencionar que questões como as privatizações, como as que assistimos nos governos anteriores, não foram executadas, no entanto, embora tenhamos tido um aumento jamais visto de unidade federais de ensino superior, o número do aumento das unidades privadas foi significativamente maior, e foi neste período que, seguindo orientações de mercado internacionais, que os grandes conglomerados internacionais de educação, sobretudo em nível superior, passaram a con-

trolar a grande oferta de educação neste nível para os jovens brasileiros. Desse modo, praticamente os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental se formaram em universidades privadas e muitas delas pelo ensino na modalidade *à distância*.

No primeiro mandato do governo Lula, pouco foi feito em relação às políticas que estabelecidas no governo anterior resultantes de uma ampla reforma educacional ocorrida nos governos FHC, “restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho [...] Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis” (OLIVEIRA, 2009, p.198).

Foi somente no último ano do primeiro mandato que o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado por medida provisória em 2006 e convertida em lei em 2007, ampliando, em relação ao Fundo anterior – o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF, o principal mecanismo de financiamento da educação básica, nas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, cuja duração foi prevista para 14 anos (OLIVEIRA, 2009). Destacando que, em 2019, os movimentos organizados da educação, junto aos parlamentares do Congresso Nacional trabalham em texto de consenso para que este Fundo seja mantido, pressionando contra o risco de sua extinção.

O governo Lula redesenhou a forma de implementação das políticas sociais no país, que exigiram acordos e parcerias tanto dentro da administração federal, estatal, municipal e, não raras vezes, diretamente com as escolas desenvolvendo programas e ações, como de “Organização Não-Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), e sindicatos. Esse modelo de gestão de políticas públicas e sociais teve início no governo anterior, ou seja, na reforma do Estado promovida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso – (FHC)” (OLIVEIRA, 2009, p. 128).

A descentralização da gestão se intensifica quando o então Ministro de Educação Fernando Haddad lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, propondo mais de duas dezenas de ações articuladas, envolvendo quatro outros ministérios: Saúde, Desenvolvimento

Social e Combate a Fome (MDS), Agricultura e Cultura. Em uma ampla reunião envolvendo Universidades, Estados, Municípios, e entidades não governamentais, anuncia todos os programas e conjuntamente apresenta o novo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas (INEP), elaborado sob a gestão de Amaury Gremaud. A ideia principal era que a partir destes indicadores seria oferecido o necessário apoio técnico a todos os entes federados, deste modo “o aporte de recursos se deu a partir da adesão ao ‘Compromisso Todos pela Educação’ e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Segundo dados do MEC, em 2008, os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso (OLIVEIRA, 2009, p. 205).

De acordo com Oliveira (2009, p. 206), a compreensão

[...] de que a melhoria da educação básica é compromisso de todos e só se dá com o envolvimento de toda a sociedade é recorrente nas políticas educacionais a partir dos anos 1990. O apelo ao compromisso social para com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar. Esse argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação – quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “medição” de qualidade.

Assim estamos de acordo que os programas e projetos desenvolvidos nos governos no início do século XX, mantem em sua forma a essência do neoliberalismo da década de 1990. Isso fez com que os avanços realizados, de retirada de grande parte da população que se encontrava abaixo da linha da pobreza, a criação de metas educacionais até 2021, a abertura de novas Instituições de Ensino Superior, a criação de escolas técnicas federais e a política de Educação Profissional, o incentivo através da construção e orientação de unidades de Educação Infantil, Educação no Campo, para a Diversidade entre outras, não promovessem uma transformação estrutural na sociedade, porque embora houvesse uma tentativa de assumir o controle federal de tais políticas a implementação dependia de uma articulação complexa e os financiamentos nem sempre respondiam as necessidades e expectativas anunciadas. E, por fim, com não

menos importância salientamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais deveriam ter sido reformuladas pelo Conselho Nacional de Educação, de forma que se pudesse superar definitivamente as implementadas no auge neoliberal do governo FHC orientada pelos organismos internacionais com objetivos distintos e contrários ao desenvolvimento pleno e a soberania do país. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1104-1105) destacam que

O controvertido percurso entre as propostas de governo anunciadas ao povo brasileiro durante a campanha de 2002 e as ações e omissões no exercício do poder revelam alguns saldos de boas intenções e estratégias que se tornam obstáculos ao avanço da efetiva democratização da educação nesse período de governo. Devemos perguntar em que bases o projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil de hoje supera ou se acomoda à lógica da divisão internacional do trabalho que, historicamente, reduz os trabalhadores a fatores de produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em “capital humano”, psicofísica e socialmente adequado à reprodução ampliada do capital. Em que medida o projeto nacional democrático popular não se dissolveu pela inserção subordinada do Brasil na economia internacional globalizada.

A expectativa anunciada e esperada pela grande maioria da população não se consolidou a despeito das intensas discussões dos movimentos organizados no campo da Educação Básica e Superior, da ocorrência já controversa da I Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 2010 e que se propõe a reorganizar um no Plano Nacional de Educação para o decênio. Os avanços sociais das discussões do Plano, deixam claras metas para o país em todos os segmentos da educação e exigem a necessidade de atingirmos 10% do Produto Interno Bruto para manter as metas educacionais brasileiras no decênio. A aprovação dos recursos ocorre em meio a muitas disputas, atrelada aos *royalties* do petróleo brasileiro. Discute-se a implantação de um Sistema Nacional de Educação e indica-se a necessidades de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, uma discussão com quase uma década de atraso, que já inicia fadada ao fracasso que se percebe hoje nas propostas da chamada nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ser implementada definitivamente em 2020.

O afastamento por um processo de *impeachment* caracterizado como golpe de Estado, em 2016, da Presidente Dilma Roussef, possibilita a reorganização das forças representantes das elites nacionais, com a rápida aprovação de medidas no campo da soberania nacional, da área trabalhis-

ta, da educação para o Ensino Médio, para a economia na direção do retorno a todas as propostas neoliberais previstas nos anos 1990 para o país.

Considerações Finais

Ao longo deste capítulo procuramos analisar a continuidade estrutural nas políticas educacionais dos governos brasileiros desde a década de 1990. Se aprofundarmos estudos das políticas econômicas poderemos ter maior compreensão daquilo que apresentamos, a profunda articulação realizada para responder aos desígnios do mercado internacional sobretudo, impedem que se avance na direção de uma educação que atenda a necessidade de desenvolvimento humano pleno. Não se pode negar avanços neste período nas políticas de transferência de renda por ex., mas é sabido que tais transformações não perduram sem rupturas com modelos promotores da desigualdade e exclusão.

Enquanto criaram-se instituições federais de Ensino Superior e Médio, cresceram exponencialmente as instituições privadas, a característica da economia brasileira, dependente dos países centrais, nos coloca em desvantagem e na subalternidade da economia mundial. A descentralização das políticas da forma instituída só faz reafirmar as desigualdades.

Soberania, desenvolvimento e autonomia não são aspectos primordiais na elaboração das políticas públicas, entre elas a educação. O que se acentua na atualidade, por não termos mudanças estruturais que dêem substrato a uma forma de consciência e resistência à normatização das leis educacionais submetida aos interesses do mercado, permitiu a rearticulação de forças conservadoras com pautas ultraliberais, cujo interesse privado e das grandes corporações encontra terreno fértil para a expansão no campo da educação em detrimento da educação pública. Portanto, compreendemos que as necessidades emergentes não são apenas reformas educacionais e que sem uma ruptura nas bases que fundamentam o projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil não será possível estabelecer no país um projeto de educação que seja universal e de qualidade.

REFERÊNCIAS

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300002. Acesso em: 27 jul. 2016.

COSTA, Marcio da. Crise do Estado e Crise da Educação - influência neo-liberal e reforma educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, 1994.

DIGIOVANNI, Alayde Maria Pinto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Políticas Públicas de Educação, Psicologia e Neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990. *Cadernos PROLAM*, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 47-60, dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/88777>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de Classes e subdesenvolvimento*. São Paulo: Global, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação Básica e a relação quantidade e qualidade*. Cap. IV do Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro. UERJ. CNPq – 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, p. 1087-1113, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais – 2000*. Série Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica. Rio de Janeiro, 2001.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. *O Brasil em quatro décadas*. Brasília: IPEA, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, p. 197-209, 2009.

OLIVEIRA, Gesner; TUROLLA, Frederico. Política econômica do segundo governo FHC: mudança em condições adversas. *Tempo Social*. São Paulo, v. 5, n. 2, p. 195-217, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000200008. Acesso em: 27 jul. 2016.

RANGEL, Rubí Martínez; GARMENDIA, Ernesto Soto Reyes. El Consenso de Washington: la instauración de las políticas neoliberales en América Latina. *Política y Cultura*, p. 35-64, 2012.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).

SUMIYA, Lilia Asuca. *Governo Federal em Contexto de Descentralização: Os programas de formação de professores do Ensino Fundamental (1995-2002)*. 2005. 136 f. Dissertação (Mestrado em Transformações do Estado e Políticas Públicas) - Escola de Administração de Empresas. Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 1995.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves; PINTO, Eduardo Costa. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. *Economia e Sociedade*. Campinas, SP, v. 21, n. 4, p. 909-941, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8642267>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

EIXO II

O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

CAPÍTULO V

MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉCTICO

Guillermo Arias Beatón¹

Introducción

Este trabajo lo dedico a los trabajadores académicos y sobre todo a los maestros de escuelas, deseosos de transformar el mundo, en un mundo mejor. Muchas gracias por la inspiración que sus trabajos me brindan. Aquí me propongo mostrar el método que mejor puede ayudar a la producción de conocimientos, en particular, sobre el desarrollo psíquico humano y el papel de la educación en éste.

El contenido que analizo en este trabajo lo he organizado en cuatro partes aunque, pretendo que a pesar de ello, no pierda su integralidad. También deseo insistir que solo me considero un aprendiz eterno del método dialéctico y sus antítesis. He sido y soy una persona que ha intentado, desde los años 70 del siglo XX, conocer cómo realizan su labor educativa las familias, como primer agente educativo, y los maestros y profesores, en la escuela, para contribuir al mejor desarrollo psíquico humano.

El conocimiento que he adquirido en esos estudios científicos y en las prácticas educativas, clínicas, psicodramática y grupales, me permiten exponer mis criterios sobre las condiciones y determinantes que pudieran garantizar una educación que promueva, produzca o hale hacia delante el desarrollo de los niños y niñas, tal como proclamaron los pensadores cubanos de los siglos XVIII y XIX (LUZ; CABALLERO, 2001a, 2001b, 2001c; MARTÍ, 1975) y lo que postula desde los años 20 del siglo XX el Enfoque Histórico Cultural (VYGOTSKI, 1981, 1993, 1987, 1988, 1989, 1991).

Fue una experiencia inolvidable la labor que realice por más de 20 años en el Ministerio de Educación de mi país, cuando con unos cuantos cientos de maestros, pedagogos, psicólogos, lingüistas, médicos y políticos, trabajé por el incremento de la calidad de una educación que pretendía ser para todos.

¹ Cátedra Vigotski e Universidade de La Habana, Cuba.

Algunas preguntas que se derivan de este trabajo, podrían ser objeto de estudio, por ejemplo, ¿por qué en Cuba no obstante, haber tenido un pensamiento pedagógico y psicológico avanzado en el siglo XIX, este no cristalizó plenamente hasta la segunda mitad del siglo XX, cuando se crearon las condiciones de una educación que disminuyó sensiblemente el fracaso escolar y casi eliminó el analfabetismo en la población?

Digo en pasado que hicimos una educación de más calidad, porque ha de ser también objeto de estudio para continuarla haciendo mejor: ¿por qué no se pudo seguir perfeccionando con una mayor calidad que abarcará la totalidad de la educación en Cuba, según los postulados más avanzados que conforman el pensamiento electivo cubano del siglo XIX, el pensamiento y la teoría del enfoque histórico cultural y lo mejor del pensamiento pedagógico y psicológico en la historia de la humanidad?

Considero que nosotros somos un vivo ejemplo de las luchas eternas, por la búsqueda de las explicaciones de las contradicciones que se producen ajenas a las voluntades y deseos personales. Aunque hemos sido, en un momento dado, artífices de cambios y transformaciones fundamentales, hemos sido también un producto de las leyes históricas y culturales en las que vivimos. No basta el papel activo del sujeto, a pesar de su gran valor y fuerza, es imprescindible considerar las leyes de la historia que nos implican, si queremos seguir adelante. Las contradicciones son esenciales para el desarrollo, son el motor de la historia. Ya vendrán otras generaciones que continuarán esta labor, al igual que lo ocurrido con las del siglo XIX.

El enfoque dialéctico al que inicialmente me quiero referir es el que, a mi juicio, mejor puede explicar la importancia de la lucha de la especie humana con las contradicciones de un contexto y una naturaleza desconocida para poder descifrarla y aprehender sus posibles productos para lograr una mejor adaptación y transformación y, mucho más, poder elaborar las posibles explicaciones de estos hechos. (ARIAS, 2005).

La educación, la formación y el desarrollo del ser humano ha sido el producto de la evolución y transformación que ha sufrido la naturaleza hasta nuestros días. El ser humano es el producto más complejo, de la historia de la cultura desde que los Homos hábiles comenzaron a producir herramientas y comportamientos más independientes de la naturaleza o sea, más específicamente humanos.

Resulta interesante, las interpretaciones de Thurnwald retomadas por Vygotski y Luria (1996, p. 146), en el sentido dialéctico, dado que nos muestra el desarrollo complejo de lo psíquico humano a partir de las

acciones que estos aprenden a hacer. Thurnwald explica que en la medida que se realizaba la producción de herramientas por parte de los homínidos, con estas *acciones*² *ellos constataron que* podían mejorar su existencia (lo que no deja de tener una lógica como afirma Thurnwald) y entonces ellos mediante la creación de fuerzas místicas o sobre naturales, mágicas; los mitos y los ritos, le atribuían las fuerzas que se necesitaban para resolver aquellos problemas a los que no podían dar respuestas. Por eso es que se puede decir que el ser humano y sus antecesores produciendo la cultura se fueron produciendo así mismo.

Cuando se habla de producción de conocimientos y de tecnologías en los tiempos actuales, debemos tener en cuenta que históricamente el ser humano ha tenido que pensar, hablar y escribir, según una determinada forma de vida y de hacer en relación con la naturaleza y los seres humanos. Esto nos viene desde aquellos momentos en que los antecesores del ser humano, comenzaron a tener cualidades humanas. Por eso digo que cualquier forma de hacer en la producción de conocimientos científicos y tecnológicos tiene sus fuentes en aquellos momentos históricos. Esto forma parte consciente o no de la cultura.

Entonces al hablar de qué concepciones tienen las personas cuándo están haciendo o produciendo algo, se hace necesario insistir en las diferentes formas de pensar que existen y sus posibles influencias, conscientes o no, en el proceso del hacer, como una forma de poder desde lo personal regular o controlar nuestras actuaciones haciendo más conscientemente nuestro papel en la consecución de nuestros propósitos.

Por problemas de espacio y tiempo solo mencionaré algunos ejemplos con el objetivo de argumentar mis ideas y alertas para que se continúen estudiando dichas epistemologías, sus contenidos e historias. Solo precisaré aquellas que nacen desde el proceso del Renacimiento que de alguna forma, fue un momento histórico de revisión crítica en Occidente de los distintos modos de pensar y hacer clásico, a partir esencialmente del pensamiento aristotélico empleado escolásticamente en la sociedad feudal.

² No podemos dejar de considerar en este análisis, que Spinoza (1980) en el siglo XVII ya dijo que las acciones eran la antesala del pensamiento, Piaget, referenciado por Vygotski (1993) llegó a reconocer que las disputas infantiles contribuían al desarrollo del pensamiento de los niños, Vygotski y Luria (2007) insisten en que el hacer de los niños es lo esencial para el desarrollo del empleo del signo y Luria (1984) en sus conferencias insistió en que las acciones anteceden al desarrollo del lenguaje. No obstante todos declaraban que más tarde en el desarrollo ontogenético, tanto el lenguaje como el pensamiento dirigen y organizaban las acciones y el comportamiento humano. Este es un ejemplo del movimiento, la dinámica o dialéctica, del proceso de desarrollo psíquico humano.

El Renacimiento es un momento histórico de sistematización crítica de las premisas epistémicas desarrolladas con anterioridad y un producto esencial de la producción de conocimientos alcanzado desde el pensar filosófico hasta ese momento, con una orientación más científica dada la labor de Aristóteles, Vives, Copérnico, Bacon, Galileo, Bruno y Da Vinci, entre otros.

También algo esencial fue la insistencia de Vives y Bacon acerca de la constatación empírica (diríamos mejor hoy práctica, de lo real o concreto), de lo que se pensaba y decía. Sin embargo, destacaron también el papel del juicio y de lo que va más allá de lo que limitan los sentidos, esto está claramente en Vives, aunque alertando el no abusar de lo especulativo, como quizás se lo atribuían a muchas de las explicaciones de los antiguos. Esta lucha, sin resolverse definitivamente, por la relación entre lo empírico y lo teórico o explicativo es hasta hoy un problema que atraviesa las contradicciones entre las diferentes epistemologías y en concreto el hacer de las metodologías científicas.

Galileo llega decir dos ideas esenciales que resultan claves para este análisis cuando señala que todo experimento real es producto de varios experimentos burdos. En lo que creo que está insistiendo Galileo es en lo que todavía hoy no se ha resuelto en relación con el enfrentamiento entre las metodologías cualitativas y cuantitativas y, que de alguna manera resuelve Hegel cuando dice que toda cuantificación necesita de un conocimiento de la cualidad... La segunda afirmación de Galileo es cuando insiste que el resultado de un experimento cuando se vuelve a analizar, posiblemente, demuestre lo contrario. Destacando en este sentido el papel de la deducción, del análisis, la síntesis, la abstracción y la generalización, o sea el pensamiento o el juicio en su relación con los datos empíricos de los experimentos o estudios científicos (FEDOSEEV; RODRÍGUEZ; RUZAVIN, 1975).

Es también parte de este momento histórico el señalar el contraste que resulta de lo reflexivo, hipotético y deductivo de Copérnico y lo aparente que producía lo empírico que hacía creer que el sol era el que giraba alrededor de la tierra y no como dedujo el primero. También en este período se insiste en lo inadecuado de las explicaciones universales o eternas cuando Newton afirma que toda ley es verdadera mientras no se demuestre lo contrario que la cambie o modifique. Reafirmandose de esta manera, lo no absoluto de una verdad científica y el valor de las prácticas para garantizar la veracidad de lo que se produzca en un momento dado e histórico del proceso de producción de conocimientos.

Si se analiza el periodo iluminista que amplía y enriquece estas ideas que se producen en el Renacimiento, otros aspectos esenciales se hacen importantes para el poseer en lo personal una concepción de lo que son las ciencias y la tecnología; su valor social y personal, así como las improntas ideológicas que llegan a poseer estas dos ramas del proceso de producción del conocimiento.

Lo más importante que le agrega el pensamiento iluminista a todo este proceso es que, continuando el humanismo renacentista, convierten el conocimiento científico en una determinante necesaria para que el sujeto alcance desarrollos incalculables en su “iluminación” y en su razón, o sea, en sus aprendizajes y desarrollo psíquico como decimos hoy. Atribuyéndosele, de esta manera, a la educación, el papel de garantizar dichos aprendizajes y desarrollo o, como se decía entonces: la iluminación necesaria para alcanzar la razón que puede caracterizar al ser humano.

Ellos siguieron insistiendo en el rigor y la seriedad del conocimiento científico dada la no necesaria exactitud de dichos conocimientos incluido el matemático. La importancia de concebir una unidad diversa entre las diferentes fuentes de obtención de conocimientos y el no establecimiento de normativas y esquemas al estilo escolástico que intentan evitar y superar, no obstante explicar los problemas del proceso de producción de conocimientos.

Posteriormente diríamos que ocurre el período donde, producto de una mayor desarrollo científico y tecnológico, la necesidad de un incremento productivo en la sociedad capitalista y no necesariamente del desarrollo del ser humano, surgen las epistemologías positivistas, el pragmatismo y el eclecticismo.

Estas epistemologías insisten en aspectos muy necesarios para el desarrollo y progreso de la sociedad capitalista y con ello de las ciencias y la tecnología, pero por otro lado estos u otros contenidos van a restringir o contrarrestar el humanismo de las posturas epistémicas renacentistas e iluministas.

El positivismo va a restringir el conocimiento solo a las ciencias positivas y el desarrollo psíquico a las leyes biológicas que se van a apoyar en la versión más esquemática e inhumanas del materialismo mecanicista, de las ideas de Gall y Haeckel y, de las interpretaciones ideologizadas de Spencer y empresarios capitalistas. Este hecho tiene sus manifestaciones hasta hoy.

Por otra parte el principio del utilitarismos, como criterio muy fuerte de verdad, que está en el positivismo inglés, se recrudece en la versión

del pragmatismo, contribuyendo esto a reforzar el principio ya destacado por Maquiavelo de que el fin justifica los medios, que sin dudas contribuye al sentido no ético e injusto de este sistema.

Sobre la base de esta comprensión sintética de lo que estas epistemologías aportan en medio de sus contradicciones, tanto en un sentido como en otro, realizaré el análisis del método dialéctico que lo considero como los otros, una continuidad del pensamiento renacentista e iluminista, pero que al ser contestatario con la sociedad capitalista que se genera y consolida a partir de las Revoluciones burguesas, presenta, no obstante algunas analogías, características esenciales y diferentes a las que se observan en las epistemologías mencionadas.

Primer momento

A continuación presento, según mi criterio, las características y exigencias generales que se les pueden atribuir al método dialéctico. Estas son:

- La búsqueda incesante y eterna, nunca acabada y universal, de la integralidad o totalidad de la explicación mediante el develar las fuentes, orígenes y la génesis o desarrollo, del objeto de estudio. Lo que desemboca irremediablemente en el análisis histórico del proceso que le da lugar o sea, el principio de la historicidad de todo proceso.
- El análisis crítico permanente de todo el conocimiento producido sobre el objeto de estudio.
- La explicación o teoría como la esencia del objeto, su estructura, movimiento y funcionamiento dinámico e histórico, tal y como él es en sí mismo. Aprender los nexos y dinámicas entre las condiciones o determinaciones reales que actúan en la práctica o vida concreta del objeto o hecho que se estudia.
- La relación sujeto objeto no solo como relaciones externas, sino que incluye lo que se produce internamente en el sujeto o en el grupo de ellos en esas relaciones. Por eso creo que tiene mucha razón Vygotski cuando precisa que cualquier producto del y con el objeto, siempre se produce en una relación sujeto, objeto, sujeto, incluso cuando el sujeto se encuentra solo o aislado.
- Que la objetividad del conocimiento, en última instancia, solo se consigue cuando la teoría o explicación de que se dispone, se constata en la práctica concreta, social, cultural e histórica.

- Que el sujeto investigador debe tener un papel activo, que le permita llegar a la esencia de los problemas, por medio de los datos, indicios, pistas y señales que a partir de la vida y la naturaleza concreta, pueda obtener y con ellos deducir, imaginar y crear las posibles explicaciones del movimiento de las determinantes o condiciones, develando la estructura, funcionamiento y dinámica de los nexos y conexiones (mediaciones). El papel activo le permite al investigador apropiarse del movimiento real e histórico o en el tiempo del objeto, que definitivamente contribuye a la elaboración de la explicación, la representación ideal en el pensamiento del objeto real, lo concreto pensado (MARX, 2011; MELLO, 2011).
- Para conseguir todo este proceso y cumplir con los presupuestos teóricos y metodológicos del propio método y su aproximación al objeto de estudio y a la práctica, es que se emplean los instrumentos y técnicas específicas que han sido producidas por el propio ser humano a lo largo de milenios (metodología científica), en sus relaciones históricas con la naturaleza y en la sociedad. Esto conforma el acervo cultural producido en la historia misma de la producción de conocimientos, objetos, instrumentos y medios de la cultura, dados para estudiar, conocer y producir, el intercambio y colaboración sana con la naturaleza, y sus diferentes expresiones (CONFUCIO; BACON, 1961).
- Las conclusiones de cualquier investigación y sus explicaciones, independientemente de su especificidad o alcance, es siempre provisional y sujeta a la comprobación, rectificación, enriquecimiento o abandono, etc., a partir de lo producido en otros momentos histórico del desarrollo del proceso de estudio del objeto o hecho de la vida real o concreta de que se trate.
- La investigación con el método dialéctico, por todo lo mencionado, es de naturaleza ontológica y no solo epistemológica o gnociológica, o sea, no es solo el cómo conocer o construir conocimientos, sino el llegar a conocer los orígenes y desarrollo del ser en cuestión, su historia y los determinantes que lo constituyen. Hacer un análisis concreto, de una situación concreta que permita que vayan surgiendo las preguntas, los problemas y posibles respuestas, con las categorías abstractas que expliquen la situación real y concreta del objeto que se ha de conocer.

- El método dialéctico se apoya en la concepción general, materialista dialéctica e histórica, de que todo en la naturaleza, la sociedad y el propio ser humano está concatenado o interconectado, en constante movimiento, cambio y transformación y, el conocer la esencia de las cosas y los hechos de la vida real y lo concreto, es la vía para conseguir transformarlos y no solo contemplarlos.

Segundo Momento

El problema de abarcar la integralidad o totalidad en las explicaciones del objeto y de los hechos, en el proceso de producción de conocimientos, es uno de los aspectos más complejos y centrales del método dialéctico y el conseguirlo abarca a todas las demás características que lo definen.

Parto del hecho de que explicar algo, convertirlo en lo concreto pensado a partir de explorar, organizar y ordenar la situación concreta en la que se observa o existe un objeto de estudio determinado, es atrapar, imaginar y llevar al pensamiento, la estructura y funcionamiento de dicho objeto, su esencia, los nexos y relaciones de las condiciones o determinantes integrales e históricas que lo hacen existir y ser (MARX, 2011; NETTO, 2011; VYGOTSKI, 1991; POLITZER, 1965).

Las ciencias tienen como objetivo desde la época de Vives (1997) y Bacon (1961), llegar a conocer las formas en que las determinantes de algo, se median, se interdeterminan, en suma se relacionan entre sí, para alcanzar, lo más posible la integralidad o totalidad, en la que ese fenómeno ocurre, para conseguir así la explicación de su ser y existencia. Es este conocimiento, que también permite según postula el mismo Bacon (1961), aprovecharnos de los productos de la naturaleza, incluso hasta transformarla según las necesidades, pero sin dañarla porque debemos hacerlo respetando las leyes y conocimientos que lo explican. (BACON, 1961).

Esto que destaco, es una de las características metodológicas y conceptuales que más se viola o se desvirtúa, en otras concepciones científicas, epistemológicas y filosóficas. Muchos autores señalan (NETTO, 2011), lo que es verdad, que uno de los males más importantes del stalinismo, fue no considerar la amplia naturaleza mediada de las determinantes de cualquier objeto de estudio, en el proceso de conocer y explicar los

hechos de la naturaleza, la sociedad y el ser humano y además, no considerar el principio histórico, parte esencial de esa totalidad (NETTO, 2011). Por eso la práctica muestra su fracaso e incluso el gran daño que le hizo al pensamiento revolucionario hasta hoy.

Muchos de los que lean este trabajo, deben haberme oído decir que el stalinismo tiene poco que ver con el marxismo y el método dialéctico, porque él se constituyó por una desviación de esta forma de pensar, porque de hecho, se apropió de concepciones positivistas y pragmáticas que rigen en la sociedad moderna. Incluso se adoptaron, acríticamente, formas de hacer del capitalismo de estado.

La amplitud y profundidad de una explicación integral exige varias condiciones, en primer lugar no dejar de considerar que todo objeto o hecho que se investiga y estudia, siempre desborda los límites concretos o específicos del estudio en cuestión, encontrándose éstos interrelacionados con otros hechos o situaciones de una manera muy compleja e histórica.

En segundo lugar, por la característica mencionada, es necesario ir develando en otros estudios que se realicen, esas innumerables determinantes, según lo exijan los análisis científicos que se puedan llevar a cabo según, la famosa ley de la concatenación de los fenómenos en la naturaleza, la sociedad y el propio ser humano.

Por eso, un tercer aspecto es que toda explicación de algo, ha de ser realizada señalando los posibles límites y posibilidades que pueden ser alcanzadas, agregándole a la explicación, por parte del investigador o científico, si no realiza nuevos estudios, preguntas o alternativas de explicaciones hipotéticas, en función de lo que se haya obtenido hasta ese momento, lo que falte por conocer y abarcar para alcanzar, hasta límites posibles, dicha totalidad.

Debe, si puede y las deducciones lo permiten, marcar pautas para que otros investigadores las realicen. Por eso las ciencias no son el producto de ídolos, genios o personas aisladas, es el producto histórico de un grupo de seres humanos que luchan por descubrir la explicación de la existencia de las cosas y los hechos.

La integralidad se amplía o se hace mas abarcadora solo por medio de otros trabajos, estudios e investigaciones que incluso, sin corresponder con las bases teóricas y metodológicas del método dialéctico, se consideren y sus datos e interpretaciones se sometan a los análisis crítico pertinentes, que logren una articulación coherente con las explicaciones hasta ese momento obtenidas.

Por último, a la totalidad o plenitud de algo se llega por medio del sistema de estudios e investigaciones de un determinado autor o de otros autores que continúen su trabajo en momentos históricos posteriores y durante años. Una investigación, como una golondrina, no hace la primavera.

Un ejemplo de esto que estoy mencionando, es que Marx dedicó más de 40 años a sus estudios y explicaciones y aun se trabaja para conseguir que su obra cumpla con los propósitos de transformar al mundo, a la sociedad y al propio ser humano, o sea, lograr otro posible mundo, una mejor sociedad y un ser humano menos alienado. Si él tuviera vivo, no tengo la mas mínima duda que nos diría con toda satisfacción, que bueno que lo siguen haciendo. ¡La historia nos recompensará, no dejen de luchar!

Que unas pocas investigaciones se centren en un aspecto específico y con sus resultados se pretendan explicar el todo, sin tener en cuenta que no lo es o, que es una manera limitada de la integralidad, es lo que puede conducir al reduccionismo, a la superficialidad y a la falta de rigor. Esto ocurre mucho en otras concepciones del quehacer de la investigación científica.

Esta situación exigiría, de una sistematización crítica, por parte de otros estudiosos que, con una concepción dialéctica, establezcan las relaciones entre unas y otras condiciones, determinantes o de los contenidos tratados y completarlos con estudios que partan de lo real concreto hacia lo concreto pensado o la explicación total y más integral del problema.

Marx también, insiste en este particular, no obstante haber conseguido mucho más que otros, en el estudio, análisis y explicación integral de su problema de estudio. Un ejemplo esencial, de esto, es cuando se refiere a Las Comunidades Rusas y las escasas posibilidades de explicarlas por medio de su teoría, aunque recomienda estudios específicos o particulares (MARX, 2013).

Me interesa insistir en este problema de la búsqueda de la totalidad e integralidad porque es una de las condiciones más complicada de conseguir en el empleo del método dialéctico. Y, además, una de las razones por la que otros métodos de investigación han alterado el proceso de búsqueda del conocimiento, fragmentándolo, sin tener la intención de integrar las explicaciones, analizando los fenómenos como verdades separadas y desconectadas una de otras, cuando forman parte de un proceso mucho mas complejo y dinámico, dialéctico.

Esta característica que menciono, hace que muchas tendencias metodológicas se queden en las descripciones de los hechos y no lleguen a las esencias de los objetos de estudios que abordan, precisamente, por no concebir el proceso en su integralidad.

Además, esto no se puede resolver como pretenden las concepciones epistemológicas actuales, tal y como enfatizó Pierce (1878), el creador del Pragmatismo en el siglo XIX, que por medio del esclarecimiento o la formulación clara de las ideas científicas, se llegaba a la verdad (TORROELLAS, 1946). Esto solo se consigue en el proceso mismo de develar los complejos y dinámicos procesos; los nexos que se producen entre las condiciones y determinantes que pudieran explicar la existencia y la manera de ser y expresarse de los objetos y hechos que se estudian e investigan científicamente.

Todo esto se consigue por medio de los datos concretos y empíricos de la vida real, de la sistematización crítica de lo producido, de los juicios o reflexiones y la imaginación creadora que todo esto promueve en el investigador y le permiten integrarlos en una explicación lo mas completa, total y compleja posible.

Solo con estas bases o *background*, que destaco, es que creo que será posible aproximarnos al objetivo de la elaboración, lo más clara posible de las ideas científicas que se consigan producir, o sea lo que señala Marx (2011) e insiste Netto (2011) en su análisis.

Hay que decirle al pragmatismo que solo cuando se atrape y explique la esencia, es que se debe o puede trabajar por la claridad de la explicación científica, pero que solo con la claridad de decirla o escribirla, no se logra obtener la explicación esencial, porque sino, al decir de Comenio(1983), sería un discurso hueco o vacío (TORROELLA, 1946).

Esta es uno de las grandes limitaciones de esa filosofía, y de otras que se han constituido en formas oficiales de hacer ciencias en la sociedad en la que vivimos. Solo con el empleo de un lenguaje científico esmerado y claro, no se resuelve el problema de la verdad y de la explicación científica. Como tampoco con la objetividad a ultranza y muchas veces formal o abstracta que exige el positivismo y que no expresa la esencia del objeto que se estudia y desea conocer (COMTE, 1934,1969; COELHO, 2005).

La explicación científica sin considerar el proceso histórico y el papel del tiempo y las condiciones circunstanciales en que ese proceso se produce, no permite aproximarnos a la explicación integral. Muchas tendencias metodológicas y filosóficas tampoco lo tienen en cuenta, dañándose de esta manera el abordaje de las explicaciones que contribuyan a una mejor vida, desarrollo y trabajo del ser humano.

Otro aspecto en el que desearía insistir es en el papel de la crítica en el empleo del método dialéctico. Esto lo hago por dos razones esenciales, en primer lugar por ser consecuente con el pensamiento electivo

cubano del que parto por tradición cultural y que insiste en la necesidad del conocimiento de todos o la mayoría de los sistemas teóricos pero, que especifica la necesidad de producir un criterio personal de lo que tratan esos sistemas, adoptando un explicación propia.

Este acto científico y filosófico promovido en el quehacer educativo y formativo de los pensadores electivos cubanos, nos está destacando un camino, un método, la lectura crítica de cualquier sistema de ideas y no una afiliación acrítica, yuxtapuesta o por agregación o suma de partes. Por eso Luz y Caballero (2001b, p. 92) que posee un amplio análisis crítico del eclecticismo de Cousin en boga en su tiempo, nos dice:

El eclecticismo no ha sabido formarse una idea de ciencia.
Su tendencia es más bien a la erudición, que no a la investigación.
[...] Bueno es saber cómo piensan otros; pero mejor es pensar uno mismo [...].

Y Sobre este mismo tema refiriéndose a los jóvenes que se han de educar y formar en este espíritu crítico señala Luz y Caballero (2001b, p. 95): “El mayor beneficio que puede hacerse a nuestra juventud neófita en la ciencia, es empaparla en el espíritu de crítica. Que estudie antes de fallar: que no repita ni aprenda de memoria. Erudimini qui iudicatis”³.

Por último, concluye su extensa crítica al eclecticismo con estas palabras:

Seamos, pues, verdaderos eclécticos en oír a todos los partidos; pero seámoslo también en tener opinión propia. No esperemos saber lo que se piensa por otros filósofos para poder pensar nosotros mismos. La ciencia, es verdad, debe saberlo todo, así los aciertos como los extravíos; pero es para explicarlo todo, no para admitirlo. Porque el eclecticismo ha de ser forzosamente transitorio: nube que pasa por el sol para hacernos más apreciable su vivificadora luz. (LUZ Y CABALLERO, 2001b, p. 101).

Y en segundo lugar, porque la postura crítica de este método implica la necesidad de un análisis a fondo de las contradicciones que muestran otras formas de pensar, lo que nos permite observar y concebir ideas con las nuevas aristas de la dinámica del proceso que nos lleve a delinear y estudiar nuevos aspectos en las prácticas correspondientes. Por eso dice

³ Jueces advertido, que pueden advertir o con juicio.

también Luz y Caballero (2001b, p. 72): “Ni la filosofía ni la sana crítica deben permitir que se aplique el nombre de ciencia a ciertas nociones vagas y contingentes, o a unos meros datos estadísticos”.

Más adelante continúa destacando: Tampoco consiente el rigor científico que se tomen las conjeturas por hechos reales. Los ideólogos que tanto claman por la reforma de las ciencias, tiene algo de esto, (Ibíd., p. 72).

Ahora, en el tercer momento de este trabajo, intentaré ilustrar el cómo un científico sin llegar necesariamente a la integralidad y totalidad de la explicación de su objeto de estudio, lo que resulta muy difícil, puede darnos las ideas de que ésta existe y qué falta para llegar a ella. El ejemplo que presentaré lo extraigo de parte de la labor científica de L.S. Vygotski y su grupo de trabajo. Señalo las críticas, inversiones y negaciones dialécticas que se han realizado en algunas explicaciones que brindan las psicologías más tradicionales y hacen, que dichas explicaciones se integren a las del Enfoque Histórico Cultural, de acuerdo con la orientación ontológica que esta concepción posee del objeto de estudio. Mostrando además, que la concepción ontológica, la epistemología y la metodología científica han de marchar unidas en pro de una producción teórica y práctica positiva para la naturaleza, la sociedad y el propio ser humano.

Tercer momento

En este momento, me propongo presentar algunos ejemplos de la aplicación o empleo del método dialéctico y de los intentos de producir una explicación integral o al menos no dejar de mencionar que ella existe, a pesar de no conocerla.

Para conseguir este objetivo pretendo utilizar algunos de los estudios y análisis hechos por Vygotski, en la explicación del desarrollo psíquico a partir de su concepción Histórico Cultural. Por último y a modo de cierre o conclusiones de este trabajo, presentaré sucintamente lo que considero una corroboración en la práctica educacional cubana de esta explicación, lo que ha contribuido, en mi país, a mejorar la calidad de la Educación y disminuir sensiblemente el fracaso escolar en los últimos más de 40 años.

Si bien Vygotski, dado el tiempo de que dispuso, no logró la integralidad que buscaba en relación con la explicación del desarrollo psíquico humano y las condiciones que lo permiten; prácticamente toda su labor fue un intento consciente de un acercamiento a la integralidad de este fenómeno o hecho de la naturaleza y la sociedad. Él no dejó, cuando pudo,

de señalarnos las pistas y las hipótesis de lo que sería necesario para llegar a conseguir una psicología general y verdaderamente científica.

Vygotski, siempre hizo un análisis metódico, sistemático, crítico e histórico, de cómo el desarrollo psíquico humano, como problema u objeto de estudio, había sido tratado en las ciencias psicológicas e incluso en otros campos del saber. Por eso, en cada aspecto particular que abordó no dejó de delimitar su relación con la posible integralidad, presentándonos ejemplos y recursos metodológicos, de cómo trabajar la integralidad de los hechos y sus explicaciones, no obstante no poseer todos los datos y estudios necesarios. Esto creo que también nos muestra, que él era consciente de la brevedad de tiempo que disponía y la falta de recursos de acuerdo con la complejidad del objeto de estudio (VYGOTSKI, 1972, 1987, 1993, 2001, 2004).

Todo ello, como ya intentaré explicar, nos permiten hoy introducir análisis más aproximados a dicha totalidad. Por eso nosotros decimos en los análisis que hacemos de la obra de Vygotski que ella parece estar siempre presta a un enriquecimiento, ampliación, profundización o esclarecimiento nuevo. Por eso afirmamos que es una teoría abierta a cualquier aporte de las ciencias en general u hospitalaria, como la denomina mi colega y amiga Gloria Fariñas. Claro, siempre y cuando se realicen los estudios y análisis críticos pertinentes y se hagan, si son necesarios, los cambios y transformaciones de las explicaciones que se asimilen.

La obra de Vygotski cumple con esta característica porque él parte y asume la concepción integral que conforma al propio método y que se fundamenta, en que todo está y se produce de forma concatenada, interrelacionada, mediada históricamente. Sabe Vygotski, que todo se produce en un tiempo dado, se investiga y estudia en última instancia para producir, en este caso, el desarrollo psíquico por medio de la educación organizada con calidad y por ello es necesario conocer la esencia que rigen la estructura y el funcionamiento de este desarrollo, para no alterar ni su naturaleza ni su contenido.

Esta concepción teórica y metodológica que elabora Vygotski en sus años de trabajo con el método dialéctico, me permiten hoy, hacer esta referencia integradora. De esta manera, conseguir un conocimiento científico más integral que es probable que sea más validado para la práctica en la vida real o concreta que es histórica. De eso hablaremos en el último epígrafe.

Los trabajos *El significado histórico de la crisis de la psicología*, *Las funciones psíquicas superiores*, *La historia del comportamiento y el desarrollo del signo y sus significados*, *Pensamiento y lenguaje*, *La teoría de las emociones*, entre muchos otros, son un ejemplo del estudio y análisis del que estamos hablando.

Los Estudios de las edades que también quedaron inconclusos, se aproximan a este intento de explicar en su totalidad o integralidad, lo que ya había podido conseguir en trabajos más específicos en el estudio acerca del desarrollo o, de las edades por las que pasa el desarrollo psíquico.

Un ejemplo concreto, se puede ver en uno de los primeros trabajos escrito por Vygotski, denominado: *Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos* (VYGOTSKI, 1991) donde, no obstante destacar el valor teórico y metodológico del estudio de estos reflejos, señala las limitadas o restringidas posibilidades que posee el empleo de estos estudios en la explicación de los complejos mecanismos de la psiquis humana y en particular de la conciencia.

Vygotski, al igual que luego lo hacen Wallon (1965) y Leontiev (1974), reconoce que estos estudios, tal y como lo señaló el propio Pavlov, permiten enfrentar la idea de que el cerebro es un sistema cerrado o semicerrado, que produce por sí solo su funcionamiento y productos, mostrando la relación dialéctica o compleja que se produce entre el funcionamiento neurofisiológico y las condiciones ambientales para garantizar la presencia de la actividad nerviosa superior y concretamente, en este caso, la formación de los reflejos condicionados (WALLON, 1965; LEONTIEV, 1974).

Pero no obstante ese reconocimiento, enfatiza que los procesos psíquicos superiores en el ser humano no son iguales por su naturaleza a los que se forman en los seres vivos inmediatamente anteriores a él, no obstante, producirse también en él los reflejos condicionados. Por eso, en el análisis que hace no deja de insistir en la necesidad de incluir estudios que permitan conocer qué otros determinantes intervienen en el proceso del desarrollo psíquico humano según la complejidad dialéctica de la naturaleza de estos procesos, que permitan distinguirlos de los otros seres vivos.

Estos otros estudios de los que estamos hablando, se relacionan en término de explicación integral o total, con las antiguas explicaciones de Aristóteles, sobre la epigénesis de la formación de nuevas estructuras biológicas después del nacimiento sin que tuvieran antecedentes concretos en el embrión o huevo. Estos hallazgos fueron confirmados por estudios hechos en el siglo XVIII y XIX por Wolf y otros.

En la actualidad, la búsqueda de la integralidad en la explicación que preocupaba a Vygotski y a Marx, continúa con los estudios y análisis sobre los mecanismos epigenéticos que explican los determinantes o condiciones, las dinámicas complejas y dialécticas que se producen entre lo

biológico y lo ambiental, incluido los sociales, los culturales y también lo de naturaleza psíquica que se van conformando, y conforma el desarrollo humano integral de estos determinantes (CASANOVA, 2015, 2017; PEDROL, 2015, 2017).

Vygotski, en el trabajo mencionado, emplea los estudios de Protopópov, que más allá de los estudios de Pávlov, pretenden develar por medio de una comparación, cómo se forman los reflejos condicionados con la estimulación en el pie o en la mano y los cambios que se producen en la formación de éstos, dados por las respuestas psíquicas específicas que con mayor o menor influencia social y cultural se producen en cada uno de esos órganos.

La intensión de estos estudios, fue mostrar la amplitud y diversidad que se producen en los reflejos condicionado salivar y motor, cuando están presentes otros aspectos o determinantes de mayor complejidad y, poder elaborar otras explicaciones mas amplias, integrales y diversas, atribuibles a los aspectos sociales y culturales del comportamiento. Es una forma de intentar abarcar más, para aproximarse mejor a la integralidad de la explicación del desarrollo psíquico humano y del conocimiento del papel de lo social y lo cultural en la formación de estos reflejos condicionados.

En los análisis de los estudios mencionados, Vygotski, al tener en cuenta los estudios de Protopópov⁴, insiste en que en la mano los reflejos se forman más rápido dado que ésta es una parte del organismo, mas especializada que la del pie que se prepara, esencialmente, para la huida, mientras que la mano es para la defensa⁵.

Vygotski, menciona también la necesidad del estudio acerca de la mediación que produce el lenguaje en la formación de los reflejos condiciona-

⁴ Como dice Protopópov, “el hombre y el animal disponen de numerosos aparatos de respuesta, pero sin duda responden a los excitantes heterogéneos del medio ambiente con aquellos más desarrollados y mejor adaptados al caso en cuestión” (VIGOTSKI, 1991, p. 18). “El hombre huye de los peligros con los pies, se defiende con las manos, etc. Naturalmente, se puede desarrollar en el pie un reflejo combinado de defensa, pero si lo que tenemos que investigar no es sólo la función combinatoria que realizan por sí mismos los grandes hemisferios (principio general –L.V.), sino también establecer el grado de rapidez, exactitud y perfección de la orientación, el aparato de respuesta que se ha de elegir para la observación no será indiferente” (VYGOTSKI, 1991, p. 18-19).

⁵ En la actualidad se me ocurre preguntar, ¿qué sucedería si el pie también se preparara para la defensa? El estudio y comparación en este caso permitiría valorar la formación de nuevos contenidos psíquicos según el momento histórico y cultural concreto. De esta manera aportaríamos un nuevo dato, acerca de la compleja mediación que estos procesos producen y estaríamos en mejores condiciones de seguir estudiando integralmente la dinámica compleja que se produce. Esto nos permitiría apreciar el papel del cambio de los momentos históricos.

dos. Y, considerando las valoraciones de reflexólogos como: Beterev, Pávlov, Protopópov y Watson, insiste en las ventajas que proporcionaría la utilización del lenguaje hablado en la formación de los reflejos condicionados.

Considera que estos estudios que propone, permitirían ampliar y profundizar las explicaciones del desarrollo y formación de la psiquis humana. Insiste en esto porque él explica en otros trabajos⁶, que el lenguaje hablado tiene sus orígenes y génesis a partir del grito o reflejo incondicionado y el papel del habla de los adultos en la conformación de reflejos condicionados que producen el lenguaje autónomo y termina con el dominio de las palabras y la definitiva adquisición del lenguaje oral en el niño.

En este artículo, Vygotski también habla del período del desarrollo psicológico del lenguaje oral, pero no se argumenta o explica con claridad. Esto me permite decir, que considero que este nuevo período parece ser una cuestión de diferencia cualitativa, a partir de que el niño llega a un nivel avanzado del desarrollo del lenguaje y ello produce o le permite dar un salto cualitativo en el propio proceso de la adquisición de su lenguaje oral.

Como podemos apreciar en este trabajo, Vygotski nos muestra sus agudos análisis acerca de las contradicciones entre diferentes autores, que si bien concuerdan con que lo psíquico no se debe separar de lo neurofisiológico o fisiológico, no concuerdan con incluir en el estudio el papel del lenguaje y del interrogatorio⁷.

Estos autores, producto de sus concepciones epistemológicas positivistas y pragmáticas, tienen la seguridad y la confianza de que el experimento reflexológico garantiza la objetividad de la explicación científica de lo psíquico. Por lo tanto, piensan que incluir el lenguaje en dichos experimento podría dañar la objetividad. Este análisis permite apreciar la importancia de profundizar en estos aspectos que en definitiva dañan la integridad de las explicaciones científicas, haciéndolas más estrechas, simples y en resumen reduccionistas. Estos son los casos de científicos que, hasta hoy, reducen lo psíquico a los mecanismos fisiológicos y biológicos.

Los análisis mencionados, como ya señalé son un ejemplo de cómo haciendo una disección de las contradicciones podemos encontrar, hasta dónde las condiciones y circunstancias lo permitan una determinada explicación científica, que puede ser más integral o menos integral, incluso más o menos reduccionista.

⁶“El desarrollo del lenguaje oral” (VYGOTSKI, 1993, p. 128).

⁷Que Vygotski prefiero llamar entrevista, conversación o relato.

Sin dudas esto refuerza la máxima del método dialéctico que las relaciones humanas o sociales y las formas de pensar, no se producen por la libre voluntad de las personas sino que ellas están determinadas, en última instancia, por las condiciones sociales, culturales y materiales que impone una determinada organización social y económica.

Aunque también considera, la posibilidad de la urgencia de un papel verdaderamente activo, crítico y consciente por parte del investigador para crear e imaginar. Si el investigador, no tiene en cuenta la integralidad o totalidad, también puede llegar a considerar que algo parcial, sea la totalidad o integralidad del caso estudiado, como sucede en las visiones positivistas y pragmáticas de Beterev, Pavlov y Watson.

También se muestra o devela, en este ejemplo, que aquellos que viven bajo otras condiciones y perspectivas y logran apropiarse y emplear otra concepción o forma de vida, en este caso Vygotski⁸, y pueden llegar a concebir la posibilidad de solucionar o explicar las contradicciones, evitando el dualismo, el reduccionismo y el epifenómeno. Trabajan por una nueva y mejor explicación para conseguir la transformación necesaria de las cosas y las circunstancias (tanto en lo referente a la explicación, como a la influencia que eso pudiera tener para el desarrollo y la formación de lo humano en la práctica concreta y sobre todo educativa).

Este problema esencial, Vygotski, no lo deja de trabajar en la búsqueda de una mayor integralidad de las explicaciones. Unos seis años después, o sea en 1930, realiza sus estudios sobre: *La historia del comportamiento, el mono, el hombre primitivo y el niño*, conjuntamente con los de *La historia y génesis del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (VYGOTSKI, 1987, 1991, 1995, 1996; VYGOTSKI; LURIA, 2007).

Aborda en estos trabajos, en esencia el mismo problema, acerca del papel del lenguaje en el desarrollo psíquico humano,preciando también el papel de las relaciones sociales e interpersonales entre los seres humanos en el desarrollo del sujeto. Lo hace desde una perspectiva esencial y desde una visión más integral y concreta de la vida y del desarrollo psíquico en el ser humano, intentando ver en la evolución biológica, en el desarrollo histórico y en el desarrollo ontogénico del niño, el desarrollo individual; los mecanismos integrados de todo aquello que se ha ido producido por generaciones desde los homínidos durante millones de años.

⁸ Deseo recordar que Vygotski y los trabajos de lo Histórico Cultural en sus inicios, fueron atacados, reprimidos y guardados en cuartos cerrados en la Biblioteca de Moscú, porque también el stalinismo no compartía sus explicaciones y su método.

Mediante estos estudios analiza críticamente primero, la posible filogenia, la adaptación a las condiciones circundantes por medio de los instintos, y en segundo lugar también por medio de reflejos condicionados, a aquellos que pueden llegar a usar instrumentos pero todavía no los fabrican o producen y, por último lo que mediante la vida social y el trabajo consigue ser capaz de no solo emplear los instrumentos sino también, de producirlos y conservarlos.

En este mismo sentido y apoyado en los estudios antropológicos, desarrolla la explicación de que a partir de esta producción de instrumentos externos y materiales, se van creando las condiciones del desarrollo psíquico de los primeros humanos que los lleva a la producción de los símbolos y signos internos y sus significados.

Se explica de esta manera, que con los instrumentos materiales o externos se adquiere la experiencia de que se puede dominar comportamientos que permiten adaptaciones muy expeditas, esto les va creando la disposición de querer incluso dominar a fenómenos de la naturaleza como la fertilidad del suelo, las lluvias, entre otros, por medio de las creaciones de ritos, mitos y la invocación de fuerzas sobrenaturales que los ayudarían a resolver aquellos fenómenos para los que no dispone de instrumentos concretos.

Los trabajos de la antropología cultural, ayudan a comprender cómo los productos del quehacer social humano, producidos durante su propio desarrollo como ser, se van constituyendo en cultura y es este proceso el que se va convirtiendo, en medio de las incertidumbres y los aciertos, en la fuente social, cultural e histórica que irá transformando poco a poco al ser vivo humano y concomitantemente, a la sociedad y la cultura que todo esto produce hasta nuestros días. Con ello se devela, el desarrollo psíquico del ser humano en su historia y en la ontogenia, que ya es entonces un desarrollo de naturaleza social y cultural, sobre bases biológicas y neurofisiológicas en una compleja interdeterminación indivisible. No es casualidad que Vygotski en uno de los libros del año 30, en el que aborda el desarrollo y transformación de las funciones psíquicas superiores explica detalladamente la naturaleza cultural del desarrollo biológico en el ser humano.

Esta ontogenia, se va constituyendo históricamente, en la medida que el proceso se va conformando primero en el ser humano primitivo o de los inicios y más tarde en seres humanos de otros momentos históricos, tales como los del dominio del fuego, el lenguaje articulado, la domesticación de los animales, el empleo de la agricultura, la invención de la escritura, las producciones filosóficas entre otros contenidos cultu-

rales hasta nuestros días. De esta manera, podemos decir que el desarrollo psíquico posee un contenido diferente según los momentos históricos del desarrollo concreto de la naturaleza, la sociedad y la cultura que se van produciendo, al ritmo de lo que Marx explica en la sociedad y el desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones de producción.

Este análisis integrativo que estoy intentando hacer creo que queda mucho más preciso ahora, al extraerlo más sistematizado e integrarlo a lo planteado en la obra del propio Vygotski y sus continuadores. Así es como pienso que marcha y se produce el proceso de la búsqueda y hallazgo de la totalidad e integralidad de los procesos que se estudian, y que aplico en este momento como continuador del proceso de producción del conocimiento en el Enfoque Histórico Cultural, al menos en el campo social, cultural, psíquico y biológico y sus mediaciones o interrelaciones históricas en la vida real de los seres humanos (ARIAS, 1999, 2002, 2005, 2006, 2011).

Más tarde, en el proceso de constitución del Enfoque Histórico Cultural, como si todo lo que se ha abordado y estudiado fuera poco, en pos de la búsqueda de la integralidad de la que es consciente que aun no posee, Vygotski entre los años 1932-33, continúa, con el problema de la educación de calidad como la vía esencial que hala o produce el desarrollo psíquico. También estudia, analiza y explica el desarrollo de las edades y las crisis que se producen en este proceso.

Por otra parte, intenta atrapar la integralidad de lo psíquico ahora hacia las profundidades y la complejidad de los procesos internos de esta nueva cualidad que se produce y devela definitivamente en la relación que parece existir entre la vida real o concreta que vive el sujeto, mediada por lo social, lo cultural que es histórico y lo biológico que es evolutivo.

Propone el mecanismo de que toda experiencia que se produce en el sujeto como resultado de la vida real que este vive, de las relaciones sociales con los otros seres humanos y de la actividad y la comunicación que en estos procesos se conforman, son vividas o vivenciadas por éste a partir de los contenidos del desarrollo psíquico constituido en él hasta ese momento y estas vivencias son atribuidas de sentido, de manera que el contenido de la experiencia, se convierte, para el sujeto, en un proceso desencadenador de aprendizajes, de una formación y un desarrollo en un sentido u otro.

No obstante los logros en las explicaciones más generales, esenciales y aquellas que se refieren al proceso de educación y desarrollo, no creo que estén explícitamente formuladas aun, las explicaciones que incluyan aspectos esenciales del papel de lo biológico, lo social, lo cultural y

lo propiamente psicológico, lo que continúa exigiendo estudios que permitan encontrar aquellos nexos y relaciones que producen los cambios, las transformaciones y el desarrollo que aun no tienen las explicaciones que satisfagan o con el consenso necesario.

A partir de estos análisis que hace Vygotski, que continúan en el año 30 con *Historia del comportamiento*, *Historia y génesis de la FPS*, *Los problemas de las edades* y por último, *Pensamiento y lenguaje*, se está abordando uno de los aspectos esenciales que tributa a la integralidad o totalidad del desarrollo psíquico humano, aunque no alcanzan aun la integralidad en sí misma. Esto, no se ha llegado a comprender cuando el pensamiento occidental se apropia de ellos y los mantiene como conocimientos parciales, sin realizar las interrogantes que requieren y sin continuar los estudios de la vida concreta de las personas, para conseguir completar dicha integralidad, a pesar de los reclamos que Luria y Leontiev llegan a hacer (LEONTIEV, 1974; LURIA, 1979).

Es más, existen y han existido intentos, yo digo que no conscientes, de presentar la obra de Vygotski en vez de dialéctica como ecológica, semiótica, lingüística, interaccionista simbólica, cognitiva o instrumental en vez de histórico cultural. Toda la lucha pragmática por hacer de las ideas de lo histórico cultural, *ideas mas clara* como lo promulga Pierce el creador del pragmatismo, es lo que muestran los libros rehechos por estos dedicados estudiosos de lo Histórico Cultural, que con ello han matado parte de las ideas dialécticas y de los análisis agudos de las contradicciones que se presentan en la vida real y que no pueden ser explicadas de una única forma, definitivamente o por verdades universales. Esta es la razón por la que Vygotski nos dice en el Significado histórico de la crisis de la Psicología, que siempre nos acercamos al conocimiento “*cojeando*” o que las ciencias están constituidas tanto por los aciertos como por las imprecisiones⁹.

Todo esto en la historia mas reciente ha contribuido a la falta de una visión integral de las explicaciones del desarrollo psíquico según lo explica el Enfoque Histórico Cultural en sus inicios y sobre lo que he insistido desde finales de los años 90 de que se hace imprescindible una sistematización crítica de todo lo producido por lo Histórico Cultural, hasta la fecha.

Valorando algunos de los momentos de análisis crítico que produce Vygotski nos podemos hacer la pregunta, en busca de la integralidad y de

⁹ Es elocuente como en estas ideas de Vygotski también se observa una aproximación a las ideas de nuestros pensadores del siglo XIX, esencialmente Luz y Caballero (2001, 2001a, 2001b).

la crítica a las posturas de las psicologías y pedagogías en la actualidad, de ¿por qué hay una gran parte de las personas que, en su desarrollo psíquico, no alcanzan todas las cualidades o características que otros sí consiguen: es un problema de origen biológico como postulan los positivistas y los biologicista, es un problema cultural (determinismo cultural que termina siendo biológico y mecanicista), o es un problema de la sociedad por la forma en que ella está organizada, que obliga a una educación instrumentalista que no hace avanzar al sujeto hacia la plena formación de la función simbólica, del signo y sus significados y de hecho al mayor desarrollo de las funciones psíquica superiores mediadas por aquellas, consiguiéndose el pensamiento lingüístico y el lenguaje intelectual y de hecho el desarrollo psíquico mas elevada que se puede obtener en el ser humano?

Una parte importante de la población no concluye la educación con la calidad que requeriría para conseguir el adecuado desarrollo. La falta de una explicación plena y total de este objeto de estudio, permite que la sociedad capitalista consiga mantener en el oscurantismo a una gran parte de la sociedad que llega a ignorar el papel del propio ser humano en su transformación.

La sociedad y su organización actual nos demandan conocer esto de manera indirecta, para transformar lo que nos reclaman las grandes organizaciones sociales en el mundo y en especial en América Latina, cuando proclaman que un Mundo Mejor es Posible. Si la Psicología, la Pedagogía y la Educación no asumen más plenamente esta forma de hacer las cosas con la idea de transformar y no solo contemplar, no concluiremos la labor inconclusa de lo Histórico Cultural. La labor de LIEPPE, de la Cátedra L.S. Vygotski, de GEPPAPI, del Grupo vygotskiano en Estados Unidos, es pensar en estas cosas y actuar en consecuencia.

Cuarto momento

El método dialéctico exige que la explicación alcanzada muestre en la práctica social y material su veracidad, o sea, la práctica como criterio de la verdad, por eso otro ejemplo que me gustaría presentar es como a lo largo de mas de 40 años hemos podido, un amplio grupo de personas en nuestro país, Cuba, sobre la base de lo que expliqué anteriormente, estructurar una explicación mas integral del problema mundial de la educación que conduce y arrastra el desarrollo y evita o disminuye significativamente el fracaso escolar, en el plano más general.

En Cuba desde los años finales de los 60 del siglo pasado se comenzó a estudiar los problemas del desarrollo psíquico en la edad inicial o infantil con vistas a conseguir una educación en estas edades que garantizara dicho desarrollo y más tarde en los años iniciales de los 70 se continuó esta labor con mas estudios y la introducción de los resultados en el perfeccionamiento de la Educación General en el Ministerio de Educación.

Esta labor se pudo realizar porque desde 1953, en el programa del Moncada se declaró que si triunfaba la revolución uno de los primeros objetivos, era conseguir una educación para todos, dada la numerosa cantidad de niños y niñas no escolarizados y contradictoriamente la enorme cantidad de maestros sin trabajo.

A partir de 1959, este objetivo fue promulgado y a finales de los años 60 no solo se había disminuido a solo un tres por ciento el analfabetismo; sino que todos los niños y niñas estaban escolarizados. Sin embargo, los estudios realizados seguían mostrando que un porciento de alrededor de un 25% de los estudiantes que llegaban al cuarto grado, tenía fracaso escolar lo que hizo que se exigiera por parte del gobierno y el pueblo que no solo se consiguiera una educación para todos, sino también de más calidad que evitara este mal. En ese momento la educación estaba integrada por todos los subsistemas de educación, círculos infantiles (que estaba fuera del Ministerio de Educación), preescolar, primaria, media, técnica, adulto, especial y universitaria.

A partir de todo el trabajo realizado durante las década de los 1960, 70 y los 1980 y, a inicio de los 1990, podemos decir que la educación se encuentra estructurada en lo fundamental en la educación inicial y preescolar y los primeros grados de la primaria según los principales postulados teóricos, metodológicos y prácticos presentes en la teoría del Enfoque Histórico Cultural, para garantizar el desarrollo psíquico que permita una alfabetización exitosa y con ello un desempeño educacional de más calidad.

Los contenidos del trabajo educativo en estas edades se apoyaron en los presupuestos de lo Histórico Cultural, tales como:

- Garantizar un estado emocional positivo y un vínculo afectivo, que garantice la labor educativa, el aprendizaje y el desarrollo psíquico pertinente.
- Las acciones con los objetos que permitan el desarrollo de los esquemas sensoriales y el aprendizaje de la forma adecuada de estudiar, explorar y denominar o hablar sobre las características y propiedades de los objetos.

- Garantizar la calidad del lenguaje hablado como forma de comunicación social del niño y la niña, permitiendo el desarrollo del vocabulario, la comprensión, el dominio de la estructura gramatical y la adecuada pronunciación.
- El dominio del dibujo creativo y que garantice que el niño y la niña se apropie de la conciencia de que todo se puede representar por medio de este medio cultural.
- El juego en sus diferentes manifestaciones, esencialmente el de papeles de manera tal que el niño y la niña desarrollen la capacidad de representar o sustituir por medio de la actividad lúdica, los hechos y situaciones de la vida real y social.
- La modelación gráfica que contribuye a desarrollar la capacidad de modelar los objetos y hechos de la realidad.
- El análisis fónico de las palabras y la representación material de los sonidos, como la vía esencial, que a través del juego con las palabras y los sonidos que la conforman, los niños y niñas forma la noción necesaria y básica para que el aprendizaje y dominio de la escritura sea un proceso de más calidad, dado que el escolar se enfrenta a este proceso de aprendizaje mucho más consciente de que la escritura es representar los sonidos de las palabras por medio de dibujos que son las letras a las que se les asignan sonidos lo que es, en última instancia, la lectura.

El adoptar y materializar estos principios y contenidos de lo Histórico Cultural en la labor educativa de más del 99% de los niños y niñas entre el segundo y el sexto año de vida, ha sido el secreto y lo esencial que ha permitido que los estudios y evaluaciones que se han realizado periódicamente, no obstante los problemas y dificultades que no han dejado de existir, nos indiquen que los índices de fracaso escolar en Cuba no pasan de un 2% a un 3% y que estos solo sean escolares, con retraso escolar y no portadores de analfabetismo ni real ni funcional.

Creo que estos datos son una corroboración práctica del valor que tienen las explicaciones aun inconclusas, de lo histórico cultural sobre el desarrollo psíquico, pero no obstante esto, son necesarios estos análisis y estudios integradores y críticos para ayudar a producir otras y nuevas explicaciones que continúen contribuyendo a mejorar y seguir transformando, donde sea necesaria, la organización de una buena educación que promueva y arrastre el desarrollo por medio de buenos aprendizajes.

REFERENCIAS

- ARIAS BEATON, G. *Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de L. S. Vygotski*. Revista Cubana de Psicología, Vol. 16, No. 3. 1999.
- ARIAS BEATON, G *Por una mejor vida y aplicación del enfoque histórico cultural*. CD Convención HOMINIS'02. Palacio de las Convenciones, Ciudad de la Habana, Cuba. 2002.
- ARIAS BEATON, G *La Persona en el Enfoque Histórico Cultural*, Editora Linear B, São Paulo, Brasil, 2005.
- ARIAS BEATON, G. *Inteligência e Educação*, terceira margem Editora, São Paulo, Brasil, 2006.
- ARIAS BEATON, G *The process of Producing Knowledge: Vygotsky Revisited in the book Vygotsky Society in 21st century advances in cultural historical theory and praxis with non-dominant communities*. Edited by Pedro R. Portes & Spencer Salas. Peter Lang Publishing, Inc., New York, 2011.
- BACON, F. *Novum Organum*. Editorial Losada S.A. Buenos Aires, 1961.
- COELHO, R. *Indivíduo e sociedade na teoria de Augusto Comte*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- CASANOVA PERDOMO, A. R. Epigenética: contenido esencial para comprender el desarrollo psicológico en el hombre. *Alternativas Cubanas en Psicología*, La Habana Cuba, v. 3. n. 7, p. 53-63, 2015.
- CASANOVA PERDOMO, A. R. Una Biología para una explicación científica diferente de la Psicología: Epigenética. En: BEATÓN, G. A. et al. (org.). *Problemas teóricos y metodológicos del Enfoque Histórico Cultural*. São Paulo: Terracota, 2017. v. 1. (Serie Ecos). p. 49-78.
- COMENIO, A.J. *Didáctica Magna*, Editorial Pueblo y Educación. C. de la Habana, Cuba. 1983.
- COMTE, A. Positive Philosophy. In: MAN & THE UNIVERSE. *The Philosophers of Science*. Edited by Saxe Commins and Robert N. Linscott, Washington: Square Press, 1969.
- COMTE, A. *Cours de philosophie positive*. Alfred Cortes, Paris, 1934.
- FEDOSEEV, P. N. M.; RODRÍGUEZ, Y.; RUZAVIN, G. *Metodología del Conocimiento Científico*. Editorial Ciencias Sociales, La Habana. 1975.
- LEONTIEV, A. N. *El concepto de reflejo. Su importancia para la Psicología Científica*. Discurso inaugural del XVIII Congreso Internacional de Psicología Científica, Moscú, Publicado en el Boletín de Psychologie, 254, XX, No. 5, diciembre de 1966.
- LEONTIEV, A. N. *Problemas del desarrollo del psiquismo*, Editorial Pueblo y Educación, Segunda Edición, La Habana, Cuba. 1974.
- LURIA, A. R. *Mirando hacia atrás*. Ediciones Norma, Madrid, España. 1979.
- LURIA, A. R. *Conciencia y lenguaje*. Editorial VISOR LIBROS. Madrid. España. 1984.
- LUZ Y CABALLERO, J. Obras. *Aforismo Volumen I*. Ciudad de la Habana: Imágenes Contemporaneas, 2001.
- LUZ Y CABALLERO, J. Obras. *Escritos Educativos Volumen II*. Ciudad de la Habana: Imágenes Contemporaneas, 2001a.
- LUZ Y CABALLERO, J. Obras. *Elencos y discursos académicos*. Volumen III. Ciudad de la Habana: Imágenes Contemporaneas, 2001b.
- MARTÍ, J. *José Martí. Obras Completas*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. 1975.
- MARX, K. *Grundrisse. Manuscritos de 1857-1858*. Esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, K. *O Capital*. Volume I. O proceso de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- NETTO, P. J. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

- PEDROL TROITEIRO, R. Determinismo biológico vs determinismo mediado en el desarrollo humano. *Alternativas Cubanas en Psicología*, La Habana, v. 3, n. 7, p. 42-52, 2015.
- PEDROL TROITEIRO, R. Una Biología para una explicación científica diferente de la Psicología. Parte I: expresión de la información génica. En: BEATÓN, G. A. et al. (org.). *Problemas teóricos y metodológicos del Enfoque Histórico Cultural*. São Paulo: Terracota, 2017. v. 1. (Serie Ecos). p. 33-48.
- PIERCE, S. C. *How to Make Our Ideas Clear*. *Popular Science Monthly* 12 January 1878, 286-302.
- POLITZER, G. *Psicología Concreta, prólogo y apéndice de José Bleger*. Buenos Aires: Jorge Álvarez. 1965
- TORROELLA, G. El pragmatismo. Características generales. *Revista Cubana de Filosofía*, La Habana, v. 1, n. 1, p. 24-31, jun./jul. 1946.
- VIVES, J. L. *Las disciplinas, Artes*. Valencia: Soler, Ayuntamiento de Valencia 1997.
- VYGOTSKI, L. S. *Psicología del Arte*. Barcelona: Breve Biblioteca de Reforma Barral Editores, 1972.
- VYGOTSKI, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.
- VYGOTSKI, L. S. *Interacción entre enseñanza y desarrollo*. En el libro Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I Colectivo de Autores, Facultad de Psicología Universidad de La Habana. Editorial del Ministerio de Educación Superior. 1988.
- VYGOTSKI, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Edición Revolucionaria. La Habana. 1981.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Completas*. Fundamento de Defectología, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana. 1989.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas* Tomo I Editorial Visor Madrid, 1991.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas* Tomo II. Editorial Aprendizaje/Visor. Madrid, 1993.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas* Tomo III. Editorial Aprendizaje/Visor. Madrid, 1995.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*, Tomo IV Editorial Aprendizaje/Visor, Madrid, 1996.
- VYGOTSKI, L. S. *Imaginación y creación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación. 2. ed. Ciudad de la Habana, Cuba. 1999.
- VYGOTSKI, L. S. *Psicología Pedagógica*. Un curso breve. Aique grupo Editor S.A. Buenos Aires, Argentina. 2001.
- VYGOTSKI, L. S. *Teoría de las Emociones*. Estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004.
- VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudios sobre a história do compostamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Fundación Madrid: Infancia y Aprendizaje, 2007.
- WALLON, H. *Fundamentos dialécticos de la Psicología*. Buenos Aires: Proteo, 1965.

CAPÍTULO VI

LAS OPERACIONES CON LOS SISTEMAS DE SIGNOS Y SU PAPEL EN EL DESARROLLO DE LA PSIQUIS INFANTIL

Marta Ofélia Shuare¹

Introducción

En una sociedad globalizada, donde la tecnología y los medios audiovisuales parecen poseer el dominio absoluto sobre las mentes de las personas, ¿qué papel puede jugar el aprendizaje de la lectoescritura? ¿Qué importancia tiene saber leer y escribir?

Se podría decir que esta problemática fue actual en siglos anteriores y hasta la mitad del siglo XX, pero las transformaciones socioeconómicas, que se produjeron desde los años 50 del siglo pasado en adelante y que modificaron sustancialmente tanto los medios de producción como la estructura social, parecen haber puesto fin a las ideas sobre la necesidad de “educar al soberano” (es decir, hacer que el pueblo aprenda, como mínimo, a leer y escribir), según la expresión de Domingo F. Sarmiento (pensador y político argentino, presidente de la República Argentina en 1868-1874), título a una de sus obras más conocidas, editada en 1900.

Por alguna razón, que no es difícil descubrir, tratan de convencernos de que esta sociedad, donde “el ascenso social” constituye la meta lejana (y, con harta frecuencia, inalcanzable para la mayoría), es justa y da a cada uno las posibilidades de crecer (¡en la medida de sus capacidades!).

Si de capacidades se trata, ¿no será un objetivo de la escuela (en general de la educación) desarrollarlas? Claro está que ninguna institución educativa es omnipotente: el desarrollo infantil es un proceso complejo y complicado, en el que entran en juego muchísimos factores sociales y psicológicos (no incluyo expresamente a los biológicos, porque no actúan de manera directa), sobre los cuales la escuela y demás instituciones de enseñanza no siempre, ni mucho menos, pueden influir de manera positiva y decisiva.

¹Universidade Lomonosov, Moscou.

Si aceptamos como premisa de toda actividad pedagógica, para la cual educar es, en primer lugar, descubrir y desarrollar las capacidades de todos los niños, resulta evidente que:

1. la pedagogía debe alimentarse permanentemente de las ideas y concepciones de la psicología como marco fundamental para la actividad de enseñanza y
2. debe tener en cuenta los resultados de las investigaciones psicológicas en lo que hace a los procesos de aprendizaje de los niños.

En cuanto a la importancia de lo que llamamos “lectoescritura” en el desarrollo del infante, afirmamos que aprender a leer y escribir no constituye, ni mucho menos, la adquisición de un “hábito”: es la puerta grande de entrada al conocimiento y el medio privilegiado de desarrollo del individuo, de su pensamiento.

Claro está que *la lectoescritura por sí misma no garantiza indefectiblemente el desarrollo psíquico*. Vigotski señala que, *en la edad más temprana, el juego es la vía fundamental del desarrollo cultural del niño y, en particular, del desarrollo de su actividad con signos*, sin dejar de destacar la importancia del aprendizaje de la lectoescritura.

Para poner al descubierto la esencia de este complejo y difícil proceso de adquisición de los instrumentos del pensamiento, me referiré con detalle a las consideraciones que hizo en su momento, casi un siglo atrás, L. S. Vigotski (, fundador de la “teoría histórico-cultural” sobre la psiquis humana.

En su obra “El instrumento y el signo en el desarrollo del niño”, escrita en 1930 y editada por primera vez en “Obras” en 6 tomos (VIGOTSKI, 1982), analizó con detalle las modificaciones que, en la “conducta natural” introduce, cambiándola radicalmente, la utilización de los instrumentos y los signos.

Vigotski (1982) diferenció las funciones psíquicas “naturales” de aquellas que denominó superiores o culturales, cuyo desarrollo está ligado “internamente con el desarrollo de la actividad simbólica del niño”. Es posible comprenderlas, dice Vigotski, sobre la base “del análisis de sus raíces genéticas y de la transformación que han sufrido en el proceso de la historia cultural” (VIGOTSKI, 1982, p. 54).

Señala también que las funciones psíquicas aparecen en el desarrollo dos veces: como funciones inferiores o naturales (posteriormente las llamó elementales) y como funciones superiores, culturales, en cuya for-

mación juega un papel determinante el sistema de signos, y en particular, el lenguaje. Esto indica que las funciones psíquicas superiores tienen un origen social.

No hay que interpretar las funciones psíquicas superiores o culturales como “funciones psíquicas naturales (o elementales) + el sistema de signos, en general, la cultura”.

Las funciones psíquicas superiores, dice Vigotski, no existen al lado ni sobre las inferiores (elementales o naturales). Las penetran y transforman incluso las más profundas capas del comportamiento (Ibíd., p. 59).

La cultura, de la que el sujeto debe apropiarse (¡pues no se trata de un proceso de ósmosis!), representa un enorme conjunto de “neoformaciones”, las que transforman radicalmente la actividad psíquica, convirtiéndola en actividad psíquica **humana**.

Si, en el desarrollo infantil, tiene una importancia primordial la utilización del sistema de signos, resulta lógico incluir, en el cuerpo conceptual de la psicología, además del lenguaje, otras formas de actividad simbólica como la lectura, la escritura, el dibujo, la aritmética, etc.

Esta inclusión supone considerar las formas peculiares de conducta, constituidas en la historia del desarrollo sociocultural del hombre y del niño y representan la **línea externa** de desarrollo de la actividad simbólica. La **línea interna** está representada por el desarrollo cultural de funciones tales como la inteligencia práctica, la percepción, la memoria, etc.

Visto lo señalado, las funciones superiores conforman una unidad por su naturaleza genética, aunque son diferentes por la composición del sistema psicológico, basado en fundamentos diferentes al que sustenta el sistema de funciones psíquicas elementales.

Dicha unidad está dada por (1) su origen común; (2) su estructura y (3) sus funciones.

1) Su **origen común** significa que surgieron (en la filogénesis) no como producto de la evolución biológica, sino del desarrollo histórico del comportamiento. En el plano ontogenético también tienen su propia historia sociocultural.

2) En lo que concierne a su **estructura** y a diferencia de la estructura reactiva no mediatizada de los procesos elementales, están construidas sobre la base de la utilización de estímulos-medios (signos) y por ello tienen un carácter no directo, sino mediatizado.

3) En el plano **funcional** cumplen en la conducta un papel nuevo y esencialmente diferente a las funciones elementales:

permiten el dominio del comportamiento propio y, en consecuencia, una adaptación activa a la situación dada, lo que implica la posibilidad de su modificación a “beneficio” del sujeto.

Vigotski (1982, p. 56) analizó el origen de la organización de las funciones psíquicas por los sistemas de signos y señaló que el origen de las operaciones realizadas mediante su utilización es un proceso supraindividual: es parte de la historia de la formación social de la personalidad del niño: “la conducta el hombre es el producto del desarrollo de un sistema más amplio que el de sus funciones individuales, a saber, el sistema de relaciones y vínculos sociales, de las formas colectivas de comportamiento y de cooperación social”.

Solo el análisis genético muestra el camino que une las formas iniciales y finales de las funciones, puesto que en ambos puntos (inicio y final) aparecen como funciones individuales, propias exclusivamente del individuo.

Una de las conclusiones fundamentales de ese análisis es que las formas superiores de la percepción, la memoria, la atención, el movimiento, etc., “están ligadas internamente con el desarrollo de la actividad simbólica del niño y es posible comprenderlas solo sobre la base del análisis de sus raíces genéticas y de la transformación que han sufrido en el proceso de la historia cultural” (VIGOTSKI, 1982, p. 54).

Vigotski (1982) planteó el siguiente problema: ¿cuál es el **origen** de la organización de las funciones psíquicas por el sistema de signos (lo que caracteriza a las funciones psíquicas superiores)?

El origen de las operaciones vinculadas con la utilización de los sistemas de signos **no puede deducirse de la formación de hábitos ni tampoco de “invenciones” espirituales individuales; no es un proceso que pueda ser entendido en los marcos de la psicología individual.** Es parte de la historia de la formación social de la personalidad del niño. Señala que “la conducta del hombre es el producto del desarrollo de un sistema más amplio que el de sus funciones individuales, a saber el sistema de relaciones y vínculos sociales, de las formas colectivas de comportamiento y de cooperación social” (VIGOTSKI, 1982, p. 56).

Toda función psíquica superior comenzó siendo una peculiar forma de cooperación psicológica y solo después se convierte en un procedimiento individual de conducta, introduciendo en el sistema psicológico del niño aquella estructura que conserva todos los rasgos fundamentales de una construcción simbólica (VIGOTSKI, 1982).

En “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores” dice: “Toda función psíquica en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero en el plano social, luego en el psicológico; primero entre las personas, como categoría intersíquica; luego dentro del niño, como categoría intrapsíquica” (VIGOTSKI, 1982, p. 145).

Por su parte, D. B. Elkonin (1989) señala que en el desarrollo ontogénico del niño, lo primigenio es la forma intersíquica de organización del comportamiento, en la que un sujeto organiza el comportamiento del otro. Lo importante es que dicha acción es **conjunta**: la orientación a la acción del otro es, simultáneamente, la orientación de la acción propia.

Al comienzo, el signo actúa en la conducta del niño como medio de relación social, como función intersíquica y luego se convierte en medio para dominar el comportamiento propio. La principal ley genética es la siguiente: toda actividad simbólica del niño fue, en algún momento, una forma social de cooperación. La historia de las funciones psíquicas superiores es la historia de la conversión de los medios de comportamiento social en medios de organización individual-psicológica (VIGOTSKI, 1982).

Principales reglas de desarrollo de las funciones psíquicas superiores

1) La historia del desarrollo de cada una de las funciones psíquicas superiores no es la simple continuación y el posterior perfeccionamiento de la correspondiente función elemental, sino que supone un cambio radical de la dirección del desarrollo y el movimiento posterior del proceso en un plano completamente diferente.

2) En el plano filogenético no es difícil poner al descubierto esta diferencia: la formación biológica y la formación histórica de cualquier función pertenecen, evidentemente, a diferentes formas de evolución. En la ontogénesis ambas líneas de desarrollo están tan estrechamente entrelazadas que una parece la simple continuación y desarrollo de la otra.

No se trata de la evolución de las formas inferiores, sino del proceso dialéctico de constitución de nuevas formas psíquicas.

Dicho de otra manera: las funciones psíquicas superiores no se construyen como un “segundo piso” sobre las funciones elementales, sino que constituyen nuevos sistemas psicológicos que incluyen las elementales, las que comienzan a actuar según nuevas leyes.

3) En los casos de alteraciones de las funciones psíquicas superiores queda eliminada, en primer lugar, la relación entre las funciones simbólicas y las naturales, a consecuencia de lo cual los procesos naturales comienzan a funcionar según las leyes primitivas. En las afasias, por ejemplo, el paciente no solo muestra alteraciones de las operaciones simbólicas, sino que también sufren un regreso todas las funciones psíquicas superiores. El enfermo, en las acciones prácticas, está sometido enteramente a las leyes elementales del campo óptico, su actividad muestra una indiferenciación de las esferas sensorial y motora, un regreso a las formas primitivas de imitación etc.

Una de las conclusiones fundamentales que saca Vigotski (1982, p. 54) es que las formas superiores de la percepción, la memoria, la atención, el movimiento etc., “están ligadas internamente con el desarrollo de la actividad simbólica del niño y es posible comprenderlas solo sobre la base del análisis de sus raíces genéticas y de la transformación que han sufrido en el proceso de la historia cultural”.

Señala que la naturaleza social de toda función psíquica superior no fue detectada por los investigadores, “a quienes ni se les pasaba por la cabeza imaginarse el desarrollo de la memoria lógica [...] como parte de la formación social del niño [...] Toda función psíquica superior comienza siendo una forma peculiar de cooperación psicológica y solo después se convierte en un procedimiento individual de conducta [...] incorporándose al sistema psicológico del niño” (VIGOTSKI, 1982, p. 56).

Recordemos aquí la conocida afirmación de Vigotski: (1982) la función psíquica aparece dos veces, primero como función interpsíquica y luego como función intrapsíquica. Y descifra esta afirmación de la siguiente manera: el signo actúa inicialmente en la conducta del niño como medio de relación social, como función interpsíquica; posteriormente se convierte en medio de dominio del comportamiento propio, trasladando la relación social al plano interno de la persona.

En este sentido podemos afirmar que, en su origen, la psiquis, lo psíquico está en el espacio de la interrelación del niño con el adulto.

Toda actividad simbólica del niño fue, en algún momento, una forma social de cooperación. **La historia de las funciones psíquicas superiores es la historia de la conversión de los medios de comportamiento social en medios de organización psicológica individual** (VIGOTSKI, 1982).

Para poder caracterizar las operaciones con signos, Vigotki estudia su estructura, su génesis (origen) y el destino ulterior de las mismas en el desarrollo psíquico infantil.

En cuanto a su *estructura* diferencia, por ejemplo, la memoria inmediata o natural (que es la impresión inmediata del material presente: la memoria no está separada de la percepción directa) de la memoria mediata (superior, cultural), mediatizada (inicialmente por el uso de elementos ajenos a la situación, por ejemplo, muescas, nudos). El sujeto se organiza, organiza su conducta mediante la organización de cosas, objetos, creando así estímulos artificiales dirigidos a sí mismo.

Como toda función psíquica superior, la operación mnémica con signos fue, primero, un medio para estimular al otro y se convirtió luego en una función intrapsíquica (el lenguaje es el ejemplo privilegiado en este sentido).

Las operaciones con signos no solo implican el paso a un nivel superior de organización de los procesos psíquicos, sino el pasaje de la historia natural de la psiquis a las formaciones históricas del comportamiento.

La utilización del signo conduce en el hombre a una nueva y específica estructura de la conducta, a una nueva forma cultural-psicológica de comportamiento. Esto amplía los límites dados de la memoria, por ejemplo, y, a diferencia de la memoria natural, la cultural se desarrolla.

Esta diferencia esencial y este desarrollo no son producto de leyes asociativas o estructurales, que no explican la especificidad de la operación con signos. Esta debe ser reversible. Para que ello ocurra, en el niño debe aparecer una relación entre el signo y lo significado (cosa, objeto, relación etc.)

En cuanto a la *génesis (origen)*, Vigotski (1982) dice que la mediatización de las funciones psíquicas no se produce de una vez y para siempre ni es el resultado de una operación puramente lógica; tampoco se alcanza por medio de la intuición (como si existiera en la conciencia la capacidad de crear y alcanzar de manera intuitiva la comprensión de los símbolos).

Las operaciones con signos son el resultado de un complejo proceso de desarrollo (el niño no los inventa ni los aprende de memoria) y diversos experimentos permiten concluir, dice Vigotski, que, en la primera infancia, **el juego es el camino principal del desarrollo cultural del niño y, en particular, de su actividad con signos.**

En lo que concierne específicamente al lenguaje, en primer lugar es necesario remarcar que es un sistema de signos elaborado a lo largo del desarrollo histórico de la sociedad y transmitido culturalmente.

Aquí debemos señalar que la cultura no es una especie de “caldo de cultivo”, del cual el sujeto va extrayendo y deglutiendo determinados contenidos y las relaciones entre ellos no son automáticas.

La cultura no es el determinante del desarrollo ni su fuerza impulsora, sino una “fuerza invitante”, no tanto una envoltura como un desafío (según la expresión del poeta Mandelshtam (ZINCHENKO, 1990), una invitación a que el sujeto se apropie de sus contenidos: no se trata de “asimilación”, sino de apropiación en el sentido de hacer propios sus valores, lo que implica una actitud activa.

En una etapa temprana del dominio del lenguaje, el niño se niega a cambiar la denominación de las cosas: para él, cambiar la denominación es cambiar la cualidad de la cosa (por ejemplo, se niega a llamar “lámpara” al piso). No ve ninguna relación entre el signo y el significado. La función de denominación no surge de un descubrimiento, sino que tiene su propia y larga historia. Las relaciones internas entre el signo y el significado se van formando paulatinamente y este proceso dura varios años.

Las palabras tienen que separarse de los objetos concretos que designan, pues ellas no son solo los denominadores de las cosas, sino las portadoras en sí, en su estructura, de los conceptos. Por eso, el lenguaje es el instrumento más poderoso, más amplio y flexible.

Enseñanza y desarrollo psíquico

Debemos detenernos ahora en el problema de las relaciones entre la enseñanza (en un sentido amplio) y el desarrollo psíquico infantil. Vigotski (1935) señala que ésta es una de las más complicadas cuestiones de la psicología y, en “La dinámica del desarrollo mental del escolar en relación con la enseñanza”, dice que el problema de la relación entre la enseñanza y el desarrollo del niño en la edad escolar es el más importante, el más oscuro y el menos aclarado de todos los conceptos principales sobre los que puede apoyarse la práctica pedagógica.

Este es el problema central, sin resolver el cual no pueden incluso plantearse las tareas de la psicología pedagógica y del análisis pedagógico (VIGOTSKI, 1935).

En esencia, dice Vigotski (1935), todos los intentos de resolver esta cuestión se pueden dividir, esquemáticamente, en **tres** grupos.

El primer grupo tiene como tesis central la independencia de los procesos de desarrollo infantil con respecto a la enseñanza.

Aquí, la enseñanza es un proceso externo, el que debe coordinarse con el desarrollo, pero que no toma parte activa en el mismo. Vigotski considera que esta es la posición asumida por J. Piaget en sus investigaciones sobre la inteligencia infantil.

Para este grupo es típica la afirmación, explícita o encubierta, de que la tarea de la pedagogía consiste en establecer en qué medida se han desarrollado en el niño aquellas funciones que son necesarias para asimilar determinadas áreas del conocimiento y para adquirir determinados hábitos. Por ejemplo, para enseñar aritmética, el niño debe poseer una memoria, una atención y un pensamiento suficientemente desarrollados y todo consiste en determinar en qué medida estas funciones han madurado para que sea posible enseñarle aritmética.

El desarrollo debe concluir sus ciclos predeterminados y las funciones deben madurar antes de que la escuela pueda iniciar la enseñanza de ciertos conocimientos.

Los ciclos del desarrollo siempre preceden a los ciclos de la enseñanza, la que va a la zaga del desarrollo. **La maduración de las funciones es la premisa de la enseñanza y ésta no cambia nada en el curso del desarrollo.**

El segundo grupo sostiene exactamente lo contrario: la enseñanza es al mismo tiempo, el desarrollo y éste es, en esencia, el proceso de adquisición de hábitos o costumbres.

Hay que ubicar en este grupo, dice Vigotski, a la reflexología y al conductismo.

Puede parecer que este punto de vista es más progresista que el anteriormente analizado, pues da a la enseñanza una importancia central en el curso del desarrollo infantil

Sin embargo, ambos coinciden en el punto central y resultan muy parecidos: conciben **el desarrollo como un proceso puramente natural y sus leyes como leyes naturales**, que la enseñanza no puede cambiar en nada.

Si bien es indudable que las reacciones innatas se subordinan a leyes naturales, el asunto es que estas teorías consideran que el desarrollo humano también está regido por leyes naturales.

El tercer grupo de teorías trata de superar las concepciones anteriores mediante su simple unión. Por una parte, el proceso de desarrollo se concibe como independiente de la enseñanza; por otra, el propio aprendizaje escolar se piensa como idéntico al desarrollo. Se trata de una concepción dualista del desarrollo, cuyo ejemplo más importante puede ser la teoría de Koffka sobre el desarrollo psíquico del niño.

De acuerdo con esta teoría, el desarrollo tiene, en su base, dos procesos que, aunque están enlazados y se condicionan mutuamente, son por su naturaleza diferentes: 1) la maduración, que depende directamente del desarrollo del sistema nervioso, y 2) la enseñanza que, por sí misma y según la definición del propio Koffka, también es un proceso de desarrollo.

En esta concepción 1) se unen dos puntos de vista contradictorios (esto indica que ambos puntos de vista no se excluyen mutuamente, pues, para que sea posible unirlos, deben tener algo en común); 2) la idea de la mutua dependencia e influencia de los dos procesos fundamentales, a partir de los cuales se compone el desarrollo.

El examen de los tres grupos de teorías sobre las relaciones entre el desarrollo y la enseñanza permite a Vigotski esbozar la forma más correcta de resolver este problema.

Para empezar señala que la enseñanza del niño comienza mucho antes de que ingrese a la escuela: toda enseñanza escolar tiene su prehistoria en la vida del infante. Pone como ejemplo la aritmética, (cuando comienza la escuela, el niño ya tiene cierta idea de la cantidad y de las operaciones de sumar, restar, dividir, etc.) y concluye que la enseñanza y el desarrollo no se “encuentran” por primera vez en la edad escolar, sino que están entrelazados desde el primer día de vida.

Vigotski se pregunta cuáles son las relaciones entre esos dos procesos en general y cuáles son las peculiaridades específicas de esas relaciones en la edad escolar.

En este sentido, dice que un concepto de extraordinaria importancia es el de “zona de desarrollo próximo”.

Que la enseñanza debe, de una u otra manera, estar de acuerdo con el nivel de desarrollo es algo que ya se ha demostrado empíricamente muchas veces.

Pero el asunto es de qué nivel se trata: por lo menos, dice Vigotski, hay que determinar dos niveles de desarrollo:

- 1) el actual (nivel de desarrollo de las funciones psíquicas del niño que se formaron como resultado de determinados ciclos

de su desenvolvimiento). Este nivel es el que miden los tests; 2) el nivel de desarrollo próximo, es decir de aquello que mañana será actual y que hoy es posible como resultado de la cooperación con el maestro, los familiares directos, los compañeros etc. Este es el más importante, pues señala el futuro del desarrollo.

Vigotski dice que es necesario superar la concepción según la cual el nivel de desarrollo mental del niño es solo su actividad autónoma. Esta idea está en la base de todos los tests (se toma en cuenta solo los resultados de los tests que el niño puede resolver solo, sin ayuda).

Los experimentos de Köhler demostraron que, en los animales superiores, las posibilidades de imitación no superan casi nunca las posibilidades de la propia actividad del individuo.

En el niño la situación es otra: puede imitar una serie de acciones que están mucho más allá de los límites de las propias posibilidades.

De ello se deduce que el nivel de desarrollo mental infantil debe determinarse con ayuda de los dos niveles de desarrollo: el actual y el próximo.

Este hecho, al parecer insignificante, tiene, según Vigotski, una importancia esencial en la cuestión de las relaciones entre el desarrollo y la enseñanza, pues hasta entonces la pedagogía no debía salir de los límites del nivel de desarrollo actual. Esto significa, en realidad, que la enseñanza debía orientarse al día de ayer o, en el mejor de los casos, de hoy, a las etapas ya terminadas de desarrollo del niño.

Señala que la enseñanza que se orienta a los ciclos ya terminados de desarrollo resulta ineficaz para el desenvolvimiento ulterior del infante.

Solo es buena la enseñanza que se adelanta al desarrollo (y no la que va detrás de éste), o sea la que crea la zona de desarrollo próximo. **La enseñanza no es desarrollo, sino su momento interno, indispensable y general, para desarrollar, en el niño, las capacidades humanas que no son naturales, sino históricamente generadas.**

El aprendizaje del lenguaje escrito provoca la aparición de otros ciclos, extraordinariamente complejos, de desarrollo de los procesos psíquicos, cuyo surgimiento significa un cambio de principios en la organización espiritual del niño.

Las investigaciones sobre la naturaleza psicológica de los procesos de aprendizaje de la aritmética, la escritura, la ciencia natural, etc., en la escuela primaria muestran que todos estos procesos de enseñanza giran en torno de las principales neoformaciones de la edad escolar. En el proceso

de desarrollo todo está entrelazado y la enseñanza pone en movimiento los procesos internos de desarrollo. Seguir el surgimiento y el destino de estas líneas internas del desarrollo, que aparecen en relación con la enseñanza escolar, es la tarea principal del análisis del proceso pedagógico.

Este enfoque cambia la comprensión de las relaciones entre la enseñanza y el desarrollo. Desde el punto de vista tradicional, en el momento que el niño asimila el significado de una palabra o domina alguna operación aritmética, el lenguaje escrito, etc., los procesos de su desarrollo están terminados.

Desde el nuevo punto de vista, dice Vigotski, ellos justamente comienzan en este momento. Por ejemplo, el dominio de las cuatro operaciones aritméticas da comienzo a toda una serie de complejos procesos internos en el desarrollo del pensamiento en el niño. “Nuestra hipótesis, dice, establece la unidad, pero no la identidad entre los procesos de enseñanza y de desarrollo. Presupone el pasaje de uno al otro y, en relación con esto, hay que mostrar cómo el significado externo y la habilidad externa del niño se convierten en internos”.

En su trabajo “La dinámica del desarrollo mental del escolar en relación con la enseñanza” (VIGOTSKI, 1933) y para aclarar la relación entre el aprendizaje y el desarrollo, Vigotski refiere los experimentos realizados con tres grupos de niños, el primero de los cuales tiene un IQ de 110%; el segundo alrededor entre 90 y 110% y el tercero entre 90 y 70 - recordemos que el IQ (o coeficiente de desarrollo mental) es la relación entre la edad mental y la edad cronológica.

¿Cuáles niños estudiarán mejor en la escuela? Se supone que el primer grupo será el que tenga mejores resultados y así sucesivamente. Esta suposición se basa en simples observaciones y en investigaciones estadísticas y esta regularidad es usada en todas las escuelas.

Pero una serie de investigaciones (Therman en EEUU, Blonski en la URSS) mostraron que los niños con el más alto IQ tienden a descender en la escala del IQ., mientras que los de bajo IQ lo aumentan (los del grupo II lo mantienen).

Para explicar esta paradoja es necesario introducir el concepto de “éxito relativo”, además del “éxito absoluto” en el aprendizaje. Ello significa que las relaciones entre el curso del aprendizaje en la escuela y el desarrollo mental son más complejas de lo que se podía suponer.

Para ejemplificar aun más estos conceptos Vigotski dice que si un adulto se pone a estudiar en la escuela, tendrá el más alto nivel de “éxito

absoluto”, pero no aprenderá nada nuevo; es decir su nivel de “éxito relativo” será mucho más bajo que el peor de los alumnos.

El concepto de “éxito relativo” es extraordinariamente importante para los niños que aprenden en escuelas especiales (niños con retraso mental).

Orienta al pedagogo a considerar el éxito del aprendizaje de manera dinámica y no estática y está estrechamente relacionado con el concepto de “desarrollo próximo”.

Por ejemplo, dos niños de la misma edad cronológica (8 años) y con el mismo nivel de “éxito absoluto” en el aprendizaje pueden resolver, con ayuda del pedagogo, uno tareas correspondientes al nivel de 12 años y el otro al nivel de los 9 años. Llamamos, dice Vigotski, “zona de desarrollo próximo a esta diferencia: entre los 12 y los 8 y entre los 9 y los 8 años.

El nivel de desarrollo actual caracteriza los resultados del desarrollo al día de ayer; la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental del día de mañana.

En este artículo se han analizado algunas ideas de Vigotski referidas a los problemas del desarrollo psíquico, a la importancia de la adquisición de los sistemas de signos, elaborados en el curso de la historia de la humanidad, y del papel que juega el más privilegiado de dichos sistemas, es decir, el lenguaje, en el establecimiento de la psiquis humana.

En este sentido, una de las tareas pedagógicas esenciales es hacer que el lenguaje se convierta en el más poderoso instrumento mediatizador. También se ha tratado de explicitar la “filosofía” vigotskiana en lo que hace a los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo, esenciales para encarar de manera dialéctica la actividad del pedagogo.

Podríamos afirmar que la enseñanza es el proceso capaz de afirmar y confirmar lo humano en el hombre y no tanto la trasmisión de conocimientos.

La intención de este artículo ha sido incitar al estudio de la obra de este genial psicólogo, a reflexionar sobre su teoría, desde el punto de vista de sus implicancias para la educación de las generaciones en crecimiento en esta época tan difícil y contradictoria.

Espero que estas reflexiones sean útiles para todos aquellos que han dedicado su vida y su espíritu a la tarea de educar y enseñar, de transmitir a las nuevas generaciones los más esenciales conocimientos y los más altos valores de la cultura, fuente de auténtico enriquecimiento del ser humano, para quienes una sociedad más justa y equitativa no es un sueño inofensivo y estéril.

REFERENCIAS

- ELKONIN, D. B. *Obras escogidas*. Editorial Pedagógica, Moscú. 1989. (En ruso).
- VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas* tomo 6. Editorial Pedagógica, Moscú. 1982. (En ruso).
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*, tomo 3, Editorial Pedagógica, Moscú. 1982. (En ruso).
- VIGOTSKI, L. S. *“El desarrollo mental de los niños en el proceso de enseñanza”*. GIZ, Moscú-Leningrado. 1935. (Estenogramas de las conferencias dictadas en las reuniones de la cátedra de Defectología. Instituto Pedagógico “Bubnov”. Diciembre de 1933. (En ruso).
- ZINCHENKO, V. P. *De la psicología clásica a la psicología orgánica*. Revista Cuestiones de psicología, Moscú, 1990, Nro 5, páginas 7-20. (En ruso).

CAPÍTULO VII

OS CADERNOS PNAIC À LUZ DO MÉTODO INDIRETO DE VYGOTSKI: A PROPOSTA DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO COMO PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira¹
Fabiola Mônica da Silva Gonçalves²

De acordo com a epistemologia que fundamenta a Psicologia Histórico Cultural de Lev Semionovitch Vygotski³, a cada nova abordagem de um problema científico impõe-se a necessidade de criação de um novo método de investigação e de análise (VYGOTSKI 1991⁴). Ou parafraseando o que realça o autor, novas demandas de compreensão de um fenômeno de investigação exigem adaptações ou revisões nos métodos e nos procedimentos já existentes, os quais envolvem mais do que simples modificações.

Isso é o que impõe, por exemplo, a reflexão para explicação e compreensão das dimensões do trabalho do/a professor/a, notadamente aquela referente ao *trabalho prescrito*, que é elaborado por uma instância externa hierarquicamente superior e que visa a planejar, organizar e regular o trabalho desse profissional (BROCKART, 2004, 2006). Em geral, as prescrições que regulam o trabalho do professor são materializadas em documentos oficiais referentes a políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores e são indícios importantes para compreender as ações e concepções que fundamentam a prática docente.

Diante disso, ao assumir o método materialista-dialético como fundamento para a compreensão dos sentidos sobre desenvolvimento, aprendizagem e leitura implícita ou explicitamente materializados nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante, PNAIC), algumas questões emergiram: como interpretar os sentidos produzidos nos docu-

¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Pernambuco, Brasil.

² Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Paraíba, Brasil.

³ O nome do autor será grafado de acordo com a edição do livro citado.

⁴ Nesta obra não há indicação do ano original dos textos.

mentos dessa política pública de educação sem reduzir o fenômeno ou cair no dualismo? Que procedimentos são passíveis de favorecer a apreensão desses sentidos? O que é preciso recriar tendo em vista a nova demanda investigativa?

Então, frente à nova demanda investigativa, compartilhando com Vigotski (2004/1926, p. 20) de que “A constatação do evidente e a repetição do a-bê-cê do que se desconhece são indefectivelmente atributos de todo investigador que não deseja modificar seus métodos de trabalho”, e de modo a superar essa atitude de repetição e estagnação, buscou-se recriar um procedimento já existente, assumindo os Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013) como procedimento de análise documental. Assim, os Cadernos do PNAIC foram assumidos como um dos traços para interpretar e reconstruir a prática pedagógica do professor referente ao trabalho de ensino e aprendizagem da leitura na escola e na sala de aula. Isso sem reduzir esse instrumento de análise e interpretação a uma mera técnica, mas, ao contrário, aliando-se ao pressuposto epistemológico defendido de que é pela análise das relações das significações, ou seja, das mediações sociais e históricas, que o pesquisador tem acesso aquilo que não está na aparência.

Portanto, nesse capítulo, tem-se o objetivo de discutir a demanda de recriação das possibilidades de utilização dos Núcleos de Significação como procedimento de análise documental para apreensão de sentidos referentes a políticas públicas em educação. Para tal, primeiramente, revisitar-se-á o método instrumental de Vigotski, discutindo-se o pressuposto do método indireto como fundamento das investigações em Psicologia; e, em seguida, discutir-se-ão os pressupostos dos Núcleos de Significação como método indireto e as decisões tomadas para assumi-lo como procedimento de análise documental.

A interpretação e reconstrução de traços pelo método indireto em Psicologia

Ao discutir a estrutura do método adotada pelas perspectivas teóricas da Psicologia no início do século XX, Vigotski (2004/1926) denuncia a crise dos fundamentos metodológicos marcada pela luta entre as tendências materialista, mecanicista e idealista vivenciada por essa ciência e, ao mesmo tempo, ressalta a necessidade de se discutir a emergência de um método passível de investigar objetivamente os fenômenos psicológicos como integrante da totalidade do comportamento do sujeito.

Então, reagindo contrariamente à existência de duas ciências para estudar o comportamento, como era o caso da reflexiologia e da psicologia à época, Vigotski (2004/1930, p. 27), ao introduzir a ideia de uma psicologia geral e de uma metodologia objetiva comum, pondera: “Na nova psicologia, as coisas não andarão bem até que nos coloquemos audaz e claramente o problema da psique e da consciência e até que não resolvamos experimentalmente, seguindo um procedimento objetivo. Afinal, para o autor, seria inconcebível estudar o comportamento sem a psique ou a psique sem o comportamento, visto serem assumidos como partes de um mesmo fenômeno. Portanto, demandava a urgência de se assumir a consciência como objeto da ciência do humano porque “Psicologicamente, a consciência é um fato indubitável, uma realidade primordial e um fato, nem secundário, nem causal, de enorme importância. Ninguém o discute. Podemos adiar o problema, mas não eliminá-lo por completo” (VIGOTSKI, 2004/1926, p. 27).

Logo, para a resolução do problema da consciência importa substancialmente a formulação correta da questão e a problematização metodológica em busca da coerência entre o objeto estudado e os procedimentos utilizados. Assim, ao discutir a crítica dos psicólogos à provável natureza subjetivista da introspecção, Vigotski (2004/1926, p. 30-31) declara:

Tenho a impressão de que o problema do valor científico que cabe atribuir à introspecção deverá resolver-se de forma análoga a como resolvemos o do valor prático dos testemunhos da vítima e do réu na instrução de um julgamento sumário. São parciais - sabemos disso *a priori* - e por isso encerram elementos de falsidade; pode ocorrer, que totalmente falsos. Por isso é absurdo fiar-se neles. Mas, será que isso significa que não devemos escutá-los em geral durante o processo e prescindamos de interrogar as testemunhas? Isto tampouco seria inteligente. Escutamos o processado e a vítima, verificamos, confrontamos, recorremos a provas materiais, a documentos, testemunhos de testemunhas (também aqui há testemunhos e, desse modo, estabelecemos o fato.

O autor reconhece que na Psicologia, como em muitas outras ciências, a exemplo da História e da Arqueologia, o pesquisador estuda o assunto sem recorrer à observação direta, ou seja, “[...] como um detetive que investiga um crime que não presenciou” (VIGOTSKI, 2004/1926, p. 30-31). Em outras palavras, o acesso à consciência, aos processos psicológicos acontece por caminhos indiretos, a partir de vestígios que são reconstruídos em um

movimento de descrição, explicação e interpretação do material recolhido (FRIEDRICH, 2012), dentre os quais emerge a fala do sujeito, compreendida como a fonte do comportamento e da consciência.

Desse modo, ressalta que a psicologia social do homem social, defendida por ele, não se pauta no subjetivismo nem no empirismo, mas no materialismo dialético, fundamentado no método instrumental, ou seja, no pressuposto da mediatização de conhecimentos ou conceitos já existentes para a compreensão do fenômeno estudado, como é próprio dos métodos indiretos, característicos das ciências do homem que não dispõem de aparelhagem para acessar diretamente o objeto de estudo. No entanto, como ressalta Friedrich (2012), Vigotski não estabelecia diferenças entre os dois tipos de ciência, uma vez que, para ele, nem as ciências da natureza nem as ciências do homem seriam dependentes da percepção sensível para elaborar suas leis ou conceitos.

De acordo ainda com a autora, é possível depreender dessas elaborações sobre o método, a noção de psiquismo defendida por Vygotski, ou seja, como um instrumento que isola, separa, abstrai e faz escolhas do que é tratado na realidade de modo a proteger o organismo e permitir que se continue a agir e a viver. Como analisa Friedrich (2012, p. 50, tradução nossa), o psiquismo, na perspectiva vigotskiana, “não representa o mundo, mas metaforicamente falando, ele trabalha o mundo” (p. 50). E ainda: “Vygotski desenvolve um conceito de *psiquismo* claramente separado da percepção sensorial e que confirma a prioridade que [...] atribui aos métodos indiretos em psicologia” (FRIEDRICH, 2012, p. 51, tradução nossa).

O que, por sua vez, exige do pesquisador um trabalho de reconstrução a partir da consideração do que foi e do que não foi selecionado, do que passou ou não passou pelo filtro do psiquismo, em um movimento de interpretação e explicação contempladas por meio das relações estabelecidas entre os fragmentos que compõem o todo. Em outras palavras, é apenas por meio da reconstrução hipotética do real da ação que o sujeito que a realiza e o pesquisador têm acesso ao funcionamento do psiquismo, entendo como real da ação aquilo “que não aparece nem na ação realizada nem na percepção da realidade pelo sujeito mas que faz justamente que elas existam sob a forma atestada” (FRIEDRICH, 2012, p. 52, tradução nossa).

Ao discutir a relação entre sentido e significado, que se refere à unidade entre pensamento e linguagem, Vigotski (2001⁵), vai além do que até então

⁵ Nessa obra, não há indicação da publicação original dos textos traduzidos..

tinha postulado, e adverte que para compreender o pensamento do interlocutor, seria necessário compreender o motivo que o levou a emití-lo. Ou seja, na análise psicológica, segundo o autor, é imprescindível descobrir o “plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação” (VIGOTSKI, 2001, p. 481). Portanto, como indicam Aguiar et al. (2009), para apreender as zonas de sentidos em toda a sua complexidade, faz-se necessário remeter-se a mais duas categorias de análise: a necessidade e o motivo.

A necessidade, segundo os autores, pode ser compreendida como “um estado dinâmico, de mobilização do sujeito e que se constitui na relação histórica do sujeito com o mundo social, mas de modo não intencional” (AGUIAR et al., p. 66), destacando-se a sua relação intrínseca com a emoção, a qual oferece ao sujeito a disponibilidade dos recursos subjetivos apropriados para atuar na situação. Emoção que é assumida por Vigotski (2004/1930) como fenômeno que surge do radical biológico no qual está fundado o sentimento e o pensamento, e que compõe a unidade do sistema psicológico, compreendido como o nexo entre diferentes funções.

Embora a necessidade mobilize o sujeito, a direção da atividade é configurada, segundo Aguiar et al. (2009), pelo motivo, ou seja, quando algo no mundo social é significado como possível de atender a necessidade construída, sendo essa categoria entendida como geradora de sentidos, como condensadora de afetos, crenças e valores do sujeito ou, como se refere Vigotski (2014/1930), como a unidade afeto/cognição, como o nexo entre o psicológico e o ideológico. No entanto, assim como geram sentidos, os motivos não os revelam claramente, sendo necessário um esforço analítico do pesquisador para se aproximar do plano mais encoberto do pensamento verbal e compreender não apenas o enunciado do interlocutor, mas o sujeito em sua complexidade, na sua integralidade.

Assim, o sentido é assumido como a unidade de investigação, uma vez que é expressão dialética do individual e do coletivo, além de que, “na dimensão dos sentidos, essencialmente polifônica e polissêmica, apresentam-se muito mais do que intencionalidade e clareza, há o efêmero, o imprevisto, o plural, o acontecimento em si, enfim, a própria existência em processo, constante devir” (ZANELLA et al., 2007, p. 32). Ou seja, pela dimensão do sentido é possível conhecer o real da ação que precisa ser hipoteticamente reconstituída, como é o caso das possibilidades analíticas oferecidas pela ferramenta metodológica dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013), que visa à apreensão de sentidos e significados *filtrados* pelo sujeito frente à realidade.

Os Núcleos de Significação como possibilidade de reconstrução do real da ação em documentos oficiais de políticas públicas da educação

Os Núcleos de Significação são uma ferramenta analítica baseada nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica da psicologia, de abordagem histórico-cultural vygotskiana, criada para instrumentalizar o pesquisador na apreensão das significações construídas pelo sujeito na relação com a realidade vivida (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015; BOCK; AGUIAR, 2016).

Defende o pressuposto de que para compreender o sujeito, é necessário apreender as maneiras como o pensamento se realiza na palavra, objetivada na forma de significações, ou seja, nas articulações entre significados e sentidos, compreendidos como unidades de contrários, apreendidos no movimento de transição dialética. Neste caso, o significado é definido como a unidade constitutiva da contraditória relação entre pensamento e linguagem e o sentido, como zonas mais instáveis, fluídas e profundas do significado que se alcança pela interpretação e análise (BOCK; AGUIAR, 2016).

De acordo com os pressupostos que fundamentam essa ferramenta analítica, partem-se dos significados para alcançar a interpretação da subjetividade do sujeito, que é individual, mas constituída socialmente com conteúdos históricos em um processo objetivo que se manifesta como uma

[...] síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que nos identifica, de um lado, por ser única, e nos iguala, de outro lado, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p. 22).

Uma síntese que é expressão da complexidade que é o sujeito, mas que não se mostra aparente no que caracteriza a sua dimensão afetivo-cognitiva e individual-coletiva, sendo necessário, como sugere a perspectiva dos Núcleos de Significação, avançar para a análise dos sentidos em um movimento que contempla a relação entre o todo e as partes. Isto porque “[...] toda análise deve buscar as relações entre os fragmentos que compõem o todo, pois os modos como esses fragmentos se relacionam tanto os determina quanto é determinante do todo composto [...]” (ZANELLA

et al., 2007, p. 28). E é nesse movimento que se alcança a totalidade, outra categoria teórica do método materialista-dialético que fundamenta a ferramenta analítica aqui em destaque.

A totalidade tomada como a unidade plena de contradições, os quais se autoconstituem em um movimento historicamente determinado, mas, ao mesmo tempo, entendida como totalidade aberta, já que marcada pelo devir próprio do movimento da dialética (BOCK; AGUIAR, 2016; ZANELLA et al., 2007). Assim, o olhar recai sobre as transações e movimentos na busca da compreensão da gênese das mudanças de qualidade do fenômeno investigado, propiciada pelo trabalho do pesquisador de estabelecimento de íntimas relações entre os fragmentos para chegar ao real da ação do sujeito. Isto é, para chegar ao que não é visto ou que não é plenamente consciente, mas que mobiliza o sujeito e que explica a ação realizada e seu motivo, como sugere Vigotski (2001).

O movimento, por sua vez, é a história que se “[...] objetiva em práticas sociais diversas que se apresentam como sínteses que contemplam aquilo que é passado no que é presente, o qual, por sua vez, se funda em um projeto futuro, constantemente atualizado” (ZANELLA et al., 2007, p. 29). Portanto, é pela apropriação do movimento, da história que ilumina o presente, que o sujeito recria cotidianamente a realidade, dando-lhe (in) finitas possibilidades do que pode vir a ser e que não se resume ao que foi realizado, mas que precisa ser interpretado e reconstituído para ser compreendido.

Portanto, se a atividade realizada pelo professor pode ser da ordem do possível, do não aparente, seria necessário um método que favorecesse desnudar a essência desse fenômeno, o seu aspecto interno ou *genotípico* a partir de uma análise explicativa-relacional, como ressalta Vigotski. (1991, p. 45): “O tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis.”

Ademais, sabendo que os documentos se fundamentam “[...] simultaneamente em dois planos: aquele que é e aquele que foi” (VIGOTSKI, 1991, p. 46), o método dialético favorece a análise do *processo de mudança*, da origem do fenômeno, tendo como ponto de partida os *rudimentos históricos* das concepções sobre o desenvolvimento, aprendizagem e leitura voltadas para a formação de professores, como era de interesse de se apreender nos cadernos do PNAIC, mas sem permanecer nesses elementos inativos. Portanto, para se alcançar o movimento histórico pela união entre presente e passado materializado nos documentos, partiu-se da compreensão

de que o discurso é infinito e que os enunciados que o expressam são plenos de valores (BAKHITIN, 1997/1952-1953). Assim, procedeu-se de modo a reconstruir hipoteticamente as pistas do discurso dos autores do documento para acender à origem desses mesmos discursos, em um movimento analítico que buscou a relação entre o todo e as partes, indo do significado socialmente compartilhado aos sentidos cognitivo-emocionais filtrados pelo grupo de autores que elaborou o documento.

Nesse caso, partiu-se do pressuposto defendido por Vygotski (1991) de que o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, instrumento e resultado do estudo, fazendo-se à medida do que é imposto pela natureza do objeto ou do material em análise, como o fazem os artesãos ao adequar os instrumentos socialmente existentes para criar a sua arte. No caso em questão, ou seja, da necessidade de se analisar um documento oficial de políticas públicas, partiu-se para um instrumento já existente, os Núcleos de Significação, adequando-o à análise documental, de acordo com a demanda investigativa de busca de compreensão da prática pedagógica do professor no trabalho de ensino e aprendizagem da leitura a partir da compreensão das concepções de desenvolvimento, aprendizagem e leitura enunciadas nesses documentos.

Buscou-se a adaptação dessa ferramenta já existente com o objetivo de garantir a coerência epistemológica assumida na investigação e que parte da noção de que o sujeito é social, histórico e singular, constituído na dialética entre o social e o histórico (AGUIAR; OZELLA, 2013). Um sujeito expresso em sua totalidade cognitivo-emocional na dimensão do sentido (VIGOTSKI, 2001) que é constituída no trabalho de filtragem realizado por ele frente ao mundo vivido (FRIEDRICH, 2012).

Além disso, levou-se em consideração a permanente análise realizada pelo Grupo “Atividade Docente e Subjetividade”⁶ referente ao posicionamento de se avançar em relação às possibilidades de apreensão da constituição da significação, tendo em vista as necessidades impostas pela pesquisa empírica. Isto, sem perder de vista os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, de abordagem Histórico-Cultural vygotskiana (AGUIAR, SOARES; MACHADO, 2015), como, aliás, também se considerou ao se proceder a adaptação dos Núcleos de Significação como procedimento de análise documental.

⁶ Grupo de pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), que tem como líder a Professora Doutora Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

Assim, a adaptação metodológica realizada também se apoiou no posicionamento assumido pelo grupo, que tem a crítica como princípio metodológico para orientar o pesquisador na construção do conhecimento, bem como a noção de práxis que permite estar atento às exigências das situações de pesquisa, e que possibilitou o avanço na assunção das discussões em grupo como situação de pesquisa e não apenas as entrevistas individuais (AGUIAR, SOARES; MACHADO, 2015). Portanto, no processo de adaptação metodológica demandada pelo objeto de investigação, assumiu-se o documento oficial de políticas públicas, os cadernos do PNAIC, como uma produção de um grupo de especialista em alfabetização, elaborado em um processo de trocas discursivas, em um contexto sócio-histórico e cultural específico.

Também se adotou os cadernos do PNAIC como uma das pistas no trabalho do “analista-detetive”, juntamente com as pistas do “depoimento” do participante e da observação da situação de trabalho, em busca dos sentidos sobre o desenvolvimento, a aprendizagem e a leitura produzidos pelo grupo de pesquisadores que têm estado à frente, em geral, da formação de professores-alfabetizadores no Brasil. E que podem ajudar na reconstrução do real da ação do professor que atua no trabalho de ensino e aprendizagem da leitura, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nesse país. Ou seja, tomaram-se os cadernos do PNAIC como um filtro com que os pesquisadores que estudam o objeto alfabetização selecionam aspectos do mundo da formação de professores e a partir do qual os professores-alfabetizadores trabalham o conceito de alfabetização e atuam em sala de aula.

Portanto, consideraram-se os autores-pesquisadores responsáveis pela elaboração dos Cadernos do PNAIC como sujeitos que significam a realidade sobre alfabetização no Brasil e que são mobilizados pela necessidade de alfabetizar na idade certa e que têm motivos que não são diretamente aparentes na fala/escrita, mas que se revelaram pela atividade analítica pautada nos Núcleos de Significação que se propõem a estabelecer as relações entre dos fragmentos e fazer revelar as contradições e, portanto, a ação real e ação realizada.

No caso da atividade da leitura presente nos Cadernos do PNAIC, como indica a reconstrução hipotética das pistas presentes nesse documento, a ação real está representada pela busca de formação de um leitor crítico, independente e consciente do funcionamento da língua; e a ação realizada, representada notadamente pelo incentivo da leitura em espaços

escolares, sem um trabalho intencional de ensino e aprendizagem das estratégias de leitura que caracterizam o leitor maduro em processo constante mudança e desenvolvimento. Portanto, pela contradição foi possível a apreensão do não aparente existente no documento analisado em um movimento entre o todo e as partes possibilitado pelas apreensão dos sentidos e significados que é própria da ferramenta dos Núcleos de Significação.

Considerações Finais

É sabido que desde a realização da crítica de Vigotski aos fundamentos epistemológicos das Teorias Psicológicas existentes no início do século XX, a Ciência Psicológica continua a se (re)construir como uma ciência do homem, o que tem demandado a permanente revisão ou (re) construção de métodos de pesquisa que possibilitem a apreensão da complexidade do sujeito, em especial, quando se assume uma epistemologia não-dualista e que visa à apreensão do processo de mudança desse sujeito em contexto de vida específico.

Foi, então, admitindo-se a noção de que o pesquisador precisa alcançar a mudança qualitativa do fenômeno estudado e de que é necessário olhar o objeto de investigação a partir de suas especificidades, adequando-se, por exemplo, os métodos já existentes para atender as demandas provocadas pelas situações de pesquisa, que se propôs a utilizar os Núcleos de Significação como procedimento de análise documental para a compreensão das dimensões do trabalho do/a professor/a. Isso na tentativa de apreender a ação realizada e a ação real que fundamentam o trabalho como atividade humana e que requer do sujeito a consciência do que não foi realizado, mas que existe como possibilidade, como é o caso da ação de alfabetizar desenvolvida pelo professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, ancorando-se também nas considerações de ampliação do uso do instrumento de análise dos Núcleos de Significação pelo Grupo “Atividade Docente e Subjetividade”, foi possível constatar a possibilidade de sua adaptação como procedimento de análise documental, bem como a sua adequação para esse tipo de análise após o exercício realizado para apreensão das significações dos Cadernos do PNAIC, como era a proposta de investigação realizada no contexto do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Leitura e Letramento (GEPELLL), que vem buscando

compreender o fenômeno da leitura em diferentes contextos sociais e em variadas situações de pesquisa, em especial, a sala de aula em instituições formais de ensino e em contextos educativos de formação inicial e continuada de professores da escola básica.

Por fim, faz-se importante ressaltar a necessidade da (re)criação constante de instrumentos analíticos em Psicologia, em especial, a de base materialista-dialética, em um movimento que articule teorias e conceitos com o objetivo de se apreender objetivamente os processos psicológicos próprios do ser humano, como já alertava Vygotski.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da Constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 26, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, W. M. J. et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (org). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr., 2013.
- AGUIAR, W. M.; SOARES, J. R; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma proposta metodológica em constante movimento. In: EDUCERE – XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. IX ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR-HOSPITALAR (ENAEH). III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – EDUCAÇÃO, 2015, Paraná. *Anais...* Paraná: PUCPR, 2015, p. 37889-37900.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (Publicado originalmente em 1952/1953).
- BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. de. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (org). *A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2016. (p. 43-59).
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Rachel Machado et al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, 2006.
- FRIEDRICH, J. *Lev Vygotski: médiation, apprentissage et développement - une lecture philosophique et épistémologique*. Collection Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Genève, 2012.
- VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. Sobre o artigo de K. Koffka. "A introspecção e o método da psicologia." A título de introdução. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia teoria e método*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 87-92. (publicado originalmente em 1926).
- VIGOTSKI, L. S. O método instrumental em psicologia. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia teoria e método*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 93-101 (publicado originalmente em 1930).
- ZANELLA, V. A. et. al. Questões de método em textos de vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, Minas Gerais, v. 19, n. 2, p. 25-33, mai./set. 2007.

EIXO III

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM E DE DESENVOLVIMENTO NOS PRIMEIROS ANOS DA ESCOLARIZAÇÃO

CAPÍTULO VIII

CARACTERÍSTICAS DE LAS FAMILIAS Y LOS MAESTROS PROMOTORES DE APRENDIZAJES Y DESARROLLOS DE MÁS CALIDAD

Guillermo Arias Beatón¹

Cuando padres, maestro y alumno cooperen en la educación contribuyendo cada unos con la parte señalada en este brevísimo bosquejo, cuando los tres miembros de esta trinidad, ligados por vínculos de cariño y respeto, trabajen de conjunto y animados por un mismo espíritu para salvar a los hombres y a los pueblos del pecado original de la ignorancia, entonces y sólo entonces puede llegar a ser la educación el manantial fecundo de todos los bienes apetecibles, la inagotable fuente de todos los progresos imaginables.

(LUZ; CABALLERO, 2001a, p. 358)²

Introducción

En este trabajo presentaré parte de los resultados obtenidos en investigaciones realizadas por más de 30 años, con un grupo de especialistas y estudiantes de pregrado y posgrado de maestrías y doctorados, que con mi dirección y supervisión hicieron las investigaciones con familiares y maestros. Los objetivos de éstas han sido conocer cómo estos educadores realizan su función educativa y el por qué piensan que deben hacerlo de determinada manera. Los resultados permitieron proyectar prácticas formadoras con familiares y maestros que contribuyeran a mejorar su labor educativa.

Atendiendo al papel decisivo que han de realizar conjuntamente las familias y los maestros en la organización y realización de una educación que garantice los mejores aprendizajes y el desarrollo psíquico que se pueden alcanzar, estudiamos en diferentes momentos de nuestro quehacer

¹ Cátedra Vigotsky e Universidad de La Habana, Cuba.

² José de la Luz y Caballero fue uno de los pensadores cubanos del siglo XIX que conjuntamente con Agustín Caballero, Félix Varela y José Martí, entre otros, contribuyeron a delinear una labor educativa dirigida a formar una conciencia en el ser humano que le permitiera luchar por su independencia y emancipación. Este legado histórico ha contribuido a la concepción que los cubanos tenemos del papel de la educación en el desarrollo humano, reforzado en los años 1960, 1970 y 1980 por los estudios y conocimientos de la Teoría Histórico Cultural del desarrollo psíquico humano.

pedagógico y psicológico: qué produce que un educador o agente educativo, maestro o familiar, pueda contribuir con sus concepciones y acciones a los mejores aprendizajes y desarrollo psíquico de sus hijos o educando.

Nos interesó también, conocer cuáles eran sus preocupaciones, necesidades, resultados obtenidos, miedos, conflictos y angustias en la realización de dicha labor. Las preguntas con las que se realizaron estos trabajos conformaron los datos a partir de los cuales realizamos este análisis.

Ningún pedagogo, sociólogo o psicólogo, no obstante las diferentes maneras de concebir y explicarlo, sería capaz de desconocer el papel que de una u otra forma desempeñan las madres, los padres y maestros en la formación y desarrollo de los seres humanos.

Parto también de las ideas y explicaciones que nos brinda la teoría histórico cultural de L.S. Vygotski (1981, 1987, 1988, 1989, 1991, 1993, 1995, 1996, 1999, 2001, 2004), sus colaboradores y continuadores (BOZHOVICH, 1976; LEONTIEV, 1987; DAVIDOV, 1991) de que los adultos y coetáneos del sujeto en formación y desarrollo – los “otros” portadores de la cultura –, median estos procesos a través de las relaciones sociales o interpersonales, la actividad y la comunicación que se van conforman progresivamente en la propia labor educativa y desarrolladora que se realiza.

Así mismo, aunque la mayoría de los científicos consideran el papel de las relaciones sociales o interpersonales en el desarrollo psíquico, en esta teoría se insiste, además, que ellas se producen en el contexto real y concreto en el que vive el ser humano y que son los objetos y los medios culturales que estas relaciones contienen, los que definitivamente producen el desarrollo psíquico específicamente humano (POLITZER, 1965, 1966; VYGOTSKI, 1987, 1995; BLEGER, 1963, 1995). Que éste se produce, definitivamente, a lo interno del sujeto por medio de sus propias leyes, como consecuencia de la actividad y la comunicación que los adultos y coetáneos realizan en sus relaciones con el sujeto en desarrollo, conformándolas este, conscientemente y dirigidas a un fin (VYGOTSKI, 1993, 1996, 2001; LEONTIEV, 1987).

Para esta teoría las relaciones sociales, la vida real y concreta que vive el ser humano en desarrollo, se constituyen en determinantes esenciales del proceso de formación de los procesos psíquicos internos y específicamente humanos, cuando la experiencia, que esto produce en el sujeto, es mediada por las condiciones internas que ya se han ido constituyendo, por medio de este mismo proceso, con anterioridad y producen las experiencias interiores, las vivencias y las atribuciones de sentidos correspondientes (VYGOTSKI, 1996; RUBINSTEIN, 1964, 1967; BOZHOVICH 1976).

Los adultos y los coetáneos, además de mediar este proceso por la vía de las relaciones sociales, también lo mediatizan con los contenidos y medios de la cultura de los cuales son portadores y de su propio desarrollo psíquico o subjetividad. De esta forma, las relaciones sociales e interpersonales, los gestos, el lenguaje hablado, la manipulación de objetos, el dibujo, el juego, la escritura, el cálculo y las artes en una unidad compleja, dinámica e indivisible permiten que este proceso garantice el correspondiente desarrollo psíquico del ser humano (VYGOTSKI, 1987).

Aunque los adultos y coetáneos posean el papel mencionado, la formación y desarrollo de los procesos o sistemas psicológicos internos, no son un producto directo y automático de este papel y labor. Las influencias sociales y culturales, en resumen, las educativas, producen siempre su efecto a través de las condiciones y características internas que posee el sujeto en desarrollo y formación. Entre estas condiciones se encuentran tanto los mecanismos biológicos, genéticos y fisiológicos, como los procesos psicológicos que se han ido constituyendo desde el nacimiento en un contexto social y cultural, que son de orígenes históricos.

El desarrollo social y cultural, en definitiva, solo se conforma subjetiva o psíquicamente a lo interno del sujeto, de manera única e irrepetible para cada ser humano, por medio de la infinidad de experiencias de la vida real o concreta que son vivenciadas y atribuidas de sentidos a todo lo largo de la vida de la persona (VYGOTSKI, 2001, 1996; BOZHOVICH, 1976; FARIÑAS; CALEJON, 2017; ARIAS, 2017b).

Como se ha señalado, este trabajo es el producto de la labor científica y práctica realizadas en centros educacionales, en la labor clínica y educativa de centros especializados y, en la orientación realizada por los medios masivos de comunicación. Esta labor comenzó en 1971 con programas de TV, la radio, publicaciones especializadas y continuó, con la investigación longitudinal de la cohorte³ de los niños que nacieron en la primera semana de marzo de 1973, en la que se estudiaron a ellos y sus familiares, hasta que cumplieron los 17 años (ARIAS, 1977; GUTIERREZ; LÓPEZ; ARIAS, 1990; LÓPEZ; ARIAS; GUTIERREZ, 2007).

³ Selección al azar de una parte o grupo de una población dada, en este caso la selección de todos los nacidos vivos en la primera semana mencionada en el texto. Este grupo de estudios no necesariamente es una muestra representativa de la población a la que pertenece. Los estudios comparativos realizados entre los datos obtenidos en la investigación y los del censo de población y vivienda realizado en Cuba en 1981, permitieron establecer que la cohorte estudiada era representativa de la población a la que pertenecía.

La investigación longitudinal se constituyó en un punto de partida mediante el cual, se produjeron hipótesis, nuevas preguntas, problemas y explicaciones que permitieron continuar profundizando en las interpretaciones de los datos descriptivos y cuantitativos obtenidos en una investigación de este tipo. En un segundo momento se proyectó la realización de investigaciones de naturaleza cualitativas con el objetivo de penetrar en la esencia o determinantes de las relaciones observadas en los análisis realizados.

Además de la investigación longitudinal de la que solo presentaremos una pequeña selección de los datos más importantes, también presentaremos los análisis y explicaciones realizados de investigaciones teóricas y empíricas de naturaleza cualitativas a partir de los años de 1993-94 hasta las décadas iniciales de los 2000 (PARDO, 1995; ANDUX, 1996; ACOSTA, 1998; PACHECO, 1998; TINTORER, 1998; VIDAL QUINTANA, 1998; SOTOMAYOR; MUÑOZ, 1999; CUESTA; HERNÁNDEZ, 2000; CORDERO, 2001; RODRÍGUEZ, 2001; RUIZ, 2001; VELÁZQUEZ, 2002; HERNÁNDEZ, 2002; FERNÁNDEZ, 2003; PIERRE LOUIS, 2003; PEDRO MARTÍNEZ, 2003; PALACIOS ROCHE, 2004; FIGUEREDO, 1999, 2005; MILLET, 2005; SUÁREZ D'ESPAUX, 2005; PONCE DÍAZ, 2005; TORRES DÁVILA, 2006; GARCÍA TEJEDA, 2007, ZAMORA SUAREZ, 2007; GONZÁLEZ CHARDIK, 2008).

Desde el punto de vista metodológico, en esta nueva etapa, partimos de la concepción teórica y metodológica que lo cualitativo no solo no se puede separar de lo cuantitativo y viceversa, sino, que ambas estrategias son muy necesarias para poder, realizar estudios que nos permitan explicar mejor tanto las cualidades y características del objeto de estudio, cómo la magnitud en que dicha cualidad se presenta en una determinada población. Y, para obtener indicadores estadísticos de significación de esas magnitudes.

Los análisis estadísticos o matemáticos no brindan nuevos conocimientos esenciales sobre las cualidades de un objeto, solo se corroboran los que ya se tienen y develan sus magnitudes y significaciones. Por eso, solo refuerzan o confirman los conocimientos adquiridos, permitiendo hacer generalizaciones más amplias o pronósticos e inferencias con una mejor validez. El conocimiento de la cualidad que se estudia se logra a partir de los datos que se obtienen por medio de las investigaciones cualitativas. Este trabajo pretende mostrar, el empleo combinado de métodos cuantitativos y cualitativos, empleando un sistema de investigaciones, para el estudio de la esencia de la cualidad que se desea conocer y explicar (HE-

GEL, 1968; VYGOTSKI, 1991; ARIAS BEATÓN 1999c, 1999d, 2001, 2005; GUBA; LINCON, 1981; GIL TORRES, 1994; DENZIN; LINCON, 1994).

En el desarrollo de estas investigaciones, se concibieron, proyectaron y realizaron según la pregunta esencial mostrada, estudios sobre diferentes aristas del problema, para intentar obtener la mayor integralidad de las explicaciones. Se hicieron, de esta forma, desde 1994 hasta las primeras décadas de los 00, más de 45 investigaciones que pretendieron alcanzar la mejor explicación posible sobre la labor educativa de familias y maestros.

En el caso de los maestros, solo nos pudimos apoyar en dos investigaciones con educadores o maestros, (SILVA RODRÍGUEZ, 2001; ZULUETA, 2012) no obstante, ellas corroboraron, profundizaron y ampliaron, junto con las que se hicieron a las familias, aspectos esenciales que nos permitieron una explicación de las características, exigencias, necesidades, problemas y dificultades que se presentan en la labor educativa de estas dos instituciones sociales y culturales.

Destacamos en este análisis, no obstante, las diferencias entre las labores educativas de las familias y de los maestros, que son necesarias, esenciales y complementarias, tal y como se comenta de forma general en el epígrafe referido de Luz y Caballero, uno de los principales maestros del siglo XIX que legó a los cubanos una gran sabiduría, sobre que es la educación de las nuevas generaciones.

Cómo veremos también y de acuerdo con los datos que mostraremos, la labor de los familiares y maestros será de calidad si ella se rige por las leyes y principios que son comunes a unos y a otros, produciéndose en los niños y niñas a todo lo largo del tiempo y su crecimiento, los aprendizajes y el desarrollo psíquico de mejor calidad.

Insistiremos también en aquellas condiciones de la vida real y concreta que facilitan o alteran la labor educativa de calidad y, por tanto, influyen en el resultado de los posibles aprendizajes y desarrollos.

Los primeros datos obtenidos: los estudios de familias

Como anuncié, los primeros datos obtenidos fueron los que brindaron la investigación longitudinal realizada en Cuba desde marzo de 1973 a 1991. El presente estudio fue durante mucho tiempo el único de este tipo realizado en América Latina, aun hoy es uno de los dos o tres que se han realizado (GUTIERREZ; LÓPEZ; ARIAS, 1990; LÓPEZ; ARIAS; GUTIERREZ, 2007).

Esta investigación garantizó la obtención de un gran número de datos por medio de la estrecha relación entre los investigadores y las familias, siendo para muchas de ellas, un hecho histórico la participación en este tipo de investigación. La información que se obtuvo fue sobre: el nacimiento de los niños, los primeros años de vida, la escolaridad de los padres y las madres, su labor profesional o de trabajo en general, las condiciones sociales, culturales y materiales de vida, inicio de la asistencia de los niños y niñas a la educación temprana, inicial y preescolar, su permanencia, el comienzo y permanencia en la escuela hasta la educación media superior, sus rendimientos académicos, estados de salud, crecimiento físico, enfermedades padecidas, accidentes desde el nacimiento, entre otros muchos datos más.

Sin embargo y ajustado al problema que nos ocupa, en este trabajo, solo mencionaremos aquellos de naturaleza más descriptiva o de relaciones estadísticas entre los datos. Estos conocimientos, nos permitieron, a partir de la elaboración de algunas hipótesis y preguntas que se derivaron de ellas, emplear estrategias cualitativas en estudios posteriores, para profundizar y encontrar explicaciones para estas informaciones.

En general, la labor realizada con más de 4000 familias y la gran disposición de éstas a participar en múltiples entrevistas, consultas médicas, psicológicas, pedagógicas, psicopedagógicas y logopédica, las pruebas de conocimientos, de desarrollo y de aspectos clínicos, nos muestran, de cierta forma, la expresión en las familias cubanas del legado de nuestros pensadores históricos del siglo XIX, tal y como se expresa en el contenido del epígrafe de Luz y Caballero y lo que promulgó Martí, en su Ideario Pedagógico. Ello es una muestra, de una cultura o tradición formada históricamente en el pueblo cubano y en gran medida gracias al estímulo de estos primigenios pensadores de la educación cubana; a los que no se han dejado de promover, en especial, desde 1959. Creándose de esta forma las condiciones subjetivas y objetivas que han permitido desarrollar la educación que se ha conformar hasta ahora (VARELA, 1999; LUZ; CABALLERO, 2001, 2001a, 2001b; MARTÍ, 1975, 1983, 1985, 1990).

Me atrevería a decir que la mayoría de los cubanos, estamos convencidos, desde siempre, que las familias tienen que tener un papel importante y activo en la educación y desarrollo de sus hijos. Que a ellos hay que enseñarlos y créales las mejores condiciones para este desarrollo, incluyendo el biológico en su unidad indivisible. Incluso, esto lo piensan, aquellos que le atribuyen a esta determinante, un papel más preponderante. ¡Siempre hay que estimular, educar o enseñar!

Reforzando este sentir podemos afirmar, por los datos que se alcanzaron en la investigación, que los niños y niñas que asistieron más tiempo a un programa de educación infantil, inicial y preescolar no solo alcanzaban buenos resultados a todo lo largo de su historia como escolar; sino que al llegar a los 17 años presentaban las mejores condiciones para la continuidad de estudios superiores (LÓPEZ; ARIAS; GUTIERREZ, 2007).

Un estudio específico con más de dos mil adolescentes, aunque nosotros no éramos, muy partidarios del uso que se hace de los resultados de las pruebas de inteligencia, al emplearlas con nuestra concepción y explicaciones contrarias a la psicometría, nos indicó que aquellos niños y niñas, que habían tenido mejores resultados académicos en la escuela primaria, sus familiares tenían una escolaridad de 8 grados o más, y datos socioculturales más positivos, a los 11 años; eran los que mejores puntuaciones poseían en dichas pruebas. Esos datos nos mostraban el papel de las influencias sociales y culturales en el desarrollo intelectual y su producto: la inteligencia. Esto era una demostración empírica de aquello que nos dijeron también Luz y Martí en el siglo XIX y en lo que creíamos de que:

[...] aunque el talento sea un don de la naturaleza, puede perfeccionarse con la cultura. (LUZ; CABALLERO, 2001b, p. 68).

Cerebro de campesino y de niño. El del niño no tiene estrías. Cerebro de campesino e ilustrado en la misma edad: los cerebros en la misma edad son iguales; la inteligencia de estos dos aparece distinta; luego no es el cerebro el que hace crecer la inteligencia. (MARTÍ 1975, Cuadernos de apuntes t. 21, p. 67).

Cultivar la inteligencia, hacerla florecer y fructificar: ¿no es eso cumplir con uno de los grandes deberes humanos? (MARTÍ, 1985, t. 2, p. 209 “Galería del Senado”, Revista Universal, México, 12 de octubre de 1875).

Todos los análisis estadísticos de las correlaciones entre el nivel de escolaridad de los padres, las madres y, los indicadores del desarrollo físico, de aprendizajes y de desarrollo, fueron altos y positivos, permitiéndonos hacer la inferencia descriptiva de que a medida que los progenitores poseían un nivel de escolaridad más alto los índices de aprendizajes y desarrollos eran mejores y más elevados y por supuesto lo inverso. Esto nos permitía también, por simple inferencia, decir que las posibles influencias de estos familiares contribuían mejor en los aprendizajes y desarrollo de sus hijos e hijas.

De forma análoga, los resultados fueron semejantes con los indicadores de no mortalidad infantil en el nacimiento, la buena asistencia de las madres a las consultas médicas y de salud de preparto y de puericultura y el cumplimiento de las indicaciones médicas para conseguir una mejor atención al niño y a la niña y, a su desarrollo en los primeros meses de vida (GUTIERREZ; LÓPEZ; ARIAS, 1990; LÓPEZ; ARIAS; GUTIERREZ, 2007).

Además del papel que tenía el nivel de escolaridad que poseían los progenitores, en nuestro caso, a diferencia de lo que ocurría en los estudios de familias en otros países; los hijos de las madres trabajadoras, en comparación con los de las madres no trabajadoras, tenían mejores aprendizajes, desarrollos físicos e intelectuales. Así como mejores desempeños escolares hasta los 17 años.

Los resultados alcanzados en este sentido, son un producto de que estas madres tenían la prioridad y protección del Estado para garantizar la asistencia de los hijos e hijas a una educación temprana y preescolar (Círculos Infantiles). Lo que se constituyó en un reclamo organizado y defendido por la Federación de Mujeres Cubanas (FMC), el Ministerio de Salud Pública, de Seguridad Social y sobre todo de Educación.

La asistencia a estos Centros, no solo promovía, como ya se mencionó, el desarrollo de los hijos e hijas de las madres trabajadoras, sino, que contribuían a la formación y educación de estas familias que podían continuar su labor educativa de mejor calidad en los hogares. En esta labor insistían la institución, los medios de comunicación y la FMC en su labor social y cultural con la población. Estas experiencias, culminaron en los años 80 con la generalización de este tipo de educación.

Un estudio exploratorio que se realizó en algunos centros de trabajos, solo en la ciudad de La Habana, se pudo apreciar que las madres trabajadoras, en sus centros de trabajo, los temas sobre los que más conversaban eran en primer lugar sobre la labor que realizaban y, en segundo lugar, sobre la educación de sus hijos intercambiando experiencias, preocupaciones, necesidades y soluciones para una buena labor educativa (LÓPEZ; ARIAS; GUTIERREZ, 2007).

Otro dato de una alta significación, fue el índice de las condiciones materiales de vida, al relacionarse, con los datos de enfermedades sufridas, accidentes, desarrollo físico, desarrollo psíquico, aprovechamiento escolar y condiciones para la continuidad del estudio. La relación nos mostró que a medida que el niño o la niña vivían en mejores condiciones, su desarrollo, formación, aprovechamiento escolar e índices de salud, eran de me-

jor calidad. Esta variable no fue determinada por el salario que entraba en la familia, sino, por medio de la descripción de las condiciones reales de la vivienda, su organización interna y el uso de los medios higiénicos para la vida, según la información de las personas entrevistadas.

Estos datos recogidos de forma más cuantificables, permitió hacer análisis estadísticos, teniendo la función de develar, enumerar y describir, las relaciones que se encuentran entre esta variable y las otras mencionadas. No obstante, que las explicaciones las hicimos de forma inferida, suponiendo, el significado que tienen la variable condiciones materiales e higiénica de vida, con los productos obtenidos en el aprovechamiento escolar, desarrollo intelectual, desarrollo físico y de la salud; permitiendo elaborar posibles explicaciones sobre estas correlaciones.

No obstante, este análisis general, en los estudios cualitativos y a profundidad, pudimos constatar que este indicador, tenía uno u otro papel en función de que la familia tuviera: las intenciones, los niveles de escolaridad y conocimientos acerca de lo que la organización de las condiciones materiales, influyen en el desarrollo humano. En esos estudios descubrimos, por ejemplo, que había familias, aunque vivían en condiciones materiales muy simple desde el punto de vista material, conseguían organizar y crear condiciones higiénicas y de comodidad buenas y sus hijos, también tenían aprendizajes y desarrollos en las escuelas muy buenos.

Los datos y las interpretaciones a las que nos estamos refiriendo nos sirvieron, esencialmente, para realizar deducciones o inferencias generalizadoras sin conseguir explicar aspectos específicos, o sea, más particulares o singulares que se pudieran presentar en la interdeterminación compleja y dinámica de las condiciones concretas y reales que actúan y que no son tan fáciles de medir, conocer o evaluar dada su naturaleza más subjetiva sobre todo tratándose del estudio de miles de sujetos.

A partir de los análisis realizados hasta aquí, con la información que aportó la investigación longitudinal, se pudiera decir a modo de explicación generalizada que, el hecho de que en el país se alfabetizara a la población y se promoviera la continuidad de estudios para que las personas lograran alcanzar escolaridades medias o medias superiores, contribuyó de manera esencial a que en la población pudiera existir una mayor cantidad de padres y madres con posibilidades de promover mejores aprendizajes y desarrollos de sus hijos e hijas.

Sin embargo, esto es solo una explicación general del papel de una condición, que aunque importante, no abarca, por si sola, toda la complejidad de

situaciones y condiciones que han de garantizar el proceso de una educación y una enseñanza en la familia, la escuela y la sociedad que permita los aprendizajes y desarrollos de calidad para la totalidad de la población.

Por lo tanto, con el fin de alcanzar una explicación lo más amplia e integral posible, nos planteamos interrogantes allí donde no sabíamos cómo explicar determinados datos o, si estos daban cuenta de contradicciones y dificultades que habría que tener en cuenta, para organizar formas de intervenir, para mejorar las influencias sociales y culturales adversas que podían llegar a tener las familias.

Un ejemplo de la situación que estamos hablando se presentó en una observación y estudio detallado de los datos sobre las altas y positivas correlaciones, entre los indicadores de escolaridad de los padres y las madres y su posible influencia con el aprovechamiento escolar de los hijos e hijas.

Observamos, como ya hemos dicho, que esta afirmación era válida y estadísticamente significativa para una gran mayoría de niños y niñas. Entre el 85% y el 91% de los casos de padres y madres con alta escolaridad, los hijos e hijas también obtenían muy buenos rendimientos académicos, pero nos llamó la atención que había entre un 15% y un 9% en los que no se cumplía esta condición. Por lo que nos hicimos la siguiente pregunta: si la tendencia era que los padres y madres con estas características poseían hijos e hijas con altos rendimientos académicos, ¿por qué hay una determinada cantidad de casos que no obtienen esos aprovechamientos?

Estos resultados, nos hizo pensar y reflexionar que cualquier porcentaje de casos que no aprendían, por pequeño que este fuera, debían de tener una explicación. Pensábamos, además, que solo teniendo esa explicación es que podríamos hacer lo necesario para garantizar eliminar las causas que generaban dicho problema. Este análisis es una consecuencia de que partíamos de la concepción, que todos los niños pueden aprender, entonces ¿por qué estos no lo conseguían?

Había que encontrar las otras explicaciones ante estos nuevos problemas, aunque los datos no fueran estadísticamente significativos. Sí hay una cantidad de niños y niñas que no aprenden bien hay que evaluar el por qué, pues es muestra que algo no funciona bien. Pues, también sabíamos que cuando los adultos poseían altos niveles de escolaridad existía la posibilidad de conseguir estudiantes con buenos aprovechamientos.

Una situación mucho más interesante, la obtuvimos cuando estudiamos la situación inversa, o sea, a las familias cuyos progenitores poseían bajas escolaridades, sexto grado o menos, pero sus hijos presentaban bue-

nos aprovechamientos escolares. El porcentaje de casos era similar al del otro grupo, pero con situaciones diferentes. Incluso, a medida que los hijos avanzaban en los estudios aumentaba el número de estos casos. Por ejemplo, en la relación escolaridad baja de la madre con el aprovechamiento del aprendizaje del niño en la lectura y la escritura, se pudo apreciar que a los 7 años, alcanzaban buenos aprovechamientos entre un 32% y 54% y a los 11 años esa misma población de escolares ya llegaban a tener entre 56% y 66%.

A este fenómeno le llamamos el “efecto del dato menos significativo” debido a que, la relación se producía con significaciones estadísticas muy elevadas, generalmente de un nivel de $\alpha = .0001$ pues, se referían a miles de casos estudiados. Esto nos permitía afirmar estadísticamente que existía una fuerte tendencia positiva entre la escolaridad de los padres y las madres y el desempeño escolar de sus hijos e hijas. No obstante, en un análisis más detallado, se presentaban estas inconsistencias, que eran necesario estudiar mejor y obtener las explicaciones necesarias.

Fue precisamente este estudio, el que nos hizo proyectar investigaciones de carácter transversal, empleando las estrategias cualitativas de estudios de casos, observación participantes e investigación acción, que nos permitiera la búsqueda de información por medio de entrevistas y observaciones a profundidad, cara a cara y más directamente relacionadas con la vida real o concreta de las personas, para llegar a conocer por qué se presentaban esos datos y con ello profundizar en las explicaciones.

El estudio se realizó con sujetos de 17 años y se hizo una selección de los casos que habían presentado esos resultados extremos (aprovechamientos altos y bajos con escolaridades bajas y altas) cuando tenían 7 y 11 años. (PARDO, 1995; ANDUX RIVERO 1996, ARIAS, 2001).

Los estudios realizados con esta metodología nos permitieron, conocer mejor y con más especificidad el por qué de esta correspondencia aparentemente contradictoria, cruzando explicaciones que nos ayudaron a comprender mejor aquellos resultados, que no se podían explicar solo por el hecho de que los familiares tuvieran una alta o baja escolaridad. Era necesario encontrar la explicación de esos índices de correlación, porque estos, por si solo, no lo son.

La explicación más integral que encontramos fue, que era cierta la tendencia que existía estadísticamente de que a medida que los familiares poseían una mayor presencia de los indicadores macro estructurales positivos (escolaridad de los familiares, madre trabajadora, etc.) en la familia, los hijos adquirían mejores aprendizajes y desarrollo educacional y psicológico.

Pero resultó, en la mayoría de los casos estudiados con alta escolaridad, que los familiares tenían ideas y creencias que les permitían considerar y explicar conscientemente el por qué la familia tiene que ser un agente educativo importante. Conocían y empleaban procedimientos y métodos pedagógicos o educativos que les permitían ayudar a sus hijos e hijas en los estudios, se preocupaban por establecer buenas relaciones sociales y afectivas con ellos, entre otros aspectos esenciales para garantizar una labor educativa de más calidad en la familia.

Esos estudios cualitativos también nos permitieron explicar que las familias, no obstante, los altos índices de escolaridad, que educaban a sus hijos inadecuadamente, mostraban en las entrevistas y observaciones realizadas, pocos recursos pedagógicos y educativos. Esto fue lo que nos permitió explicar, el por qué de la presencia de familias, que con altos indicadores macro sociales, no conseguían que sus hijos alcanzaran los buenos aprovechamientos escolares que la mayoría de las familias con estas condiciones si conseguían (PARDO, 1995; ANDUX RIVERO 1996, ARIAS, 2001).

En resumen, podíamos suponer que las altas escolaridades estaban relacionadas positivamente con las posibilidades de tener u obtener recursos y preparación para poder realizar una mejor labor educativa, pero si no se tenía esta preparación no obstante los altos niveles de escolaridad, el proceso educativo que organizaban y realizaban las familias no era de la calidad necesaria y, entonces, una de las consecuencias de ello eran los bajos aprovechamientos alcanzados por los hijos e hijas, por lo que había que pensar en la necesidad de preparaciones y orientaciones específicas a una parte de esta población de familias.

En las familias con alta escolaridad, pero con hijos e hijas de bajo aprovechamiento docente, apareció otro dato, producto de la información que proporcionaban las entrevistas a profundidad, que estas familias educaban a sus hijos e hijas orientados, esencialmente, por las formas inadecuadas, que sus progenitores los educaron a ellos.

Una labor de este tipo, se encontraba a veces y según los casos, fuertemente relacionado con el nivel de incomprensión de los sentidos atribuidos a las experiencias negativas que estos progenitores habían tenido o vivido, en su familia de origen, durante toda su historia educativa.

Los familiares con esta situación, no obstante, su nivel de escolaridad e incluso las orientaciones recibidas en los centros educacionales y de salud, repetían con sus hijos e hijas la educación insuficiente que ellos

habían sufrido e incluso criticaban. Este fue uno de los problemas más importante que seguimos estudiando en las futuras investigaciones y en los casos atendidos en las sesiones de ayuda y orientación a las familias y los maestros.

En el caso de las familias con bajos niveles de escolaridad, a diferencia de la anteriores, apreciamos, de manera general, que ellas poseían pocos recursos educativos y pedagógicos para garantizar las ayudas y acciones educativas positivas, que se observaron en las familias de alta escolaridad y por lo tanto, el aprendizaje y el desarrollo de los hijos de estas familias, estaban menos garantizados, dependiendo mucho más de la labor de las escuelas, las que compensaban en alguna medida las posibles dificultades, pero no completamente.

Lo que se mostró con claridad, fue que la gran mayoría de las familias de este grupo, no podían garantizar una actuación como agente educativo y desarrollador, tal y como lo realizaban las del primer grupo.

No obstante, análogo al grupo de familiares de alta escolaridad, existían familias, que sus hijos sí alcanzaban buenos rendimientos en el estudio. De la misma forma, por medio del estudio en el que se pudo emplear: entrevistas a profundidad y observación participante; se pudo llegar a conocer que ese resultado era producto de que estas familias, al conformarse como tal, poseían recursos y conocimientos que habían aprendido en sus familias de orígenes. Estas, a diferencia de las anteriores, si podían brindar ayudas, apoyo y atención a sus hijos, en las labores escolares, gracias a las influencias de las tradiciones positivas del trabajo educativo de las familias de las que provenían.

De esta forma, estos progenitores, con esos recursos adquiridos de sus familias de orígenes, contribuían mejor a los buenos aprendizajes y desarrollos de sus hijos. O sea, la preparación de los padres y las madres para ejercer una buena influencia educativa en sus hijos, no provenía directamente de la alta escolaridad alcanzada en la escuela, sino de la educación familiar de origen.

Por todo esto que aprendimos con las familias en los estudios iniciales, llegamos a elaborar una primera explicación que nos sirvió de guía para profundizar en ella, por medio de las futuras investigaciones que realizaríamos.

Conseguimos comprender que las familias promotoras de buenos aprendizajes y desarrollos psíquicos de sus hijos, por lo general han de poseer niveles de escolaridad medias, medias superior o superior y también, o como alternativa, proceder de familias que les sirvieron de ejemplos en

relación con la realización de una labor educativa de calidad. O sea, ellas poseían de una u otra forma una determinada preparación y comprensión de la labor formativa que debían de realizar con sus hijos.

Estas características, le permiten, a estas familias, poseer mejores recursos para establecer adecuadas relaciones interpersonales o sociales entre los integrantes de la familia y en especial con sus hijos.

En las familias con las características mencionadas, se establecen relaciones que garantizan un vínculo emocionalmente positivo, una adecuada comunicación, el empleo de un estilo participativo, de comprensión y respeto mutuo. Esto les permite el empleo de métodos educativos adecuados según la comprensión y creencias positivas que poseían los familiares. Los padres, las madres o ambos, muestran una mejor comprensión de cómo se produce el aprendizaje en los escolares y cuál es el papel de la familia para promover los mejores aprendizajes y el desarrollo psíquico del sujeto.

Por otra parte, cuando están presentes los indicadores macro estructurales como la escolaridad alta, la incorporación social activa, etc., pero las relaciones se estructuran sobre la base de la inconsistencia en la comunicación, la dispersión de la autoridad, el autoritarismo, la sobreprotección, las ambivalencias afectivas, etc., el resultado en los aprendizajes y el desarrollo de los hijos es de menor calidad.

En estos casos se observa un predominio de la falta de preparación específica de los progenitores, sobre cómo educar y en algunos otros, por la reproducción de estilos educativos negativos, propios de las familias de origen, que no han podido ser reelaborados y superados críticamente, a pesar de los niveles macro sociales alcanzados en el proceso de constitución de la familia y de las condiciones favorable creadas por la sociedad.

Predominan, en estos casos, no obstante, los niveles de escolaridad alcanzado, los efectos negativos de la historia personal acontecida en la labor educativa de la familia de origen, no pudiendo asumir diferentes contenidos propuestos por la sociedad o por los aprendizajes, las ayudas y el desarrollo que reciben de las escuelas. Estas parecen ser las razones por las que no pueden lograr una mejor educación de sus hijos, no obstante, señalar que lo desean.

Se pudo apreciar que esta última característica mencionada, se producía, cuando los progenitores habían tenido situaciones sociales en su educación con una dinámica no favorable, conflictiva e incluso traumática, que les producían mucho malestar, pero que en la mayoría de los casos no podían explicar el por qué lo sentían y lo habían vivido de esa manera.

En estos casos, se observó el predominio de un análisis que le llamamos no crítico-reflexivo y tolerante acerca de los estilos educativos y de la comunicación existentes en las familias de las cuales procedían, lo que, a nuestro juicio, no les permitían superar el modelo educativo sufrido y crear nuevos estilos educativos para la formación de sus propios hijos e hijas.

Estas explicaciones iniciales dieron lugar a nuevos problemas que fueron los que nos sirvieron para la continuidad de los estudios sobre las características de las familias que eran promotoras o no de los aprendizajes y desarrollos de mayor calidad (PARDO, 1995; ANDUX, 1996; 1999d; ARIAS, 2001, LÓPEZ; ARIAS; GUTIÉRREZ, 2007).

El objetivo central era poder conformar mejores explicaciones de los problemas, para poder aproximarnos más a la integralidad del conocimiento sobre cómo hay que preparar y atender a la familia para que pueda llevar a vías de hecho la función educativa y desarrolladora que se le atribuye, así como, poder concebir la labor de intervención específica, para cuando fuera necesario disminuir o eliminar las influencias negativas que pueden producirse en ese proceso.

A partir de los hallazgos e hipótesis producidas, continuamos planteándonos más y mejores preguntas que nos permitieron explicar el por qué y el cómo los familiares actuaban y bajo qué condiciones para definitivamente conseguir una determinada educación de sus hijos e hijas. Estábamos convencidos, de que teniendo un conocimiento más sistemático y constatado en la práctica de la vida real de las personas y sus familias, estaríamos, en mejores condiciones, de concebir una forma de atender las necesidades de las familias, para que verdaderamente, se constituyeran en el agente educativo que se necesita

Este es sólo, un ejemplo de cómo se puede trabajar el estudio del complejo proceso del desarrollo psíquico humano y de las diversas determinaciones que en él intervienen en la vida real y concreta de las personas. Lograr el acercamiento a las complejas contradicciones que se producen en el proceso educativo de la familia, donde sobresalen las características socioculturales de los miembros de dicho grupo social, atravesadas por las historias personales e individuales de cada una de ellos.

Esto posibilita, en cualquier proceso de evaluación, diagnóstico e intervención, pensar y repensar las posibles explicaciones, desde las historias de las vidas reales o concretas que estos grupos viven para, de esta forma, estar en mejores condiciones de poder explicar los casos particulares e individuales que se presentan.

Con este proceder y estos conocimientos acumulados creemos que los especialistas estarán en mejores condiciones de adecuar las realizaciones de los diagnósticos y las intervenciones a las características particulares e individuales de cada caso en particular (VYGOSTKI, 1989; ARIAS, 2001).

Todo esto contribuye, a que los especialistas y científicos puedan garantizar la formación y desarrollo integral de las familias y educadores en general de las nuevas generaciones a partir de lo que las personas han aprendido y desarrollado, potenciando el proceso de adquisición y formación de aquellos aspectos que mejoren dichos aprendizajes y recursos, para realizar la labor educativo que las familias, con preparación y ayudas, sí pueden llegar a realizar.

Las familias nos enseñaron con sus vidas, nosotros solamente supimos donde mirar, observar y escuchar, para llegar allí, a lo que no se ve a simple vista, aunque muchas veces siguiendo algunas de las explicaciones que las propias madres, padres y maestros o educadores nos hacían.

Esta es la labor esencial de las ciencias y de los científicos que no deben aproximarse al saber con ideas preestablecidas y rígidas por el aquello de que son los que más saben, sino a partir de lo que nos muestra la vida concreta de la realidad que deseamos conocer, explicar y transformar por medio de las categorías explicativas que van surgiendo en la propia práctica de la investigación (MARX, 2011; NETTO, 2011; VYGOTSKI, 1991, 1995; POLITZER, 1965, 1966; BLEGER, 1963, 1965; ARIAS, 2001, 2005, 2018).

Estos resultados nos han permitido señalar la importancia que tiene para la familia, los colectivos de maestros y educadores en general, comprender cómo se produce el desarrollo psíquico infantil, qué papel tiene la educación, la enseñanza y el aprendizaje en este proceso y cómo se adquiere información, ayudas y preparación sistemática, por parte de los educadores que poseen los conocimientos, para continuar mejorando la realización de su labor educativa y alcanzar mayores niveles de calidad en ella.

La improvisación o la espontaneidad, la ausencia de los conocimientos básicos de lo que es educar y formar, se convierten en condiciones negativas para contribuir a constituir a un ser humano pleno e integral en su desarrollo.

Los estudios realizados permitieron comprender algunas de las razones por las que se puede conseguir que los familiares y educadores puedan llegar a realizar un trabajo educativo más promotor de mejores aprendizajes y desarrollos, lo que se puede resumir diciendo que al menos hay tres razones que contribuyen a garantizar una mejor calidad de la educación en nuestra población.

Las tres condiciones esenciales a las que nos referimos son: en primer lugar, elevar los niveles de escolaridad de las personas y con ello, de la población en general, en segundo lugar, transmitir por diferentes vías las concepciones que han de poseerse y servir de orientación; en tercer lugar, a las múltiples acciones que se pueden realizar en la familia, en los centros educativos, escuelas y en la sociedad en general; para promover una determinada preparación para educar al ser humano.

Además, deberá existir una cobertura concreta en la sociedad que atienda y supervise la realización de la labor educativa en la familia y por último, crear sistemas específicos de educación, salud y de ayudas personales o colectivas que continúen abarcando y facilitando que todos aquellos padres, madres y educadores o maestros que lo necesiten y soliciten; reciban, sin pérdida de tiempo, las ayudas, las orientaciones y preparación para poder ejercer con calidad, la compleja y difícil labor educativa y desarrolladora.

En esta última condición se incluyen aquellos casos que necesitan ayudas psicoterapéuticas, que las investigaciones realizadas nos mostraron su existencia. Ello es consecuencia de las dificultades que se producen incidentalmente, muchas veces sin conciencia de ellas e incluso, sin reparar el daño emocionales y actitudinales que estas producen en la labor de formación de los hijos, siempre la futura generación de los seres humanos.

A partir de estos análisis y posibles explicaciones, nos planteamos continuar estudiando las razones que pudieran facilitar la labor educativa de la familia. Era un propósito esencial, llegar a conocer las condiciones para la búsqueda de soluciones que permitieran continuar mejorando la educación de las nuevas generaciones.

Las siguientes investigaciones se continuaron realizando, con el propósito ya mencionado, y que nos orienta el método materialista dialectico e histórico, de que fueran las propias familias las que nos enseñaran y mediante un diálogo con ellas encontrar la integralidad y profundidad de las explicaciones que ya teníamos, para producir las nuevas que se necesitaran. Incluso pensábamos que surgieran de sus creencias, acciones y fundamentaciones, de sus propias vivencias y sentidos atribuidos a las experiencias que se producían en el quehacer de sus vidas reales y concretas, al educar a sus hijos e hijas.

En medio de situaciones delicadas, sobre todo humanas del problema que abordábamos, se presentaban hechos que nos develaban, cuan compleja era atender y comprender la diversidad de situaciones y circunstancias que viven las familias.

Por eso nos hemos cuidado de no culpar a la familia de los problemas de sus hijos e hijas por no poder cumplir con la función educativa que se le atribuye por falta de preparación, por conflictos con la educación recibida con anterioridad o conflictos en las familias actuales y, que no pueden resolver dados sus escasos recursos personales que pudieran ser atendidos y transformados, pero no lo son.

Nos percatamos en los estudios realizados en las investigaciones de campo y en la atención directa a los problemas y demandas de las familias en los centros de orientación y ayuda, que no había ni una sola de ellas, ni un solo padre, madre, abuela o abuelo, que no se preocuparan o sufrieran ante los problemas y dificultades de sus hijos, hijas, nietos y nietas.

Lo que sufrían estos familiares, era el producto de una impotencia por no saber qué hacer y a dónde acudir, para resolver las grandes dificultades que tenían. Era como una entrega conformada a una existencia marcada por las condiciones desfavorables a las que los sometía una vida sin esperanzas. Sobre todo, cuando incluso el maestro, funcionario social o incluso un especialista, que tampoco sabía como conseguirlo, porque no los orientaban adecuadamente, creía que las familias por “instintos”, “naturalmente” o “lógicamente”, tenían que saber, lo que debían hacer, asignándole la responsabilidad de resolver un problema que no tenían ni idea, de cómo hacerlo.

No quiero decir que no existan personas irresponsables y negligentes en su labor educativa en la familia, como en cualquier otro campo. En lo que deseo insistir es mi impresión de que ésta no es la causa esencial, ni mayoritaria en los casos donde existen dificultades en la educación de los hijos e hijas.

No se deberían emplear categorías arbitrariamente creadas y generalizadas para clasificar a las personas, eso daña y hasta ahora no conozco que haya ayudado a alguien, al que se le haya tildado como tal, a promover la formación de los recursos que necesita, para superar las dificultades por las cuales lo clasificaron de esa manera. Mas bien, estas convierten en patológico el problema, lo que producen en el ser humano estigmatización, molestia, más ignorancia e inacción.

Por lo general cuando esto ocurre, lo que más se produce, en diferentes grados, es la indiferencia o la violencia de los clasificados y enjuiciados, ante el problema, pero claro, es una violencia clasificar. Produce también el distanciamiento de la escuela o el no creer en las instituciones sociales que los deberían ayudar, por lo que el niño o la niña que se educa,

también sufre de las agresiones, la violencia y los castigos que las familias molestas e impotentes le hacen padecer, lo que no solo no resuelve los problemas, sino que los llegan a agravar.

En ninguna conversación con familiares, explicación, conferencia o curso dejo de señalar esta experiencia, producto de estas investigaciones que he hecho, porque fue uno de los más importantes aprendizajes que las familias de los niños que manifestaban algún tipo de problema, me enseñaron y me hicieron vivir y atribuir de sentidos profundamente humanos.

Como ya señalé, la pregunta que siguió orientando y guiando nuestro trabajo fue **¿Por qué y cómo las familias consiguen realizar, con calidad su función educativa, cultural y del desarrollo?**

Sabíamos por nuestra concepción teórica y metodología de la investigación científica y, por la experiencia acumulada como hemos develado, que para hacer futuros estudios que permitieran apreciar de forma más cuantitativa la presencia de esta cualidad en la población en general, tendríamos que poder cuantificarla y elaborar las variables necesarias para evaluar su presencia en una determinada población.

Para conseguir estos objetivos, era imprescindible llegar a conocer la cualidad lo más profunda y rigurosamente posible, el por qué y el cómo se producía e incluso, las diferentes formas en que esta se podía expresar y desarrollar. Esta es la manera en que se materializa aquella idea hegeliana de que toda cuantificación exige el conocimiento de la cualidad que se cuantificará (HEGEL, 1968).

Por lo tanto, los datos que presentaremos responden más a las características de la cualidad y no a la magnitud de la presencia de esa cualidad, en la población cubana, no obstante, hicimos algunas inferencias o cálculos, de cómo puede ser su expresión en una población mas amplia. Dejamos a otros investigadores y estudiosos estas tareas.

No obstante, lo que ya conocemos, que no es toda la integralidad del problema, sí nos permite explicar que condiciones esenciales habría que crear para garantizar que la familia pueda cumplir con la educación de las nuevas generaciones y brindar su contribución a una educación oficial pública y social en la sociedad de mejor calidad.

En resumen, las características esenciales que las familias promotoras del desarrollo de sus hijos me enseñaron, constituyéndose en los resultados esenciales que conseguimos sistematizar y explicar a partir de los estudios, investigaciones y programas de extensión (ayudas y orientaciones a las familias) realizados, fueron los siguientes:

- Poseen una comprensión y creencias positivas acerca de cómo se produce el desarrollo psíquico infantil. Le atribuyen a la educación y a la labor que ellos realizan con sus hijos, las posibilidades de potenciar los buenos aprendizajes y desarrollos que estos llegan a tener. Ellos tienen, por lo general, estos conocimientos producto de las influencias educativas de sus familias de origen, las de sus coetáneos, las orientaciones recibidas en los programas de salud, los centros educacionales, los medios masivos de comunicación y la información que buscan, insistentemente, en diferentes medios que la sociedad les brinda.
- Asumen un papel activo en la organización y realización de acciones educativas, al asumir conscientemente que las familias contribuyen a garantizar los aprendizajes y desarrollos correspondientes. Realizan dichas acciones de una manera sistemática en la vida familiar.
- Comprenden y comparten el papel de los otros agentes sociales y culturales que en el contexto de la sociedad poseen la función oficial de la educación de las nuevas generaciones, tales como los centros educacionales de la primera infancia, las escuelas, centros culturales y deportivos e interactúan activamente con ellos. No obstante, seden su responsabilidad a estos otros agentes educacionales. Todo lo contrario, realizan un trabajo en conjunto con ellos.
- Poseen las necesidades e intencionalidad consciente de la búsqueda de instrumentos, ayudas y recursos, en general, para poder realizar mejor su papel en la educación, aprendizaje y desarrollo de sus hijos e hijas.

Profundizando en la complejidad en la que se producían estas características más generales, pudimos constatar que por lo general las familias que no llegaban a poseer estas características, las causas o razones que más las afectaban para cumplir con su función educativa, cultural y del desarrollo eran:

- La falta de preparación y orientaciones adecuadas y a tiempo que le permitiera a la familia tener los instrumentos y recursos necesarios, para ejercer la función educativa y promover los mejores aprendizajes y el desarrollo infantil. El problema esencial se resume en la falta de conocimiento de cómo realizar las acciones educativas necesarias para facilitar y promover el desarrollo infantil e incluso corregirlo cuando fuera necesario.

Los estudios que realizamos entre 1995 y el 2000/2001, nos permitieron corroborar y precisar estas características en las familias estudiadas.

- La presencia de serias dificultades en los progenitores estudiados, para ejercer la función educativa, por causa de la no comprensión consciente de los conflictos y traumas vivenciados y sufridos en la educación recibida en las familias de origen. Por lo general, esta situación producía que los padres y madres estudiados reprodujeran con sus hijos, los mismos métodos y procedimientos que ellos sufrieron, no obstante rechazarlos, criticarlos e inclusive no desear practicarlos en la educación de sus hijos. Estas características, aunque ya se encontraron en los estudios realizados en 1995, ellos se explicaron definitivamente en los estudios de los años 2002 y 2003 hasta el 2008, cuando se estudiaron más profundamente. Este es un fenómeno ya descrito por el psicoanálisis en sus estudios y prácticas terapéuticas. (FREUD, 1968; HAUSER, 2003).
- Las dificultades que producen las negativas condiciones materiales, sociales y espirituales de vida en las familias, que no pueden resolverse fácilmente sin ayudas, al prolongarse, afectan la dinámica de la vida concreta y real de la familia. Ausencia o carencia de ayuda de la sociedad para que las familias puedan hacer sus funciones a plenitud. La función que por lo general más se afecta, en estas condiciones, es la educativa, cultural y del desarrollo, dado que ésta se debe de hacer en medio de un estado emocional positivo, que la mayoría de las veces, las condiciones mencionadas no favorecen este estado, todo lo contrario, lo agravan.

Las familias: sus formas de preparación y atención especializada

A continuación, trataremos brevemente algo sobre las propuestas que tenemos para enfrentar estos problemas sociales y culturales que se presentan con la educación de las nuevas generaciones, la preparación y el apoyo que deberían recibir las familias para que puedan ejercer su función educativa, cultural y del desarrollo infantil.

La familia es el primer grupo humano que se constituye en el primer contexto social que realiza las acciones de cuidado y educación temprana del ser humano y más tarde, como un acompañante imprescindible de los

centros de educación de la primera infancia y las escuelas. Por esta responsable labor, esta institución debe recibir la preparación y, el apoyo social y cultural imprescindible (ARIAS y cols., 1977; ARES MUZIO, 1990, 2002; IBARRA, 1993, 1999; CASTILLO; CASTRO, 1989; CASTRO, 1996; VERA ESTRADA, 2007).

Las siguientes concepciones filosóficas y científicas no contribuyen a luchar por estas condiciones que consideramos necesarias para garantizar el hermoso y enorme papel de la familia.

Se cree, de una u otra forma, que el “instinto materno” es la explicación de manera absoluta de por qué las mujeres pueden realizar instintivamente y de forma natural, su labor de madre. Esta es una explicación de las psicologías que conciben que la subjetividad es algo inherente al ser humano, rechazándose de esta manera que sea una cualidad que también se forma, se desenvuelve y perfecciona por medio de las influencias sociales y culturales organizadas en pro de la formación y educación de tal cualidad y de los recursos para poderla cumplir.

En los últimos tiempos, con el mismo modelo conceptual anterior, se sigue hablando de la “madre suficientemente buena”, como si la posibilidad de ser una familia promotora de aprendizajes y del desarrollo psíquico humano, solo dependiese de las condiciones inherente de la madre y no del padre que no parece poseer ese don natural o instintivo.

No hay dudas que la procreación de un nuevo ser, posee raíces biológicas, pues éste se forma a partir de nuestro propio cuerpo y de hecho es algo extremadamente importante para lo subjetivo y personal, en interrelación con nuestra producción cultural y la vida social, que la conforma con múltiples acciones.

La esencia de este complejo proceso, se encuentra, en que lo fisiológico y biológico en general, no produce lo psíquico humano, sino este, tiene su origen y fuente en las condiciones sociales y culturales de la vida en la que el sujeto se forma. Lo fisiológico y genético es lo que procesa, conjuntamente con lo psicológico ya formado, lo que continúa constituyéndose en el proceso de formación de la personalidad.

La fuerza emocional y afectiva que portamos en el momento de ser padre o madre, por si solas, no garantizan, las difíciles condiciones requeridas para que la educación genere, el proceso de la formación y desarrollo del nuevo ser. Estas condiciones son, entre otras: saber cómo dar los afectos sin sobreproteger, evitar la dispersión de autoridad, crear las condiciones propicias para producir el ambiente verbal necesario para la adquisición del

lenguaje oral y luego el escrito, para establecer los límites necesario que exigen los comportamientos correspondientes, dar las ayudas en los procesos de aprendizaje y desarrollo que se trabajan en la escuela y en el hogar, ir brindando la progresiva independencia y autonomía que el niño, a medida que se va formando, debe ir obteniendo y aprendiendo a hacer.

Por ello, todo papá y toda mamá, si lo siente y cree necesario o la propia vida se lo indica, deben tener opciones para pedir ayudas y recibirlas sin pérdida de tiempo, porque, si no las tienen y no saben como orientar y guiar su labor formativa, ello, puede afectar el desarrollo futuro de los seres humanos envueltos en este humano proceso y sobre todo, luego, a la sociedad.

A partir de todo lo aprendido, en los estudios analizados con un sentido formativo y educativo, para esta institución social y cultural como es la familia, nos proponemos encontrar vías para que estas sean, cada vez más capaces, conscientes e intencionalmente orientadas, hacia los fines y propósitos que han de tener las funciones de esta importante institución histórica.

En el sistema de estas funciones, consideramos que aquella que se refiere a la educación, la formación y el desarrollo social y cultural del sujeto, se llega a constituir en la función central debido a que, en última instancia, procreamos y trabajamos para que nuestros hijos e hijas sean ciudadanos de bien, felices y tributarios de continuar el desarrollo social y cultural de la sociedad en la que vive y se desempeña.

Por todo esto, lo que nos demanda lo develado en los estudios de familia, es que a esta institución de la sociedad se le debe de garantizar de una u otra forma lo siguiente:

- Una preparación consecuente y científica para garantizar el papel educativo y formador de las nuevas generaciones.
- Divulgar y promover una determinada concepción y explicación científica del desarrollo psíquico humano, que insista en el papel de los adultos y coetáneos, en la educación y el papel activo del sujeto, en la formación y adquisición de los valores, contenidos y medios de la cultura por parte del sujeto en formación (VYGOTSKI, 1987, 1995, 1996; LEDOUX, 2001; LEWONTIN; ROSE; KAMIN, 1987) y no solo, que este desarrollo es un producto, de la existencia de estructuras biológicas prefijadas (PREYER, 1908; CHOMSKY, 1972, 2005; PINKER, 1995, HERRNSTEIN; MURRAY, 1994) a las que se le atribuyen la formación de las características humanas.

- Conocer cuáles son y cómo se organizan, planifican y realizan las acciones educativas, de estimulación y formación que la familia debe realizar con sus hijos e hijas en cada momento esencial del desarrollo y la formación del ser humano (ARIAS y cols., 1977; ARIAS, 1999, 2012, 1905a, 2017c; BELTRAN, 1988a, 1988b, 1989; BRICKER, 1991; DIAS, 2005; FARIÑAS, 2005; FEBLES ELEJALDE 1999; SIVERIO GÓMEZ, 1988, 1995; ROLOFF y cols., 1987; THOMAS, CHESS; BIRCH, 1969; ROCHE; ECEMENDÍA, 1999; FIGUEREDO, 1999; RUIZ, 2001; RODRÍGUEZ DÍAZ, 2005; HERNÁNDEZ PARDO, 2005; RODRÍGUEZ DÍAZ, 2005; RODRÍGUEZ, 2008; GÓMEZ DELGADO, 2008; GARCÍA TEJEDA, 2007, 2010; TORRES DÁVILA, 2010; TINTORER, 1998; VIDAL QUINTANA 1998; ZULUETA BRAVO, 2018).
- Conocimiento de las vías o métodos de realización de la labor educativa.
- Que se garanticen las mínimas o moderadas condiciones materiales y espirituales de la vida concreta y real de las personas, para que los integrantes de las familias tengan las bases correspondientes y necesarias, para garantizar un buen funcionamiento familiar en lo afectivo-emocional, cognitivo, en la actividad, la comunicativo y el sistema en general de las relaciones sociales que se establecen.
- Crear sistemas de atención más personalizados que permitan que aquellos familiares, que lo necesiten, puedan solicitar los servicios que les permitan llegar a elaborar, comprender y explicar, lo más conscientemente posible, aquellos malestares y conflictos relacionados con la educación recibida por parte de sus familias de origen; que al no disponer, de la preparación en la que insistimos, pudieron haber contribuido a formar, involuntariamente, problemas emocionales y personales que pueden dañar la realización de la función educativa y desarrolladora de la familia.
- Crear sistemas especializados de atención individualizada y de orientación para aquellas familias que la influencia de los macro determinantes sociales, el trabajo de las escuelas y de los centros educacionales, no pudieron garantizar, para que esta importante institución social pudiera desempeñar con la cali-

dad necesaria la función educacional, cultural y el desarrollo que le corresponde (ARIAS, 1999, 2005a, 2012, 2017c; ECHEMENDÍA, 2001, 2006; FEBLES ELEJALDE 1999; ROCHE; ECHEMENDÍA, 1999; ROCHE, 2000; RUIZ, 2001; HERNÁNDEZ PARDO, 2005; RODRÍGUEZ DÍAZ, 2005; RODRIGUEZ, 2008; GÓMEZ DELGADO, 2008; GARCÍA TEJEDA, 2007, 2010; TORRES DÁVILA 2010; RODRÍGUEZ PASTÓ, 2011; TINTORER, 1998; VIDAL QUINTANA 1998; ZULUETA BRAVO, 2018).

Todo lo que proponemos trata de abarcar la mayor integralidad posible de los problemas que se presentan en el proceso de preparación y educación de las familias. Este proceso es de naturaleza y contenido histórico-cultural y personal, por eso, no se puede garantizar en línea recta, de forma directa o formal o, solo porque se creen formalmente condiciones sociales generales y por eso, es preciso crear condiciones para el trabajo más específico y particular, que atienda los aspectos contradictorios más agudos que algunas familias pueden llegar a presentar.

El modo de atención a la familia cubana

De acuerdo con nuestros datos, análisis e interpretaciones, las madres y los padres para hacer su trabajo educacional, cultural y de desarrollo de sus hijos e hijas de más calidad, además de necesitar una preparación pedagógica y psicológica; requieren de un mínimo de condiciones materiales y espirituales de vida, para que todo ello garantice un estado emocional positivo y estable que les permita realizar esta importantísima labor social, cultural y humana. Todo esto contribuirá a evitar la presencia de alteraciones en el desarrollo y la formación de la personalidad de las futuras generaciones. De esta manera, podremos definitivamente afirmar, que nuestra labor social y humana contribuye a la felicidad y al bienestar de todas las personas.

Nuestros datos también nos sugieren que nadie puede educar y formar a las nuevas generaciones sin ayudas y apoyos para asegurar todas aquellas condiciones y determinantes que una labor tan compleja y dinámica, dialéctica, necesita. Tal y como, interpreto que dijeron nuestros pensadores del siglo XIX, el enfoque histórico cultural y lo mejor de la pedagogía de todos los tiempos: que la educación es una labor social, o sea, una empresa en la que toda la sociedad y el Estado trabaje, para asegurar las condiciones necesarias para el éxito en la constitución del ser humano.

En nuestro país se han realizado esfuerzos exitosos de atención y orientación a las familias en diferentes áreas como la orientación genético, sobre la vida antes y durante el nacimiento de los niños y niñas (labor de puericultura), la educación que realizan en la primera infancia por medio del programa Educa a tu hijo y las orientaciones en los propios centros de Educación inicial y preescolar, la atención a los escolares con algún tipo de déficit biológico por medio de los Centros de Diagnóstico y Orientación del Ministerio de Educación, los Centros de Orientación a las familias de la FMC⁴ y los Centros de Orientación que poseen algunas universidades.

Sin embargo, sería necesario continuar ampliando, mejorando y estabilizando los cuidados y atenciones, para evitar problemas o disturbios en los aprendizajes escolares, de adaptación y comportamiento social.

Este sería el único camino para, no obstante, la disminución que se ha logrado, continuar haciendo una labor para disminuir aun más, los problemas que siguen siendo un producto de las deficiencias de la educación familiar, escolar y de todas las instituciones sociales con los casos que se constituyen en los mas complejos de atender y subsanar, porque las causas no son producto de una biología que produce una subjetividad patológica como tradicionalmente se piensa, sino, las consecuencias de una labor educativo, social y cultural no adecuado a las características personales del sujeto. No obstante, los índices de existencia de estos casos sean menores, precisan ser atendidas para su adecuada solución e intento de disminuirlas, al máximo posible.

Finalmente, también por los resultados de nuestras investigaciones, hemos aprendido que aquellas familias que desempeñan parcialmente o no pueden realizar la función educativa, cultural y de desarrollo con sus hijos e hijas, con la mejor calidad posible, en pocos meses de orientación y atención, preparación y educación, pueden mejorar sensiblemente su actuación en esas tareas, haciéndolas organizadas, conscientes y de manera sistemática; mejorando la cualidad de su papel y desempeño (RUIZ, 2001; HERNÁNDEZ PARDO, 2005; GARCÍA TEJEDA, 2007; TINTORER, 1998; VIDAL QUINTANA 1998; ZAMORA, 2005; ZULUETA BRAVO, 2018).

Incluso se aprecia que es posible producir cambios y transformaciones en aquellas familias con mayores dificultades, ayudándolas con trabajos especializados en grupos, con el psicodrama y con atención más

⁴Federación de Mujeres Cubanas una organización social y no gubernamental que agrupa a las mujeres de todo el país.

individualizada (HERNÁNDEZ PARDO, 2005; RODRÍGUEZ, 2008; GÓMEZ DELGADO, 2008; GARCÍA TEJEDA, 2010; TORRES DÁVILA, 2010; ZULUETA BRAVO, 2018).

Todo lo que sabemos hoy, es como se dijo al principio de este trabajo, porque hemos investigado y estudiado a nuestras familias para aprender con ellas de su vida real o concreta, el qué y el cómo hacer la labor educativa para contribuir, que su responsabilidad y labor social de educar sea, cada vez mejor; conscientes, de que ellas necesitan una mejor preparación y ayuda, que garantice dicha labor, que por momentos se hace difícil.

Estas investigaciones y estudios no tienen el sentido de descalificar el trabajo de la familia sino, el de conocer y explicar el trabajo que se debe hacer para alcanzar los resultados deseados que las familias pueden llegar a tener. Esto es esencial porque ella es, el primer y constante agente educativo de las nuevas generaciones, conjuntamente con los centros educacionales y el resto de las instituciones de la sociedad que participan oficialmente en esta eterna y noble tarea social y humana.

Por último, deseamos sistematizar como, parte de estas conclusiones, un conjunto de ideas que consideramos que desde el punto de vista social y cultural pueden explicar el por qué, las familias cubanas poseen un mayor interés y disposición a hacer lo mejor posible su labor educativa y formadora con sus hijos e hijas. Hasta ahora, a mi juicio, las posibles explicaciones de esta situación son:

- En el pueblo cubano, predomina la creencia que no hay niños o niñas, no obstante, los problemas sociales o los déficits biológicos que presenten, que no puedan aprender y, cuando no acontecen estos aprendizajes, son como producto de que ellos no han sido enseñados como lo necesitan. Creo que eso es un legado cultural y un producto de las enseñanzas y las ideas de nuestros próceres tales como Caballero, Varela, Luz y Caballero, Mendive y los profesores populares desde los tiempos coloniales, que de forma brillante fueron integradas y divulgadas por José Martí, asumidas por las generaciones de educadores de todos los tiempos, continuándose hoy con esa tradición. Nuestros estudios sobre el humanismo del materialismo dialéctico e histórico, conjuntamente con las explicaciones científicas del enfoque histórico cultural han corroborado y fortalecido esta creencia y tradición.
- La Sociedad Cubana, por su historia, su cultura, las características de su pueblo, imbuido por el impacto de una Revolución

social, producto de esa cultura, de esa historia y de ese pueblo, consiguió, con la participación popular, la alfabetización de todos aquellos que no sabían leer y escribir o que lo hacían precariamente. Esto se constituyó en una premisa inicial y esencial, para poder alcanzar la educación para todos y de calidad, que hoy tenemos, con la participación masiva y activa de la población y de las familias.

- A partir del año de 1962, después de una alfabetización máxima, se comienza la organización de las condiciones para continuar aumentando la escolaridad del pueblo cubano, por medio de elevar la instrucción de los que fueron alfabetizados. Un sueño y una utopía de nuestros antepasados e ilustres pensadores cubanos del siglo XIX, las tradiciones mantenidas por nuestro magisterio y de alguien que no puedo dejar de mencionar por su latino americanismo y humanismo: Paulo Freire.
- Las luchas por la verdadera y completa incorporación de las mujeres a la transformación de la sociedad y, dentro de ello, el garantizar su la labor de liderazgo científico, profesional y político. Esto es también un legado de nuestros antepasados y humanistas pensadores. Además de eso, nuestros estudios de los años 1970 y 1980, que a diferencia de lo que acontecía en otros países, encontramos que las madres con estas condiciones, actuaban con más conciencia, disposición y dedicación en la organización del trabajo educativo, cultural y de desarrollo de sus hijos e hijas. Estas luchas, contribuyeron a destacar el papel que la educación de la primera infancia posee de manera esencial, en el desarrollo y formación de las nuevas generaciones.
- El Estado y la Sociedad cubana crearon soportes para las madres que trabajaban, garantizando que sus hijos e hijas pudieran asistir desde la más temprana edad a instituciones de la educación mayor calidad posible, para que también padres y madres, recibiesen orientaciones y una educación sobre como continuar el trabajo educativo en el seno de la familia, o sea, preparar a la familia para su labor formativa y desarrolladora de las nuevas generaciones.
- Se creó un Sistema Educativo y una escuela para todos y de más calidad, principalmente, para familias con madres que trabajaban y familias desfavorecidas. No obstante, en la medida

en que la practica y los estudios, confirmaron la importancia de las instituciones de educación infantil para el desarrollo de los niños y niñas, la preparación de la familia y la calidad de la enseñanza para esos estudiantes, fueron realizados estudios para crear un sistema educacional capaz de asegurar que todas los niños, niñas y tipos de familias, tuviesen garantizadas estas condiciones. Eso se consiguió entre los años de 1986 a 1992, con el programa Educa a tu Hijo. Este trabajo, se desarrolló al punto, que en los años 80 se consiguió organizar científicamente el programa mencionado, que en los años iniciales de los 90, prácticamente le garantizó al 100% de las familias y a sus hijos, una educación de la primera infancia de una calidad análoga a la de los centros educacionales existentes, que atienden aproximadamente, solo a una cuarta parte de la población infantil de las edades tempranas y preescolar.

- La voluntad política de asegurar y mantener esas condiciones a toda costa, convencidos de que este era el camino para alcanzar importantes logros y compromisos humanistas en la sociedad: la educación integral para todos y de calidad.

Maestros promotores de mejores aprendizajes y desarrollos psíquicos

En el marco de los estudios de las familias para conocer las características de aquellas, que mejor lograban con su labor educativa promover aprendizajes y desarrollos positivos en sus hijos e hijas, se planteó también, hacer estudios semejantes con los maestros debido a que se observaba, que no obstante una preparación y formación profesional específica y conscientemente programada, existían maestros que obtenían mejores resultados que otros, en el aprovechamiento de sus estudiantes.

Por eso, al igual que con las familias, nos propusimos conocer cuáles eran las características del trabajo educacional y de enseñanza que hacían los maestros o educadores que mejores aprendizajes y desarrollo alcanzaban en la labor con sus estudiantes. Solo se realizaron dos estudios, uno de corte cuantitativo y cuasi experimental, transversal y por comparación de maestros según los resultados alcanzados por sus estudiantes (SILVA RODRIGUEZ, 2001) y otro, cualitativo, de estudio de casos múltiples (ZULUETA, 2018).

Otros estudios también contribuyeron a comprender como era el trabajo de los maestros y centros educacionales con las orientaciones psicopedagógicas a las familias y con escolares con procesos lentos en los aprendizajes (HERNÁNDEZ PARDO, 2005; RODRÍGUEZ DÍAZ, 2005; RODRÍGUEZ PASTÓ, 2011).

Las investigaciones que se han realizado para conocer a aquellos profesores que educan con más calidad y contribuyen a promover aprendizajes y desarrollo psíquico de más calidad en sus educandos, nos enseñan mucho sobre lo que ellos hacen, por qué lo hacen y cómo lo hacen (SILVA RODRÍGUEZ, 2001; ZULUETA, 2012). No obstante, sería importante seguir profundizando en estos estudios, dada la necesidad de continuar obteniendo un conocimiento más integral y pleno de este hecho esencial para la educación y formación de los seres humanos.

Durante el proceso de estudios y como ocurrió con las familias, en las entrevistas y análisis de lo que ellos hacen y el por qué lo hacen, muchos de ellos se denominaban o identificaban como maestros potenciadores que promovían los buenos aprendizajes y desarrollo de los escolares. Esta categoría explicativa fue sugerida por los propios sujetos que fueron investigados en el proceso de las conversaciones, entrevistas y observaciones (GUTIERREZ; LÓPEZ; ARIAS, 1990; ISKRA, 1995; ACOSTA, 1998; CUESTA; HERNÁNDEZ, 2000; ARIAS, 2001, 2006, 2009; SILVA RODRÍGUEZ, 2001; ZULUETA, 2012).

Las características que estos maestros o educadores mostraron son:

- Dominan y aplican conscientemente, una concepción del desarrollo psíquico semejante a aquella que se enuncia en la teoría histórico cultural, postulando que el desarrollo de los procesos psicológicos, emocionales o afectivos, cognitivos y volitivos, no se constituyen espontáneamente, sino que son de naturaleza social y cultural. Consideran que la labor que ellos, los maestros, realizan desempeña un papel decisivo tanto en el aprendizaje como en el desarrollo psíquico del escolar. Que la educación es la que produce el desarrollo, pero insistiendo que aquella de mayor calidad es la que produce el mejor desarrollo.
- Proyectan su superación o actualización, con el propósito esencial de comprender mejor y poder aplicar en su labor educativa, de manera más productiva, los principios de la educación y de la psicología, conocimientos que les permiten promover los aprendizajes y el desarrollo psíquico con la mejor calidad posible.

- Poseen la conciencia, del papel activo que ellos tienen que tener en el proceso educativo, para generar la participación activa de los escolares en el proceso de sus aprendizajes y desarrollo. Ellos consideran, que solo cuando el estudiante tiene ese papel activo, es más independiente y autónomo en sus estudios, es que logran aprendizajes de mayor calidad y un mejor desarrollo psíquico.
- Dominan los contenidos de los programas específicos del currículo, tienen una visión general e integral de los contenidos que deben estudiar y conocer los estudiantes, de tal manera, que son más capaces de hacer los ajustes o las adaptaciones a las condiciones reales y presentes del grupo de escolares o de cada estudiante en particular. Ellos no suelen cumplir los programas formalmente, sino que los cumplen según consiguen, que marche el proceso de aprendizajes y desarrollo de los estudiantes.
- Comprenden que la enseñanza es un proceso esencialmente emocional y afectivo, interpersonal, apoyándose siempre en los intereses de los escolares, lo que consideran, que les sirve de soporte para conseguir los aprendizajes que esperan.
- Ellos buscan incesantemente, nuevos y más complejos conocimientos, medios, procedimientos e instrumentos para enseñar a sus estudiantes y garantizar la calidad necesaria del aprendizaje y del desarrollo.
- Evalúan sus resultados, de acuerdo con las funciones diagnósticas, educativas y de control del proceso de educación y enseñanza y no solo, en función de asignar una calificación o nota al escolar. Comprenden y actúan, como consecuencia de que el aprendizaje es acumulativo y sobre la base de ayudas, y si ayer el estudiante no tuvo un buen desempeño, mañana lo podrá conseguir en función de esas ayudas u orientaciones que reciba, lo que producirá el aprendizaje nuevo que necesita adquirir.

Estos maestros o educadores declaran que poseen numerosas experiencias que fueron vivenciadas y atribuidas de sentidos agradables y de satisfacción, en su formación como maestros o educadores, producidas, sobre todo, en sus prácticas pre-profesionales. Señalan como esenciales, las ayudas que recibieron de sus profesores tutores y supervisores en las escuelas donde las realizaron dichas prácticas. Esto corrobora el papel esencial de las prácticas pre profesionales supervisadas por maestros de

experiencias, durante un tiempo prolongado, que les permita a los futuros maestros adquirir experiencias, vivencias y sentidos lo más positivas posibles acerca de esta complejísima e importante labor profesional.

Todo esto nos confirma la necesidad de trabajar por las transformaciones que son imprescindible lograr, en la formación de educadores, empleando otras ideas y concepciones diferentes de aquellas que continúan reproduciendo en la educación: el fracaso escolar, los bajos aprovechamientos escolares y los inadecuados o insuficientes desarrollos psíquicos (SILVA RODRÍGUEZ, 2001; ZULUETA, 2012).

Lo que se hizo en Cuba desde los años 70 del siglo pasado, hasta el momento de la realización de estas investigaciones, nos demuestra prácticamente que las explicaciones de la Teoría Histórico Cultural, el legado pedagógico que poseemos de nuestros pensadores del siglo XIX y lo mejor del pensamiento pedagógico, psicológico, sociológico y filosófico de todos los tiempos, contribuyen a la formación de educadores promotores de aprendizajes y desarrollo psíquico de mejor calidad en los estudiantes. De la misma forma, que aquellos, que no asumen dichos conocimientos y orientación, no consiguen tales resultados, como veremos a continuación.

En los estudios de los maestros promotores, también se realizaron observaciones de las clases que estos maestros realizaban con sus estudiantes, se valoraban los productos de la actividad escolar que realizaban los escolares y se aplicaron algunas pruebas, resultando interesante cómo cada grupo de niños-niñas enfrenta y resuelve las tareas planteadas, convirtiéndose en un indicador concreto del impacto que la labor de dichos educadores producen en el aprovechamiento y desarrollo de los educandos. En nuestro primer estudio de naturaleza cuantitativa, los niños-niñas provenientes de “maestras potenciadoras” se caracterizaron por poseer las siguientes características:

- Rapidez en la comprensión de las tareas.
- Conducta lúdica, comunicativa, llena de expresiones verbales, ricas en contenido anecdótico y con ejemplos.
- Mucho mejor aprovechamiento de las ayudas que recibían de los educadores, cuando ellas eran necesarias. Las ayudas que más predominan, son aquellas referidas a la repetición de la orientación para la realización de la tarea y menos las que necesitan recordar o dar pistas o indicios de cómo resolverla o la de explicarle su forma de hacerla o la demostración de cómo resolverla.

- Son más capaces de realizar generalizaciones de rasgos esenciales.
- Producen preguntas anticipatorias y creativas.
- Comportamiento reflexivo en los análisis.
- Desarrollo de la crítica y búsqueda de aprobación del examinador.

Por su parte, los niños-niñas que provenían de maestras “no potenciadoras”, generalmente presentaron:

- Dificultad en la comprensión de las orientaciones de las tareas.
- Un aprovechamiento lento de las ayudas que se les brindaban.
- Utilización limitada, poco fluida y simple del lenguaje.
- El tipo de generalización característico fue el concreto – situacional, de rasgos no esenciales, aunque en las primeras tareas y con la ayuda lograban generalizaciones de rasgos esenciales lo que es una muestra de las posibilidades, si se trabaja este aspecto.

Los resultados obtenidos, nos muestran que después de un curso escolar, los alumnos de las maestras “no potenciadoras” muestran “acumulación” de dificultades en su aprendizaje, con una preparación mínima en ocasiones, mientras que los de las “maestras potenciadoras” muestran amplias posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

También son evidentes los resultados obtenidos en asignaturas como Lengua Española y Matemática, los cuales distinguen a ambos grupos de niños-niñas de manera significativa.

A continuación, presentaremos algunos ejemplos de las descripciones, interpretaciones y explicaciones de dos de las cualidades más significativas que se encontraron en los maestros potenciadores y no potenciadores, según la recogida de datos e información aportada por las dos investigaciones que nos permitieron llegar a algunas de las conclusiones que explicamos anteriormente.

En la primera investigación en la que se emplearon métodos cuantitativos y experimentales se realizaron, por ejemplo, las siguientes interpretaciones a partir de los datos obtenidos: en el análisis de la variable **Concepción que poseen las maestras sobre el desarrollo de los niños**, existen diferencias marcadas entre el conocimiento e información que poseen las maestras de ambos grupos, tanto desde su autovaloración, como, por lo apreciado por el investigador, a través de las observaciones y los criterios de los directivos o supervisores del trabajo del maestro.

Las “maestras potenciadoras” además de conocer y promover el desarrollo a partir de las relaciones que establecen con los niños-niñas,

tienen en cuenta sus características y particularidades del desarrollo real y potencial, estructurando el aprendizaje a partir de las actividades directivas de la edad y los objetivos del programa del grado, garantizando así, su correcta correspondencia en relación directa con la vida y el medio social, lo que se interioriza en el proceso de la actividad conjunta del niño-niña, con sus coetáneos y con el adulto. Todo esto posibilita la formación sana, emocional y multilateralmente desarrollada, de la personalidad del pequeño.

En la muestra de maestras “no potenciadora” cinco no tienen un conocimiento adecuado de cómo transcurre el desarrollo de los niños-niñas, lo que se comprobó a través del instrumento de autovaloración, pero además, como una reafirmación de lo expresado teóricamente, en nuestras observaciones comprobamos que los métodos que estas utilizan en las actividades, no promueven adecuadamente el desarrollo, al utilizar formas tradicionales, donde el rol principal se centra en el maestro, y los niños-niñas pasivamente adquieren los conocimientos sin ser activos en la búsqueda de los mismos, predominando el verbalismo.

Además, apreciamos en nuestras observaciones, que nueve docentes al abordar los contenidos lo hacen como algo ya acabado, donde los niños-niñas no tienen oportunidad de ser ellos quienes bajo la orientación de la maestra busquen las soluciones o arriben a sencillas conclusiones en correspondencia con las posibilidades que su edad les permite.

Esta variable refleja una de las más altas diferencias significativas entre los puntajes que se alcanzan para cada grupo, obteniéndose una correlación de 0,866 y una probabilidad igual a 0, para un nivel de significación de $\alpha = 0,01$ (SILVA RODRÍGUEZ, 2001, p. 61-62).

La variable **Cómo participa (la maestra) en el desarrollo de los niños en el grupo de “maestras potenciadoras”** se comportó de la siguiente manera: las maestras más promotoras del desarrollo infantil, en su autovaloración distinguen con meridiana claridad que para poder influir certeramente en el desarrollo infantil, la primera condición es conocer cuáles son las características que distinguen los niños-niñas de esta edad y cómo a partir de dichas particularidades estructurar su trabajo potenciador, el que realizan promoviendo un aprendizaje activo, que desarrolla al alumno, encontrando el niño-niña procedimientos de trabajo para solucionar tareas o ejercicios que su maestra les orienta y jerárquicamente dándoles el mayor peso al desarrollo del proceso.

La maestra, entonces, a través de preguntas, sugerencias, va conduciendo el aprendizaje; en determinados momentos necesita, como parte

de la dirección pedagógica del juego, desempeñar un rol determinado para precisar determinadas acciones a incorporar, pero mayoritariamente son los propios niños-niñas quienes después hacen transferencias de lo aprendido y ocupan los roles centrales, lo cual quedó corroborado a través de nuestras observaciones.

Al analizar cómo las maestras del grupo “no potenciador” participan en el desarrollo, nos percatamos, como hemos expresado en otros momentos de este análisis, que el proceso que desarrollan en sus aulas es sumamente tradicional, donde el niño-niña se convierte en un gran receptor de información, que pobremente procesa, (siendo) pasivo y repetitivo en el aprendizaje. En este tipo de enseñanza – aprendizaje, el trabajo se centra más en la labor del docente, el cual se convierte en el eje central, y el alumno queda relegado, con muy poca participación, escasamente se propicia que interactúe con otros niños-niñas durante el desarrollo de las actividades programadas, como pudimos apreciar en nuestras observaciones, pues deben mantenerse todo el tiempo muy atento a la explicación de su maestra. Ello, frena considerablemente el desarrollo de los niños, cosa que pudimos comprobar ante el planteamiento de nuevas tareas a las cuales no todos los niños, podían encontrar una correcta solución, lo que hace que esta variable refleje diferencias altamente significativas en los puntajes para cada uno de los grupos, alcanzándose como índice de correlación 0,866 y de probabilidad 0, para un nivel de significación de $\alpha = 0,01$ (SILVA RODRÍGUEZ, 2001, p. 64-65).

En la segunda investigación realizada se empleó una estrategia cualitativa de estudio de casos múltiple, seleccionándose tres maestras que en general tenían niños-niñas con buenos aprovechamientos docentes. Analizaremos a continuación dos ejemplos de cómo se analizaron sus características.

Sobre la **Concepción del trabajo educacional y la concepción del desarrollo psíquico** que asumen las maestras estudiadas en la segunda investigación se pudo constatar y explicar lo siguiente: los sentimientos y motivaciones hacia la profesión de maestro, las concepciones acerca del proceso educativo y las explicaciones que dichos maestros tienen del desarrollo del escolar, se encuentran en una unidad inseparable, relación e interdeterminación muy fuerte y dinámica. Esta es una de las más importantes características que se consiguió apreciar en el estudio a profundidad de las tres educadoras. Ello muestra una vez más la interconexión o concatenación que debe de existir entre las determinantes que producen, en este caso, que el profesor pueda realizar una labor más promotora de los

aprendizajes y desarrollos psíquicos que se producen en los educandos.

Las tres maestras estudiadas, destacan la importancia del maestro, su papel activo como organizador, director y promotor (potenciador) del aprendizaje y el desarrollo psíquico del escolar. No obstante, esto resulta contradictorio en una de las maestras estudiadas, que no obstante ser promotora por su organización y sus acciones con el estudiante, ella cree erróneamente que determinado déficit biológico, no adecuadamente diagnosticado, fue resuelto gracias al medicamento que consumía el escolar y no al trabajo pedagógico concebido y organizado por ella.

Esto muestra también, que pueden existir imprecisiones e inconsistencias, en los conocimientos que se poseen o también, por las influencias, que puedan ejercer determinadas prácticas, como es el caso, del uso de medicamento para ayudar a solucionar algunos problemas en los escolares, que en realidad son de naturaleza educativas.

Una de las dos maestras estudiadas que se comportan como verdaderas potenciadoras, hace énfasis en la importancia de las relaciones democráticas dado que ella fue educada por sus padres y maestras, de manera tal, que tuviera la oportunidad de expresar sus ideas u opiniones y, desempeñar un papel activo en los intercambios, relaciones y en las decisiones que se adoptaban tanto en la familia como en la escuela. Considera, además, que estas experiencias en su educación la ayudaron a formarse y desarrollarse como una persona responsable, independiente y autónoma, cualidades que siente que la han ayudado en su desempeño en el magisterio.

En el tercer caso, aquella que se orienta por las creencias biologicistas, su concepción del proceso educativo está muy centrada en la búsqueda de la disciplina en los niños por parte del maestro, utilizando métodos autoritarios y auxiliares de castigo y recompensas.

Esta maestra fue un producto, reconocido por ella misma en las entrevistas a profundidad, del modelo que sus educadores le brindaron. Este es un ejemplo más, de lo que ya estudiamos y constatamos muy bien desde los primeros casos en los estudios de familia. Resulta muy significativo que sea la maestra que asume en su concepción del desarrollo psíquico las tendencias biologicistas y cognitivistas que toman fuerza en nuestros días en el país. De hecho, éstas le sirven para no pensar en sus contradicciones y responsabilidades en el desempeño de su labor.

La situación mencionada está registrada teóricamente por otras explicaciones psicológicas (FREUD, 1968; HAUSER, 2003), que señalan que aquellas personas (padres, madres o maestras y maestros en nuestro

caso) que viven un malestar, conflicto o trauma emocional y cognitivo por los métodos o concepciones empleados en su formación y desarrollo y no los han podido elaborar o explicar convenientemente, los rechazan para sí, pero tienden a reproducirlos de una u otra forma, sin mucha conciencia, en la práctica de su labor educativa con sus hijos, hijas o sus estudiantes.

Ella buscaba en los niños un cumplimiento estricto de las órdenes que da la maestra. Esto, al relacionarse con la dispersión de autoridad en la que cae, repercute negativamente en la formación de límites bien establecidos y que no garantizan que los niños por sí mismo, controlen su conducta. Todas estas características se corresponden más con la de los casos que hemos valorado como maestros semipotenciadores, que con una maestra potenciadora.

No obstante esto que se observa en esta maestra, sus estudiantes alcanzan una labor aceptable en cuanto a su desempeño escolar, dado principalmente por el estado emocional positivo, que consigue en sus relaciones con los estudiantes; lo que puede explicarse por la situación social del desarrollo de los niños, ya que estos niños al estar en primer grado, con una preparación y motivación para insertarse en el proceso educativo, la figura de la maestra no es cuestionada por lo que pueden vivenciar de manera diferente lo que para nosotros es autoritarismo (BOZHOVICH, 1976). Además, el autoritarismo se mezcla con acciones adecuadas de manera esporádica. Esta relación puede tener consecuencias para el futuro, pero los síntomas de las problemáticas que generan, en el presente, por las condiciones anteriormente mencionadas posiblemente se demoren en aparecer.

Para las maestras potenciadoras (casos 1 y 2) es imprescindible que el proceso de aprendizaje sea ameno, lo cual también está presente en el discurso de la maestra del tercer caso, pero lo logra esencialmente a partir del sistema de recompensas, que es un agente externo al aprendizaje. Esto no contribuye al logro de una motivación intrínseca para el estudio, o sea, el interés por nuevos aprendizajes, dado que no se realizan las acciones pedagógicas para poder trocar el interés por aprender solo por las recompensas. Además, durante las clases observadas no alcanza verdaderamente un ambiente emocional positivo, al caer en el autoritarismo, de lo cual no tiene consciencia, ni elaboración crítica.

Relacionado con todo lo analizado, se puede apreciar que el papel que desempeñan las maestras dentro del proceso educativo, está mediado por su concepción del desarrollo psíquico que se produce en los escolares. Estas concepciones se muestran con algunas diferencias entre

la maestra 3 y las otras dos. En ésta predomina la comprensión de que lo biológico es determinante en su relación con las condiciones sociales y culturales en el desarrollo de las personas.

Por lo general, cuando esto ocurre, tanto en el caso de las familias estudiadas, como los maestros, subordinan el desarrollo psíquico a lo biológico, siendo lo social y lo cultural solo, en el mejor de los casos, condiciones emergentes de ese proceso y no lo que son, determinantes estructurales y funcionales esenciales que incluso mediatizan lo biológico, pudiendo corregir y compensar aquel desarrollo que cualquier déficit biológico puede llegar a producir de forma alterada.

Incluso esta maestra no es consciente de las propias acciones potenciadoras que ella organiza y realiza, mediante las cuales influye en un niño, diagnosticado erróneamente con problemas atencionales, confiéndole gran importancia a los medicamentos que el niño toma, igual que sucede con otro niño, considerado hiperkinético.

Un elemento interesante, se presenta en el primer caso estudiado. Esta maestra aunque no parece comprender bien la mediación entre lo biológico, lo social y lo cultural en el desarrollo psíquico humano, sin embargo, al saber y asumir que el aprendizaje y este desarrollo de los estudiantes puede ser potenciado y promovido desde la educación y la estimulación que el maestro logre en el proceso de enseñanza, le permitió realizar una labor excelente y muy positiva con un niño autista que educó y enseñó durante los cuatro años en los que transitó con su grupo de estudiante del primer ciclo (de primer grado a cuarto) de la escuela primaria.

Las tres maestras le otorgan importancia al trabajo individualizado y en conjunto con la familia, para lograr un mejor aprendizaje de los niños y, a su vez, que se pueda promover un mejor desarrollo. Los elementos de las concepciones del proceso educativo se reflejan en sus labores educativas, posibilitando el aprendizaje de los niños. Todas las profesoras conocen las etapas del desarrollo, haciendo hincapié en la actividad de estudio, como rectora en la etapa por la que transitan los niños y la utilización del juego dentro del proceso educativo.

En el segundo caso, se aprecia una situación contraria a la del tercero, cuando ella nos refiere la existencia de un conflicto en su historia, pero que ella ha elaborado y explicado conscientemente y, por lo tanto, resuelto. De modo que no influyó negativamente en su labor educativa con sus estudiantes. En este proceso de explicación y elaboración por parte de ella de aquellas experiencias vivenciadas y atribuidas de sentidos negativos,

influyó muy positivamente las experiencias vividas por ella, la labor que realizaron dos maestros que permanecieron más tiempo con ella, de los cuales incluso asume algunas acciones y métodos para el desempeño de su labor actual. Ella considera que realiza más acciones y métodos aprendidos en estos procesos vivenciales positivos con estos otros maestros, que los conocidos durante las asignaturas metodológicas de su formación para maestra (ZULUETA, 2012, p. 89-91).

Las tres maestras, como parte de su concepción del desarrollo psíquico humano, les confieren la debida importancia a las relaciones sociales como fuente del desarrollo. En las maestras más promotoras del desarrollo o potenciadoras, lo biológico aparece como necesario, pero no determinante en los niños de sus aulas. Sin embargo, la profesora menos promotora del desarrollo o semipotenciadora, encuentra en lo biológico un determinismo fatal e inmutable. Las tres conocen las etapas etarias, haciendo énfasis en el estudio como la actividad rectora de la etapa por la que transitan sus estudiantes y la contribución del juego en el proceso de aprendizaje.

Las profesoras potenciadoras tienen una concepción del proceso educativo donde son muy importantes las buenas relaciones con sus estudiantes, para la creación de un ambiente emocional positivo, donde los estudiantes expresen sus opiniones. Mientras que la profesora semipotenciadora hace hincapié en el logro de la disciplina, mediante el cumplimiento estricto de órdenes, para así conseguir las condiciones para un buen aprendizaje, alcanzado este en sus estudiantes porque el autoritarismo no es vivenciado negativamente por sus estudiantes, dada sus edades y la situación social del desarrollo en las que se encuentran (ZULUETA, 2012, p. 94-95).

Analizando el comportamiento de la cualidad: **Cómo y qué hace (el maestro) para adquirir los instrumentos para potenciar el desarrollo en ambos grupos de docentes**, en cada una de los dos tipos de investigaciones, se realizó el siguiente análisis: en la primera investigación (SILVA RODRÍGUEZ, 2001), las maestras del grupo “potenciador” planteaban a través del instrumento de autovaloración (donde ellas realizaban un análisis de su trabajo, el cómo y el por qué lo realizaban), que ellas establecen relaciones con personal especializado de mayor experiencia en la labor educativa, ya sea de los equipos municipales o provincial del Centro de Orientación y Diagnóstico, Laboratorio Psicopedagógico, Instituto Superior Pedagógico y maestros de larga y fructífera vida laboral en la Enseñanza Preescolar, mostrando interés por conocer técnicas que les posibiliten activar el desarrollo de sus educandos.

Además, señalan combinar estos conocimientos con el uso de métodos novedosos en sus aulas y en correspondencia con las particularidades tanto grupales como individuales de sus niños-niñas, lo cual quedó corroborado en nuestras observaciones en las realizaciones de las actividades, pero no solo a través de la constancia gráfica existente de técnicas aplicadas, sino en el desenvolvimiento diario de los niños-niñas.

En las aulas, de las maestras potenciadoras, se pudo apreciar que la forma en que se dirige el proceso de enseñanza – aprendizaje es dinámico, no sólo centrado en la adquisición de conocimientos, sino fundamentalmente en el desarrollo de habilidades y hábitos necesarios para su vida escolar futura.

Por su parte, las maestras “no potenciadoras” no sienten la necesidad de recurrir a nuevos procedimientos que les permitan activar la enseñanza que imparten, siendo partícipes de esta opinión el 80% ellas; sólo el 20% señalan que experimentan inquietud ante esta situación lo que quedó expresado en el instrumento de autovaloración, coincidiendo además con las opiniones dadas por Jefes de Ciclos de los centros.

Todo eso hace que estos educadores muestren una actitud conformista y hasta lleguen a expresar que “con lo que ya sé, puedo enseñar bien a los niños-niñas de esta edad” no percatándose, o no siendo conscientes de las consecuencias desfavorables que el aferrarse a esa idea acarrea en primer lugar a los niños-niñas, a los cuales se les comienza a limitar su aprendizaje y por lo tanto a su desarrollo, a la vez que al docente le produce, aislamiento y estancamiento de sus conocimientos, llegando a convertirse con el paso del tiempo, en una persona incompetente.

En la segunda investigación de estudios de casos (ZULUETA, 2018) el ejemplo de análisis sobre este mismo aspecto es el siguiente: en relación con el **Cómo relacionan su labor educativa con el desarrollo psíquico** éstas nos muestran un trabajo individualizado con aquellos niños que presentan alguna dificultad que pudiera incidir negativamente en su aprendizaje, para así nivelarlos con el resto del grupo, empleando los programas con la flexibilidad necesaria a las exigencias del proceso de la enseñanza y el aprendizaje individual de cada estudiante, al utilizar diferentes medios educativos y de enseñanza. Una maestra del grupo nos refiere:

A esos niños tienes que estimularlos con láminas, con videos, con ilustraciones de cosas que ellos no han trabajado, que no conocen, que no han visto y que escuchan a los demás y al maestro” siendo un factor imprescindible para el

aprendizaje, pues considera: “muchos de los contenidos que se dan en la escuela se apoyan en las vivencias que tiene el niño. El nuevo conocimiento parte de sus vivencias, de las cosas que ellos conocen, de las cosas que ellos saben.

De esta forma, se organiza la docencia según las posibilidades del estudiante y el grupo, para poder lograr un mejor aprendizaje y desarrollo.

Tal concepción del proceso educativo, que está muy imbricada con el amor hacia su profesión y hacia los niños, así como, con la concepción que posee sobre el desarrollo psíquico infantil y el papel de la educación y el educador en ello, es imprescindible para cualquier persona que trabaje con seres humanos y tiene importancia primordial en los profesores, pues les posibilita llegar a resultados integrales en la potenciación del desarrollo de sus estudiantes.

Esta concepción del proceso educativo se fue formando por las vivencias producidas en las relaciones con sus profesores y sus padres, que constituyeron los contenidos psicológicos referidos al respeto mutuo, la comprensión, el cariño y la tolerancia a la diversidad de opiniones, según la individualidad de cada persona, hasta conformar tal concepción. De la significación que tuvieron los otros, una nos expresa: “No sé, me marcó mucho el cariño, el respeto de las personas que me rodeaban, aconsejarme sin quererme cambiar, sino en modular mi forma, mi carácter”.

Ella recuerda a su profesora de quinto grado, por lo métodos educativos que utilizaba, por lo que se puede deducir el sentido que le atribuyó, presente en sus palabras: “yo recuerdo mucho a una profesora mía de quinto grado porque era muy [...] conversaba mucho, era muy cariñosa, nos hablaba mucho, nos explicaba mucho las cosas de la vida, nos educaba y compartía.”

Esa relación con su profesora, posiblemente fue vivenciada positivamente, porque de niña tenía necesidades con respecto a la comunicación, que en el hogar no lograba cubrir, lo cual representa una crítica en la actualidad:

[...] modelos incorrectos, [...] muy rígida que era así y así, sin explicación de porqué tenía que ser así o porque no tenía que ser así y que no había la confianza que hay hoy en día con los padres, ni con todos, pero con algunos padres que conversan con sus hijos, que le explican las cosas, lo bueno y lo malo de la vida.

A modo de conclusión

Todo este trabajo nos muestra, que los maestros y educadores tendrían que caracterizarlos un dominio de los conocimientos científicos que

rigen el proceso educativo y que destacamos en sus dos aspectos esenciales: el relacionado al qué y al cómo se produce el desarrollo psíquico humano y el otro, al proceso mismo de la educación, el cómo organizar los contenidos sociales y culturales, brindar las ayudas y hacer las modelaciones correspondientes de los contenidos y medios de la cultura que la humanidad ha producido por millones de años, para que el estudiante se los apropie en apenas unos pocos años durante su tránsito por la escuela.

Solo con ese conocimiento profundo y científico es que los educadores podrían realizar su labor con la mayor conciencia posible y garantizar que este proceso se realice de manera tal que permita los aprendizajes y desarrollos psíquicos de la mejor calidad.

Que la educación sea científica no disminuye que también sea un arte dada la espontaneidad, creatividad, naturalidad y emocionalidad con que este proceso debe de realizarse. Partimos de que no hay contraposición entre lo científico y lo artístico, como nos lo muestra que no se puede hacer arte sin conocer los procesos químicos que se producen en las pinturas en determinados momentos del día y del papel del sol o, la temperatura que hay que garantizar en la labor artesanal o procesos escultóricos. Las ciencias necesitan de los procesos creativos, estéticos, emocionales y vivenciales profundos, para garantizar que sus hallazgos o explicaciones sean los más adecuados a los datos empíricos y concretos que encuentren, así como para divulgarlos e introducirlos en la práctica de la vida real o concreta para beneficio de la mayor cantidad posibles de personas, para que se conviertan en modos de hacer esencialmente humanos.

Hemos aprendido también de los pensadores cubanos del siglo XIX, del Enfoque y Teoría Histórico Cultural, de lo mejor del pensamiento y las prácticas pedagógicas, psicológicas, sociológicas y filosóficas de América Latina y el mundo, que la Educación de mejor calidad es la que promueve, produce y arrastra el desarrollo y todo esto se garantiza, cuando los maestros y educadores en general, incluyendo a las familias realizan una labor consecuente en la organización y dirección de un proceso que garantiza el papel activo de los sujetos que aprenden y se desarrollan, contribuyendo a que el sujeto alcance el desarrollo psíquico mejor conformado.

De los maestros y maestras, de las madres y los padres más avanzados en esta materia de la educación de las nuevas generaciones también hemos aprendido sobre las inmensas posibilidades de desarrollo que poseen nuestros niños y niñas. Y, que todo lo que hemos analizado puede

ser más que una utopía. Pero para tornarla en realidad, se hace necesario trabajar consciente e intencionalmente en una Educación para todos y de calidad.

REFERENCIAS

- ACOSTA, Y. I. *Estudio de la incidencia, regularidades y condiciones socio ambientales de factores de riesgo en niños de poblaciones socioculturales significativamente diferentes*. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Cuba. 1998.
- ANDUX RIVERO, D. *Caracterización de la función educativa en familias de diferentes condiciones socioculturales y estructurales*. Tesis para el Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. 1996.
- ARES MUZIO, P. *Mi familia es así*. Habana: Ciencias Sociales. 1990.
- ARES MUZIO, P. *Psicología de la Familia*. Una aproximación a su estudio. Habana: Félix Varela. 2002.
- ARIAS, G. B. et al. *La educación familiar de nuestros hijos*. Habana: Pueblo y Educación. 1977.
- ARIAS BEATÓN, G. El papel de los “otros” y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. *Revista Cubana de Psicología*, v. 16, n. 3, p. 194-199, 1999.
- ARIAS, G. B. La Orientación Psicológica. Un intento de elaboración teórica. En: *Colectivo de autores, La creación y evaluación de servicios de Orientación y Atención Psicológica. Centro de Orientación y Atención Psicológica a la Población*, Alfonso Bernal del Riesgo, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 1999b.
- ARIAS BEATÓN, G. El diagnóstico en la psicología. *Revista Cubana de Psicología*, v. 16, n. 3, p. 188-193, 1999c.
- ARIAS BEATÓN, G. Las Ciencias Psicológicas, la estadística y el significado de la “significación”. Una aproximación de las estrategias cualitativas y cuantitativas. *Revista Cubana de Psicología*, v. 16, n. 3, p. 177-187, 1999d.
- ARIAS BEATÓN, G. *Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo*. Desde el Enfoque Histórico Cultural. Editor Laura Marisa Carnielo Calejon, São Paulo, Brasil, 2001.
- ARIAS BEATÓN, G. *La Persona en el Enfoque Histórico Cultural*, Editora Linear B, São Paulo, Brasil 2005.
- ARIAS BEATÓN, G. *Un intento de sistematización teórica acerca de la relación de ayuda psicológica*. Ponencia presentada en la III Convención Intercontinental de Psicología y Ciências Humanas, HOMINIS '05 “Crecimiento Humano y Diversidad” 2005a.
- ARIAS BEATÓN, G. Una concepción integradora sobre el desarrollo del ser humano y su importancia en la educación In: DIAS, M. A. L.; FUKUMITSU, Karina; MELO, Aurélio. *Temas contemporáneos em psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: Vetor, 2012. p. 147-160.
- ARIAS BEATÓN, G. Vivencia, atribuição de sentido e subjetivação da atividade, a comunicação e relações sociais. In: MATTOSINHO, B. M. E.; ARIAS BEATÓN, G. *Trabalho, Educação e Lazer*. Contribuições do Enfoque Histórico-Cultural para o desenvolvimento humano. Escola de Artes, Ciências e Humanidades, USP, São Paulo. 2017b. p. 143-214.
- ARIAS BEATÓN, G. La psicología clínica y la relación de ayuda, sus bases histórico culturales. In: ARIAS BEATÓN, G.; LEÓN, G. F.; RINA, P. T. (org.). *Enfoque Histórico-Cultural: Otros Problemas De Las Practicas Profesionales*. São Paulo: Terracota, 2017c. v. 3. p. 257-277.

- ARIAS BEATÓN, G. La integralidad del método dialéctico en la Teoría Histórico Cultural. *Psicología Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 631-641, set./dez. 2018.
- BELTRÁN, M. T. B. Las relaciones entre la familia y la escuela en nuestra sociedad. En ¿De quién es la responsabilidad: la escuela o la familia?. Habana: Pueblo y Educación. (988a).
- BELTRÁN, M. T. B. Las relaciones con los niños y los adolescentes En ¿De quién es la responsabilidad, la escuela o la familia?. Habana: Pueblo y Educación, 1988b.
- BELTRÁN, M. T. B. ¿Cómo continuar en el hogar el trabajo que realiza la escuela? En Conoces a tus alumnos. Habana: Pueblo y Educación, 1989.
- BLEGER, J. Prologo y apéndice. In: POLITZER, G. *Psicología Concreta*, Buenos Aires, p. 7-36 y 229-281, 1965.
- BLEGER, J. *Psicoanálisis y Dialéctica Materialista*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1963.
- BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad Infantil*. Habana: Pueblo y Educación. 1976.
- BRICKER, D.D. *Educación temprana de niños en riesgos y disminuidos*. México: Trillas, 1991.
- CASTILLO, S.; CASTRO, P.; NUÑEZ, E. La preparación pedagógica y psicológica de la familia. En *Ponencia Sexta reunión de investigadores de la juventud*. Habana: Centro de Estudios Sociales de la Juventud. 1989.
- CASTRO, P. L. *Cómo la familia cumple su función educativa*. Habana: Pueblo y Educación. 1996.
- CLAPAREDE, E. *Psicología del Niño y Pedagogía Experimental*. México: Cía. Editorial Continental, 1958.
- COMENIO, A. J. *Didáctica Magna*. Habana: Pueblo y Educación. Congreso de Educación y Cultura. (1971). Documentos del Congreso. Habana: Ministerio de Educación. 1983.
- CORDERO, Y. *Particularidades del proceso de cambio en el desarrollo psicológico del niño y en la categoría padres potenciadores del desarrollo, al ampliar la zona de desarrollo próximo de estos, mediante un método de estimulación directa al niño e indirecta al padre*. Tesis de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Cuba. 2001.
- CUESTA, G.; HERNÁNDEZ, B. *Regularidades asociadas al proceso de cambio conceptual y actitudinal en padres potenciadores y no potenciadores del desarrollo psicológico de sus hijos*. Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Cuba. 2000.
- CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. Paris: Mouton, 1972 (1957).
- CHOMSKY, N. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. Tradução Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- DAVIDOV, V. V. La enseñanza que desarrolla. In: MÚDRIK, A. (org.). *La educación y la enseñanza. Una mirada al futuro*. Moscú: Progreso. 1991.
- DENZIN N. K.; LINCON, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications. USA. 1994.
- DÍAS, Z. R. *La orientación psicopedagógica en las familias de niños preescolares con dificultades en las habilidades previas al aprendizaje*. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 2005.
- ECHEMENDÍA TOCABENS, B. *Los niveles de ayuda en la relación terapéutica. Un análisis para su comprensión desde el enfoque histórico-cultural*. Tesis de Maestría en Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. 2001
- ECHEMENDÍA TOCABENS, B. *Los niveles de ayuda en la relación psicoterapéutica. Un análisis desde el enfoque histórico cultural*. Cadernos ECOS: Educação, Cultura e Desenvolvimento Humano, v. 1, p.145-154. Editorial Terceira Margem, São Paulo, Brasil. 2006.
- FARIÑAS, G. L. *Psicología, Educación e, Sociedad*. Habana: Félix Varela, 2005.

- FEBLES ELEJALDES, M. Acerca de Nuestra Herencia Histórico Cultural. *Revista Cubana de Psicología*, v. 14, n. 2, p. 235-239, 1997.
- FARIÑAS LEÓN, G., CARNIELO CALEJON, L. Vivencia, situação social do desenvolvimento e práxis. In: MATTOSINHO BERNARDES, M. E; ARIAS BEATÓN, G. (Org.). *Trabalho, Educação e Lazer. Contribuições do Enfoque Histórico-Cultural para o desenvolvimento humano*. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017. p. 123-142.
- FEBLES ELEJALDES, M. La Orientación Psicológica desde el Enfoque Histórico Cultural. Consideraciones generales. En *Colectivo de autores, La creación y evaluación de servicios de Orientación y Atención Psicológica*. Centro de Orientación y Atención Psicológica a la Población Alfonso Bernal del Riesgo, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 1999.
- FERNÁNDEZ, T. G. *Niños de alto riesgo del barrio de Atarés*. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 2003.
- FIGUEREDO, H. *La atención a los escolares con insuficiencias leves en el lenguaje*. Tesis de Doctorado, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, MINED, Habana, Cuba. 1999.
- FREUD, S. *Obras completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. 1968.
- GARCÍA TEJEDA, C. *El papel de la familia en la potenciación del desarrollo infantil. Una propuesta para su fortalecimiento*. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Habana, Cuba. 2007.
- GARCÍA TEJEDA, C. Z. *El proceso de concientización de conflictos que entorpecen el ejercicio del rol materno. Análisis en un trabajo grupal con técnicas y recursos psicodramáticos*. Tesis en opción al título de Máster en Psicodrama y Procesos Grupales. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Habana, Cuba, 2010.
- GIL FLORES, J. *Obras completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. 1994.
- GÓMEZ DELGADO, M. M. *La formación de promotores, para promover padres potenciadores del desarrollo de la comunicación oral y el lenguaje de sus hijos*. Tesis presentada en opción al grado científico de Master Psicología Educativa. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Habana, Cuba. 2008.
- GONZÁLEZ CHARDIK, I, *Las dinámicas causales en los trastornos emocionales y de la conducta*. Tesis de Maestría Psicología Educativa Facultad de Psicología Universidad de La Habana, Cuba, 2008.
- GUBA, E. G.; LINCON, Y. S. *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*. Jossey-Bass Inc., Publishers USA. 1981.
- GUTIÉRREZ, J. A.; LÓPEZ, J. H.; ARIAS, G. B. *Un Estudio del Niño Cubano*. Habana: Impresora Gráfica de Ministerio de Educación, 1990.
- HAUSER, U. *Ciclo de Conferencias*, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Ciudad de la Habana, Cuba. 2003.
- HEGEL, G.W.F. *Ciencia de la Lógica*, Ediciones Solar S.A. Argentina. 1968.
- HERNÁNDEZ, J. M. G. Aproximación al estudio de la relación entre el nivel de desarrollo real y la amplitud de la Zona de Desarrollo Próximo en dependencia de la estimulación recibida. Habana: CELEP. 2002.
- HERNÁNDEZ PARDO, I. *Orientación psicopedagógica a las familias con niños con dificultades en el aprendizaje en las edades de 6-7*. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 2005.
- HERRNSTEIN, R. J.; MURRAY, C. *The Bell Curve. Intelligence and class structure in American Life*. New York, 1994.
- IBARRA, L. M. La comunicación padres e hijos. En *¿Nos comunicamos con nuestros hijos?*. Habana: Política. 1993.

- IBARRA, L. M. Una mirada a la orientación desde el enfoque Histórico-Cultural. *Revista Cubana de Psicología*, v. 16, n. 3, p. 77-85. 1999.
- LEDOUX, J. *O cérebro emocional. Os misteriosos alicerces da vida emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LEWONTIN, R. C.; ROSE, S.; KAMIN L. J. *No está en los genes*. Barcelona: Crítica, 1987.
- LÓPEZ, J, G. ARIAS, J.A. GUTIÉRREZ. La Investigación del niño y la niña cubana un ejemplo de investigación longitudinal. En: *La Dimensión Familiar en Cuba*, compilación Ana Vera Estrada. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Juan Marinello. Edición Financiada por el Fondo de Desarrollo para la Educación y la Cultura, La Habana, Cuba, 2007.
- LUZ Y CABALLERO, J. *Obras*. Aforismo Volumen I. Ciudad de la Habana: Imágenes Contemporáneas, 2001.
- LUZ Y CABALLERO, J. *Obras*. Escritos Educativos Volumen II. Ediciones IMÁGENES CONTEMPORÁNEAS. Ciudad de la Habana, Cuba 2001a.
- LUZ Y CABALLERO, J. *Obras*. Elencos y discursos académicos. Volumen III. Ciudad de la Habana: Imágenes Contemporáneas, 2001b.
- MARTÍ, J. *Obras Completas*. Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1975.
- MARTÍ, J. *Otras crónicas de Nueva York*. Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1983.
- MARTÍ, J. *Obras Completas*. La Habana: Edición Crítica Centros de Estudios Martianos, 1985.
- MARTÍ, J. *Ideário Pedagógico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1990.
- MARX, C. Grundrisse. *Manuscritos económicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política*. São Paulo: BOITEMPO. 2011.
- NETTO, P. J. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- MILLET, T. *Un estudio de niños con dificultades del aprendizaje analizando la lesión cerebral y la estimulación familiar*. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 2005.
- PACHECO, G. *El problema de lo biológico y lo social en la conformación de lo psíquico: hacia un análisis histórico y dialéctico*. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 1998.
- PACHECO, G. *Función educativa de los padres y modelos de crianza en su familia de origen: un proceso de construcción individual*. Tesis en opción al grado científico de Master en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 2002.
- PALACIOS ROCHE, J. *Familia, comunidad y programa educativo: unidos e indispensables para la estimulación temprana en el municipio de Artemisa*. Tesis para el Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. 2004.
- PARDO, P. I. *Caracterización de la influencia educativa en familias de condiciones Socioculturales y estructurales extremas*. Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 1995.
- PEDRO MARTÍNEZ, Y. *Los Riesgos Biológicos y Psicológicos en el Desarrollo Infantil*. Tesis para el Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba. 2003.
- PIERRE LOUIS, G. P. *Condiciones del desarrollo infantil y la dinámica familiar*. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 2003.
- PINKER, S. *The language instinct*. Nwe York: First HarperPerennial edition published, 1995.
- POLITZER, G. *Psicología Concreta, prologo y apéndice de José Bleger*. Buenos Aires: Editor Jorge Álvarez. 1965.
- POLITZER, G. *Crítica de los fundamentos de la psicología: el Psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Jorge Álvarez S.A, 1966.

- PONCE DÍAZ, Y. *Factores de Riesgo para el Desarrollo Infantil en una Zona Rural*. Tesis para el Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. 2005.
- PREYER, W. *El alma del niño*. Madrid: Daniel Jorro, 1980.
- ROCHE, O. *Una aproximación a la Psicoterapia Científica desde una perspectiva histórica y dialéctica*. Tesis de Maestría en Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. 2000.
- ROCHE, O.; EHEMENDÍA, B. El Proceso de Diagnóstico en la Orientación Psicológica, En: Colectivo de autores: *La creación y evaluación de servicios de Orientación y Atención Psicológica*. Centro de Orientación y Atención Psicológica a la Población “Alfonso Bernal del Riesgo”, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Ciudad de La Habana. 1999.
- RODRÍGUEZ, M. DEL P. S. Los educadores potenciadores del desarrollo infantil. Sus cualidades profesionales y personales. Tesis de Maestría, CELEP, Habana, Cuba. 2001.
- RODRÍGUEZ DÍAZ, Z. La orientación psicopedagógica en familias de niños del grado preescolar con dificultades en las habilidades previas al aprendizaje. Tesis de Maestría Universidad de La Habana, Cuba. 2005.
- RODRÍGUEZ PASTÓ, E.C. La atención a escolares con problemas en el aprendizaje en la Ciudad Escolar 26 de Julio. Tesis para el Trabajo de Diploma. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba, 2011.
- ROLOFF, G. e cols. (1987). *Investigaciones psicodagógicas acerca del escolar cubano*. Habana: Pueblo y Educación.
- ROUSSEAU, J. J. Emilio o La Educación en Obras Escogidas. Habana: Editorial Ciencias Sociales. 1973.
- RUBINSTEIN, S. L. *Desarrollo de la Psicología. Principios y métodos*. Ed. Del Consejo Nacional de Universidades. La Habana. 1964.
- RUBINSTEIN, S. L. *Principios de Psicología General*. Editorial Grijalbo, S.A. México, D.F. 1967.
- RUIZ, D. La categoría Zona de Desarrollo Próximo como método para la optimización del proceso de potenciación del desarrollo infantil. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Habana, Cuba. 2001.
- SILVA RODRÍGUEZ, M. P. *Los educadores potenciadores del desarrollo infantil*. Sus cualidades profesionales y personales. Tesis de Maestría de Educación Preescolar, CELEP, Ciudad de la Habana, Cuba. 2001.
- SIVERIO GÓMEZ, A. M. *Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar*. Habana: Pueblo y Educación. 1988.
- SIVERIO GÓMEZ, A. M. *Estudio de las particularidades del desarrollo del preescolar cubano*. Habana: Pueblo y Educación. 1995.
- SOTOMAYOR, I., & MUÑOZ, N. Relación entre el proceso de estimulación de la familia y los niveles de funcionamiento psicológico en niños de alto riesgo en edad temprana y preescolar. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 1999.
- SUÁREZ D'ESPAUX, A. *Riesgo Psicológico Infantil*. Estudio a embarazadas en un área poblacional del municipio Plaza de la Revolución. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 2005.
- TINTORER, T. Promoción de niveles superiores de funcionamiento psicológico en niño alto riesgo: una propuesta metodológica en pos del mejoramiento de la labor educativa de los padres. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba, 1998.

- THOMAS, A., S. CHESS AND H. G. BIRCH. Temperament and Behavior Disorders in Children. New York University Press, University of London Press Limited. 1969.
- TORRES DÁVILA, M. ¿Qué tipos de Factores de Riesgo se pueden detectar en una población de Niños con Problemas de Aprendizaje? Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2006.
- VARELA, F. Ética y Anticipación del Pensamiento de la Emancipación Cubana. Habana: Imagen Contemporánea. 1999.
- VELÁZQUEZ, P. *Desarrollo intelectual en niños de alto riesgo en el primer grado*. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Habana, Cuba. 2002.
- VERA ESTRADA, A. *La Dimensión Familiar en Cuba*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Juan Marinello. Edición Financiada por el Fondo de Desarrollo para la Educación y la Cultura, La Habana, Cuba, 2007.
- VIDAL QUINTANA, O. *Potencialidades psicológicas: un camino por recorrer*. Tesis para el Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. 1998.
- VIVES, J. L. *Las disciplinas*. Valencia: Artes Gráficas Soler, Ayuntamiento de Valencia, 1997.
- VYGOTSKI, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Habana: Edición Revolucionaria. 1981.
- VYGOTSKI, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Habana: Científico Técnica. 1987.
- VYGOTSKI, L. S. Interacción entre enseñanza y desarrollo. In: CRUZ TOMÁS, L.; KRAFTCHENKO, O (org.). *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I*. Habana: Editorial del Ministerio de Educación Superior. 1988.
- VYGOTSKI, L. S. *Fundamentos de Defectología. Obras Completas*. Habana: Pueblo y Educación. 1989.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo I. Madrid: Aprendizaje/Visor. 1991.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo II. Madrid: Aprendizaje/Visor. 1993.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Aprendizaje/Visor. 1995.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madrid: Aprendizaje/Visor. 1996.
- VYGOTSKI, L. S. *Imaginación y creación en la edad infantil*. 2. ed. Habana: Pueblo y Educación. 1999.
- VYGOTSKI, L. S. *Psicología Pedagógica*. Un curso breve. Buenos Aires: Aique. 2001.
- VYGOTSKI, L. S. *Teoría de las Emociones. Estudio históricopsicológico*. Madrid: Akal. 2004.
- ZAMORA SUÁREZ, N. S. *Las dificultades y problemas en el aprendizaje escolar. Incidencia y dinámica causal*. Tesis de Maestría Psicología Educativa Facultad de Psicología Universidad de La Habana, Cuba, 2007.
- ZULUETA BRAVO, A. *Profesores potenciadores: características y vivencias*. Tesis para el Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. 2012.
- ZULUETA BRAVO, A. *Una relación de ayuda desde el Enfoque Histórico Cultural*. Tesis para optar por el Título de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología Universidad de La Habana. 2018.

ANEXO

Investigaciones y trabajos realizados sobre familias y educadores:

- ACOSTA, Y. I. *Estudio de la incidencia, regularidades y condiciones socio ambientales de factores de riesgo en niños de poblaciones socioculturales significativamente diferentes*. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Cuba. 1998.

- ANDUX RIVERO, D. *Caracterización de la función educativa en familias de diferentes condiciones socioculturales y estructurales*. Tesis para el Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. 1996.
- CORDERO, Y. *Particularidades del proceso de cambio en el desarrollo psicológico del niño y en la categoría padres potenciadores del desarrollo, al ampliar la zona de desarrollo próximo de estos, mediante un método de estimulación directa al niño e indirecta al padre*. Tesis de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Cuba. 2001.
- CUESTA, G.; HERNÁNDEZ, B. *Regularidades asociadas al proceso de cambio conceptual y actitudinal en padres potenciadores y no potenciadores del desarrollo psicológico de sus hijos*. Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Cuba. 2000.
- DÍAS, Z. R. *La orientación psicopedagógica en las familias de niños preescolares con dificultades en las habilidades previas al aprendizaje*. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 2005.
- FERNÁNDEZ, T. G. *Niños de alto riesgo del barrio de Atarés*. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 2003.
- FIGUEREDO, H. *La atención a los escolares con insuficiencias leves en el lenguaje*. Tesis de Doctorado, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, MINED, Habana, Cuba. 1999.
- GARCÍA TEJEDA, C. *El papel de la familia en la potenciación del desarrollo infantil. Una propuesta para su fortalecimiento*. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Habana, Cuba. 2007.
- GARCÍA TEJEDA, C. Z. *El proceso de concientización de conflictos que entorpecen el ejercicio del rol materno*. Análisis en un trabajo grupal con técnicas y recursos psicodramáticos. Tesis en opción al título de Máster en Psicodrama y Procesos Grupales. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Habana, Cuba. 2010
- GÓMEZ DELGADO, M. M. *La formación de promotores, para promover padres potenciadores del desarrollo de la comunicación oral y el lenguaje de sus hijos*. Tesis presentada en opción al grado científico de Master Psicología Educativa. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Habana, Cuba. 2008.
- GONZÁLEZ CHARDIK, I. *Las dinámicas causales en los trastornos emocionales y de la conducta*. Tesis de Maestría Psicología Educativa Facultad de Psicología Universidad de La Habana, Cuba, 2008.
- GUTIÉRREZ, J. A.; LÓPEZ J. H., Y ARIAS G. B. *Un Estudio del Niño Cubano*. Habana: Impresora Gráfica de Ministerio de Educación, 1990.
- HERNÁNDEZ, J. M. G. *Aproximación al estudio de la relación entre el nivel de desarrollo real y la amplitud de la Zona de Desarrollo Próximo en dependencia de la estimulación recibida*. Habana: CELEP. 2002.
- HERNÁNDEZ PARDO, I. *Orientación psicopedagógica a las familias con niños con dificultades en el aprendizaje en las edades de 6-7*. Facultad de Psicología, Tesis de Maestría Universidad de La Habana, Cuba. 2005.
- LÓPEZ, J. G. ARIAS, J.A. GUTIÉRREZ. *La Investigación del niño y la niña cubana un ejemplo de investigación longitudinal*. En: *La Dimensión Familiar en Cuba*, compilación Ana Vera Estrada. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Juan Marinello. Edición Financiada por el Fondo de Desarrollo para la Educación y la Cultura, La Habana, Cuba, 2007.
- MILLET, T. *Un estudio de niños con dificultades del aprendizaje analizando la lesión cerebral y la estimulación familiar*. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 2005.
- PACHECO, G. *El problema de lo biológico y lo social en la conformación de lo psíquico: hacia un análisis histórico y dialéctico*. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 1998.

- PACHECO, G. *Función educativa de los padres y modelos de crianza en su familia de origen: un proceso de construcción individual*. Tesis en opción al grado científico de Master en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 2002.
- PALACIOS ROCHE, J. *Familia, comunidad y programa educativo: unidos e indispensables para la estimulación temprana en el municipio de Artemisa*. Tesis para el Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. 2004.
- PONCE DÍAZ, Y. *Factores de Riesgo para el Desarrollo Infantil en una Zona Rural*. Tesis para el Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. 2005.
- PARDO, P. I. *Caracterización de la influencia educativa en familias de condiciones Socioculturales y estructurales extremas*. Tesis para el Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba. 1995.
- PEDRO MARTÍNEZ, Y. *Los Riesgos Biológicos y Psicológicos en el Desarrollo Infantil*. Tesis para el Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2003.
- PIERRE LOUIS, G. P. *Condiciones del desarrollo infantil y la dinámica familiar*. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 2003.
- RODRÍGUEZ DÍAZ, Z. *La orientación psicopedagógica en familias de niños del grado preescolar con dificultades en las habilidades previas al aprendizaje*. Tesis de Maestría Universidad de La Habana, Cuba. 2005.
- RODRÍGUEZ PASTÓ, E. C. *La atención a escolares con problemas en el aprendizaje en la Ciudad Escolar 26 de Julio*. Tesis para el Trabajo de Diploma. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba, 2011.
- RODRÍGUEZ VALDÉS, Y. *La labor asistencial de un grupo de especialistas del COAP que atiende niños con alteraciones psicológicas: Una aproximación a su estudio*. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 2008.
- RUIZ, D. *La categoría Zona de Desarrollo Próximo como método para la optimización del proceso de potenciación del desarrollo infantil*. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Habana, Cuba. 2001.
- SILVA RODRÍGUEZ, M. P. *Los educadores potenciadores del desarrollo infantil*. Sus cualidades profesionales y personales. Tesis de Maestría de Educación Preescolar, CELEP, Ciudad de la Habana, Cuba. 2001.
- SOTOMAYOR, I.; MUÑOZ, N. *Relación entre el proceso de estimulación de la familia y los niveles de funcionamiento psicológico en niños de alto riesgo en edad temprana y preescolar*. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 1999.
- SUÁREZ D'ESPAUX, A. *Riesgo Psicológico Infantil. Estudio a embarazadas en un área poblacional del municipio Plaza de la Revolución*. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba. 2005.
- TINTORER, T. *Promoción de niveles superiores de funcionamiento psicológico en niño alto riesgo: una propuesta metodológica en pos del mejoramiento de la labor educativa de los padres*. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Cuba, 1998.
- TORRES DÁVILA, M. *¿Qué tipos de Factores de Riesgo se pueden detectar en una población de Niños con Problemas de Aprendizaje?* Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba, 2006.
- TORRES DÁVILA, M.B. *La preparación para el desempeño de la función educativa de un grupo de madres: análisis de su devenir en un proceso grupal con técnicas y recursos psicodramáticos*. 2010.
- VELÁZQUEZ, P. *Desarrollo intelectual en niños de alto riesgo en el primer grado*. Tesis para el Trabajo de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Cuba. 2002.
- VIDAL QUINTANA, O. *Potencialidades psicológicas: un camino por recorrer*. Tesis para el Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. 1998.

ZAMORA SUÁREZ, N. S. *Las dificultades y problemas en el aprendizaje escolar. Incidencia y dinámica causal*. Tesis de Maestría Psicología Educativa. Facultad de Psicología Universidad de La Habana, Cuba, 2007.

ZULUETA BRAVO, A. *Profesores potenciadores: características y vivencias*. Tesis para el Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. 2012.

ZULUETA BRAVO, A. *Una relación de ayuda desde el Enfoque Histórico Cultural*. Tesis para optar por el Título de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología Universidad de La Habana. 2018.

CAPÍTULO IX

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: ENCONTRO ENTRE PEDAGOGIA, PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO

Maria Luiza de Souza e Souza ¹

Luciane Maria Schlindwein ²

Introdução

Este artigo desdobra-se de um estudo realizado no município de Florianópolis, no estado de Santa Catarina. Na pesquisa, caracterizada pela dissertação de Souza (2017), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), investiga-se quatro documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME/PMF) orientadores do trabalho pedagógico nas instituições de Ensino Fundamental do município, com o intuito de analisar a concepção de aprendizagem e de desenvolvimento humano que fundamentam tais políticas públicas.

A investigação científica (SOUZA, 2017)³ apresentada neste artigo norteia-se pela ideia de que é válido problematizarmos a forma com que os conhecimentos do campo psicológico são utilizados nas políticas públicas que orientam o trabalho do professor. Para ampliar a discussão, concordamos que, ainda, uma aproximação aos estudos pedagógicos resulta em uma triangulação de saberes que, a nosso ver, favorece investigações que problematizam questões relacionadas ao acesso e à permanência dos estudantes na escola, uma vez que, segundo Vigotski (2010, p. 10), “[...] a psicologia não faculta diretamente nenhuma conclusão pedagógica. Mas como o processo educacional é um processo psicológico, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia evidentemente ajuda levanta cientificamente o assunto”.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil.

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil.

³ A pesquisa intitula-se: *Aprendizagem e Infância: um estudo das políticas públicas no município de Florianópolis, SC.*

Os estudos de Kalmus e Souza (2016), Digiovanni (2016), Asbahr e Souza (2014), Facci e Souza (2014) e Nascimento (2013) são algumas referências que contribuem para refletirmos sobre questões que relacionam políticas públicas, pedagogia e psicologia. Tais trabalhos nos permitem sinalizar que a pedagogia busca auxílio na psicologia para as questões relacionadas à aprendizagem dos estudantes na escola, com ênfase nas circunstâncias em que o estudante não obtém o sucesso escolar.

Desse modo, um diálogo que articule referências do campo da psicologia, da educação e das políticas públicas educacionais nos parece imprescindível, já que estar na escola não tem sido a garantia da aprendizagem dos conhecimentos científicos pelos estudantes (ASBHAR; SOUZA, 2014). Tal fato é perceptível, também, ao confrontarmos as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e os dados divulgados no Portal do Observatório do PNE⁴ (SOUZA, 2017).

Um estudo interdisciplinar dos campos da pedagogia e psicologia, em função da análise de políticas públicas, torna-se pertinente por apontar: qual a concepção de aprendizagem e de desenvolvimento humano sustenta a formação das crianças inseridas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; como o desenvolvimento na infância é contemplado nas políticas públicas para educação; e o que ainda nos escapa para que se efetive uma educação pública, de qualidade e para todos.

Em termos de orientação teórica e metodológica a pesquisa foi realizada com apoio na psicologia histórico-cultural, perspectiva teórica na qual compreende que o desenvolvimento humano se constitui nas e pelas relações sociais, culturais e históricas (VIGOTSKI, 2009). Tal teoria se caracteriza por buscar compreender o processo por qual cada pessoa passa para que as funções psíquicas elementares naturais se transformem em funções psíquicas superiores, um processo de aprendizagem perpassado pela cultura, em que promove o desenvolvimento humano. Ainda, a investigação norteia-se por princípios do materialismo histórico e dialético, é de abordagem qualitativa e que se utiliza do instrumento metodológico da análise de conteúdo proposto por Bardin (2011) para a análise dos dados.

Diante do exposto, enfatizamos que o objetivo da pesquisa foi o de investigar e compreender quais aportes psicológicos fundamentam as políticas públicas que norteiam o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais

⁴Dados disponíveis em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

do Ensino Fundamental no município de Florianópolis, SC. Assim, se configuraram como questões norteadoras da investigação: Quais são as perspectivas teóricas e metodológicas que subsidiam os textos de políticas públicas da RME/PMF? De que forma a concepção de aprendizagem e de desenvolvimento humano é abordada nesses documentos?

O objetivo deste artigo é, então, o de apresentar a pesquisa realizada por Souza (2017), com ênfase em discutir os resultados encontrados em virtude da análise das políticas públicas selecionadas para esta investigação. Em termos de estrutura, nesse primeiro momento contextualizamos a pesquisa e apresentamos a justificativa, e os princípios metodológicos. Em seguida apresentaremos os documentos selecionados para estudo e, por fim, mostra-se a análise realizada e os resultados encontrados. Como um primeiro dado de pesquisa, percebemos que as concepções de aprendizagem e de desenvolvimento na escola perpassam e se desdobram em processos de ensino, o que resultou na criação de quatro categorias analíticas: a) aprendizagem e desenvolvimento; b) educação e escola; c) avaliação; e d) ensino e professor.

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e as políticas públicas analisadas

No breve exercício de apresentação da referida rede municipal de ensino (RME/PMF), consideramos relevante destacar que por meio do estudo do documento da Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008) foi possível perceber marcos legais que registram o movimento da rede em direção a construção de suas políticas públicas. Momentos de reestruturação curricular, discussão junto aos professores sobre e para a construção dos documentos da rede, formações continuadas, seminários, palestras, são algumas das ações que caracterizam como constantes as discussões sobre a educação no município e, com isso, nos parece possível a afirmativa de que a RME/PMF é uma rede ativa e que se assume em um processo dialético de construção de suas políticas públicas educacionais.

Nesse contexto, é importante sinalizar que a RME/PMF estabelece como eixo norteador para sistematização de suas políticas públicas a adequação às diretrizes e à legislação em vigor, seja estadual ou federal. Comprova-se que a rede acompanha e se influencia por marcos legais das políticas de âmbito estadual, uma vez que, por meio do estudo nos documentos selecionados e acesso ao Portal da Secretaria de Educação do Estado de Santa

Catarina⁵, constatamos que município e estado traçavam discussões sobre a construção de uma proposta curricular em um mesmo tempo histórico.

Atualmente, em termos de estrutura, a RME compõe-se por 36 unidades educativas que atendem o ensino fundamental, com 14.565 estudantes, 76 de educação infantil e 10 núcleos de educação infantil vinculados às escolas, com 12.018 mil crianças atendidas, e nove núcleos de jovens e adultos, perfazendo 1.219 mil estudantes (FLORIANÓPOLIS, 2015). Em relação aos servidores, o ensino fundamental dispõe de 774 professores efetivos e 514 em caráter temporário (FLORIANÓPOLIS, 2016c).

No que tange à formação dos profissionais efetivos, é importante dizer que a Rede incentiva à formação continuada, uma vez que concede licença afastamento, resguardando os vencimentos básicos dos profissionais, para inserção em cursos de mestrado e doutorado. Atualmente, 218 são mestres e 24 doutores, sendo estes números referentes aos profissionais do magistério como um todo, ou seja, abrange a educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (FLORIANÓPOLIS, 2016c).

Ressalta-se, também, a dedicação da RME/SME para com a formação continuada, quando, consecutivamente, durante os anos de 2011 e 2016⁶ organizou o Congresso de Educação Básica (COEB) endereçado à participação dos profissionais da educação. Segundo informações no site do Evento⁷, a organização do congresso orienta-se na intenção de proporcionar aperfeiçoamento aos profissionais da educação, qualificar a formação, promovendo debates sobre as práticas pedagógicas.

Aproximando-nos de nossa realidade de pesquisa, afirmamos que as quatro políticas públicas selecionadas para análise se caracterizam apenas como uma parcela dos documentos construídos pela RME/PMF direcionados à educação. Embora nosso recorte temporal para seleção dos documentos tenha sido àqueles publicados *online* até o ano de 2015, ao acessar o portal da SME/PMF, encontra-se a publicação de uma nova Proposta Curricular, datada com ano de 2016 (FLORIANÓPOLIS, 2016a). Localizam-se, também, outros três documentos publicados no ano de 2016: a) Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (FLORIANÓPOLIS, 2016b); b) Desafios Metodológicos para

⁵ Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br>>. Acesso em: set. 2017.

⁶ Informação disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb2016/index.php?cms=apresentacao&menu=1>> . Acesso em: set. 2017.

⁷ Maiores informações em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb2016/>>. Acesso em: set. 2017.

a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação (FLORIANÓPOLIS, 2016c); e c) Vivências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Percursos em Compartilhamento (FLORIANÓPOLIS, 2016d).

Em síntese, é possível perceber que a RME/PMF, de fato, envolve-se na construção e reorganização de suas políticas públicas, fazendo valer a maneira com que se reconhece nos documentos oficiais analisados na pesquisa: uma rede que se encontra em constante processo de adequação de suas políticas públicas para a educação.

Os documentos analisados

A busca pelos documentos de políticas públicas que organizam a educação no município de Florianópolis foi realizada no site da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF). Portanto, os documentos coletados e analisados são documentos de consulta pública, disponíveis *online* no Portal da PMF, no link da Secretaria Municipal de Educação (SME)⁸.

Dentre os documentos acessados, todos disponibilizados no site da SME/PMF, quatro foram os que se apresentaram como essenciais para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados. Entre os documentos selecionados, três são específicos do Ensino Fundamental e o quarto é um documento orientador da Educação Básica como um todo. O Quadro 1 apresenta o nome dos documentos, a etapa da Educação Básica a que se destina e o ano de publicação.

Quadro 1 - Documentos analisados SME de Florianópolis

Nome do Documento	Etapa	Ano de publicação
Proposta curricular – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Ensino Fundamental	2008
Documento orientador de intervenção no processo de aprendizagem dos Anos Iniciais – 2009	Ensino Fundamental	2009
Resolução CME N°02/2011	Ensino Fundamental	2011
Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC	Educação Básica	2015

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Percebemos que é essencial, previamente a análise, apresentar qual documento estamos discutindo, isto é, mostrar suas especificidades e Ambiente virtual disponível em: < <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

características. Assim, na breve apresentação dos documentos nos mostrará a estrutura de cada um, a autoria e os objetivos com que foram construídos.

Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2008) é organizada em nove subcapítulos. Após a sua introdução, dispõem-se textos individuais, sistematizados para as disciplinas específicas das diferentes áreas de conhecimento, correspondendo, respectivamente, a: 1) Processo de Alfabetização e Letramento; 2) Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras; 3) Artes; 4) Educação Física; 5) Matemática; 6) Ciências; 7) História; 8) Geografia.

A introdução do documento tem como autores dois servidores efetivos da Secretaria Municipal de Educação (SME/PMF), já os subcapítulos das disciplinas específicas foram organizados por uma equipe de assessoria pedagógica, que contou com 17 profissionais, sendo alguns efetivos da SME e outros contratados temporariamente⁹ para assessorar o processo de elaboração do documento.

Em relação à autoria do documento (FLORIANÓPOLIS, 2008), é enfático, embora cada um dos subcapítulos registre o(os) autor(es) do texto, o reconhecimento de que foi um documento construído com a colaboração dos professores que atuam diretamente nas unidades educativas, por meio de grupos temáticos, palestras e seminários. Caracteriza-se, portanto, como um documento coletivo.

A justificativa para a escolha de incluir os professores na participação da construção da política pública se fez na aposta de que, ao participarem do processo de elaboração, eles se sentissem pertencentes ao documento e, assim, assumiriam as orientações do documento no momento de sistematização e reflexão de suas práticas docentes.

Documento orientador de intervenção no processo de aprendizagem dos Anos Iniciais – 2009

⁹ Essa informação se tornou possível, pois foi realizada uma busca dos currículos dos autores na *Plataforma Lattes*, do CNPQ. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: set. 2017.

O *Documento Orientador de Intervenção no Processo de Aprendizagem dos Anos Iniciais* (FLORIANÓPOLIS, 2009) é um documento curto, com apenas sete páginas, mas que permite realizar importantes considerações. O objetivo do documento é o de “[...] é reduzir o fracasso escolar, através do trabalho com diferentes agrupamentos, centrados nas diferentes necessidades, com atividades diversificadas” (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 2).

Foi publicado pelo Grupo Gestor Bloco Inicial de Alfabetização e datado do ano de 2009, período em que a PMF estabeleceu como meta alfabetizar 100% das crianças com matrícula nos primeiros anos do Ensino Fundamental: “Sendo assim, a forma de atender esta meta é estabelecer uma política que inclua todas as crianças no processo de aprendizagem, através do Programa ‘Em Floripa Todos Aprendem’” (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 1). O documento apresenta-se como uma proposta de intervenção nas práticas pedagógicas das escolas da rede municipal, sobretudo no que tange à alfabetização das crianças.

Resolução CME Nº02/2011

Este é um documento do Conselho Municipal de Educação e foi publicado no ano de 2011. A resolução trata, sobretudo, do processo de avaliação, recuperação e promoção da aprendizagem para o Ensino Fundamental e está estruturado em oito capítulos.

Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC

O documento intitulado de *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, SC*, (FLORIANÓPOLIS, 2015) é o documento mais recente dentre os selecionados, sua publicação é datada no ano de 2015, e contém 45 páginas. Este é o único que é endereçado para todas as etapas da Educação Básica e está organizado em: prefácio, apresentação, introdução, dois capítulos, sendo que o primeiro é dividido em cinco subitens, e as referências.

De modo a assegurar os objetivos da rede para com a educação básica, expõe-se que as *Diretrizes Municipais* (FLORIANÓPOLIS, 2015) foram criadas em decorrência das diretrizes nacionais, com intuito de ofe-

recer as concepções fundamentais para o trabalho docente. Com isso, o documento apresenta a sistematização de um organograma que define as concepções fundantes da rede para com a educação básica, sendo a educação integral e o direito a aprendizagem os eixos norteadores, nos quais se desdobram em 17 tópicos para serem considerados no trabalho pedagógico a ser realizado em todas as etapas da educação básica.

É importante destacar que o documento reconhece os sujeitos da educação como atores sociais, orientando que haja igualdade de condições para o acesso e permanência de todos os estudantes na escola, a garantia de inclusão e o sucesso escolar.

Análise: problematizar a contradição

[...] *uma análise dialética é sempre uma análise das contradições internas da realidade.*
(LOWY, 2015, p. 25)

O apoio nos princípios do materialismo histórico e dialético favorece no sentido de sintetizar a análise dos documentos por meio da categoria *contradição*. Neste artigo, a realidade se caracteriza por quatro documentos de política pública, organizados por diferentes profissionais da educação e com a participação dos professores da rede municipal de ensino de Florianópolis. Desse modo, no exercício de interpretar o que os documentos apresentam, é preciso considerar que os mesmos são assinados por diferentes autores, com diferentes constituições acadêmicas, culturais e pessoais. Trata-se de um motivo relevante que justifica o pluralismo conceitual e, muitas vezes, contraditório contido no documento.

Uma análise dialética das ideologias ou das visões de mundo mostra necessariamente que elas são contraditórias, que existe um enfrentamento permanente entre as ideologias e as utopias na sociedade, correspondendo, em última análise, aos enfrentamentos das várias classes sociais ou grupos sociais que a compõe. Em nenhuma sociedade existe um consenso total, não existe simplesmente uma ideologia dominante, existem enfrentamentos e contradições entre ideologias, utopias ou visões sociais do mundo conflituais, contraditórios (LOWY, 2015). Assim, como em todas as realidades sociais, a contradição em relação às utopias e ideologias para com a vida social é presente e viva, ficou evidente também na exploração e análise da nossa realidade de investigação.

Destacamos que, em comum, os documentos destinam-se aos profissionais da educação da referida rede de ensino, com intuito de orientar as práticas pedagógicas nas instituições municipais de Florianópolis. Ainda, compreendemos que as contradições existem pelo fato dos documentos serem datados em diferentes períodos temporais e por configurarem-se por diferentes naturezas, sendo dois documentos curriculares: proposta curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008) e diretrizes municipais (FLORIANÓPOLIS, 2015), outro ser caracterizado como um documento interventivo (FLORIANÓPOLIS, 2009), desdobrado de um projeto do município para atender demanda de uma política de âmbito nacional, e, por fim, o quarto ser uma resolução do CME (FLORIANÓPOLIS, 2011). Dessa forma, por serem documentos de diferentes naturezas, definem diferentes objetivos e sugerem diferentes interlocuções ao professor e para organização de sua prática.

Ao olhar para toda e qualquer realidade, considerando que se trata de uma construção histórica, não nos cabe buscar por verdades, mas perceber que em cada tempo histórico há características específicas e, assim, a realidade está em constante processo de transformação pelo homem devido as suas necessidades sociais. Em contraponto, a inexistência de “verdades” não é sinônimo de conformação. Isto é, é no estranhamento da realidade que, dialeticamente, se constrói o conhecimento novo e que, portanto, possibilita as transformações do homem e da sociedade.

Uma análise dos documentos em concomitância com a análise do contexto social, histórico e político em que foram produzidos, não se configurou como nosso objetivo de pesquisa. No entanto, no que se refere ao objetivo de problematizar as concepções de aprendizagem e desenvolvimento presentes nas políticas públicas selecionadas nessa investigação, a utilização da categoria contradição, sugerida como critério pelo método do materialismo histórico e dialético para uma análise dialética, tornou-se possível por percebermos que um mesmo documento aponta contradições para com a abordagem das concepções que defende. A partir disso, tal fato será apresentado, a seguir, na discussão das quatro categorias de análise criadas na pesquisa, a saber: a) de aprendizagem e desenvolvimento humano; b) educação e escola; c) avaliação; d) ensino e professor.

a) Aprendizagem e Desenvolvimento

A categoria *Aprendizagem e Desenvolvimento* foi, a nosso ver, basilar para que pudéssemos nos aproximar do problema investigado. A análise

desta categoria permite-nos, inicialmente, sinalizar que percebemos diferentes posicionamentos teóricos relacionados à concepção de aprendizagem e de desenvolvimento expressas nos documentos analisados.

Um primeiro aspecto a ser destacado é que quando há nos documentos ponderação sobre a perspectiva teórica de apoio, a referência é a perspectiva histórico-cultural. Isto significa dizer que nem todos os documentos citam uma base teórica, no entanto, aqueles que realizam um posicionamento, o fazem na referida perspectiva teórica. Vale considerar, ainda, que embora os documentos posicionem-se com apoio na perspectiva histórico-cultural, por vezes, de forma implícita, encontramos em seus textos oficiais princípios de outras perspectivas teóricas.

O processo de análise, embora não linear, dos documentos selecionados foi iniciado com o estudo da Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008). Na introdução deste documento realiza-se a afirmativa de que a perspectiva histórico-cultural norteará o texto, isto é, posiciona-se que os objetivos, princípios e embasamento teórico do documento estarão orientados por esta perspectiva teórica. Dessa forma, em diferentes momentos do texto, encontramos menção à aprendizagem e ao desenvolvimento humano vinculados: à ideia de desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas; à aprendizagem da cultura humana; e à aprendizagem dos conhecimentos científicos articulada ao desenvolvimento humano. Tal constatação, em um primeiro momento, nos permitiu perceber que o documento ia ao encontro dos princípios da perspectiva histórico cultural.

Em contraponto, ao realizamos análises mais densas e do documento com um todo, notamos, também, no decorrer dos textos das diferentes áreas de conhecimento certa ênfase na: a) defesa de uma inserção nas instituições educativas com foco na aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e competências; e b) abordagem de aprendizagem e desenvolvimento como processos independentes.

Desse modo, o que constatamos é que, embora a introdução do documento (FLORIANÓPOLIS, 2008) afirme apoio nos princípios da perspectiva histórico-cultural, a análise efetiva das propostas curriculares das diferentes áreas do conhecimento, ao que nos parece, denota que o desenvolvimento humano é, em grande parte, compreendido na perspectiva do desenvolvimento de habilidades e competências, ao contrário do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tal como sugere a perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 2009).

É válido mencionar que a contradição de posicionamentos teóricos para com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes é presente para além dos documentos das disciplinas específicas (FLORIANÓPOLIS, 2008). Está presente também no interior das propostas de algumas disciplinas que compõem o documento. Como exemplo, em um texto de uma área de conhecimento, explicitamente afirma-se apoio na perspectiva histórico-cultural, ressaltando a importância da aprendizagem dos conhecimentos científicos para o desenvolvimento dos estudantes, mas, no decorrer do texto, entretanto, o que fica em evidência é a objetivação de uma formação escolar com foco no desenvolvimento de habilidades e competências (SOUZA, 2017).

No entanto, trata-se de uma contradição interessante, já que o documento da Proposta Curricular de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2008), apesar de apresentar incoerências contundentes em relação a um possível alinhamento teórico, é um documento que expressa a participação efetiva dos professores da rede. Isso indica, em parte, o envolvimento dos professores na tessitura do documento, marcando as diferentes trajetórias teóricas que fundamentam a formação dos professores e das áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar.

Nesse contexto, ao estender nossa análise para os demais documentos selecionados na pesquisa, na Resolução do CME (FLORIANÓPOLIS, 2011) percebemos princípios construtivistas. Tal fato evidencia-se a medida que a aprendizagem, nesse documento, está relacionada aos conhecimentos científicos, porém o desenvolvimento está atrelado a habilidades e competências. Ainda, embora o texto como um todo não faça menção a teoria de Piaget, os princípios construtivistas estão presentes ao mencionar-se que a aprendizagem e o desenvolvimento humano são compreendidos de forma isolada e desvinculada, com objetivos e finalidades distintas.

Percebemos a importância de ressaltar as especificidades da teoria construtivista, sobretudo na forma com que a aprendizagem e o desenvolvimento são defendidos nessa perspectiva teórica, pelo fato de que ao mesmo tempo em que um documento afirma apoio na perspectiva histórico-cultural, uma interpretação analítica do seu texto como todo permite localizar princípios construtivistas.

Em relação à contradição, algo que fica evidente é o fato do documento (FLORIANÓPOLIS, 2008) afirmar apoio na perspectiva histórico-cultural, mas trazer com grande incidência, em alguns dos documentos específicos das disciplinas, a ideia de que ao se inserirem na escola as crianças

aprendam a aprender. A defesa de que a criança é capaz de “aprender a aprender” se fundamenta em princípios construtivistas (FRANCIOLI, 2012).

Na teoria construtivista para que aconteça a aprendizagem é preciso que a criança obtenha maturação de determinadas funções, previamente. Isto é, que obtenha um desenvolvimento prévio. Desse modo, o desenvolvimento da criança é caracterizado por essas maturações e não está relacionado à aprendizagem, isto é, “o desenvolvimento deve contemplar determinados ciclos, deve concluir determinados estágios para que a aprendizagem se torne viável” (VIGOTSKI, 2009, p. 299). Compreende-se, nas formulações da teoria construtivista, que o desenvolvimento precede a aprendizagem.

Em contraponto, a perspectiva teórica e metodológica desenvolvida por Vigotski (2009) defende que a aprendizagem promove o desenvolvimento humano. Embora o processo de aprendizagem tenha uma funcionalidade distinta do processo de desenvolvimento, ambos se encontram e se articulam para a constituição da pessoa. Não há independência entre ambos, mas sim uma atuação dialética em que a aprendizagem gera o desenvolvimento.

A aprendizagem e desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é válida quando está à frente do desenvolvimento. Nesse caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisso que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009). Esta perspectiva muda completamente o papel do professor e do ensino. O bom ensino é aquele que propicia condições de aprendizagem e que mobiliza a criança, ampliando as possibilidades de novas aprendizagens.

Assim, ao estar diante de algo que não sabe, quando apresentado de forma significativa, a criança encontra-se em uma condição novidável, de mobilização do seu pensamento (VIGOTSKI, 2009). E, ao aprender, desenvolve o pensamento. Dessa maneira, ao aprender algo que estava em sua zona de desenvolvimento proximal, se transforma em desenvolvimento real, o que se traduz em seu desenvolvimento humano. É por meio da aprendizagem do novo que acontece o desenvolvimento do ser humano.

Ainda sobre o construtivismo, vale mencionar a presença dessa corrente psicológica nos textos de políticas públicas educacionais brasileiras. Para Francioli (2012), por mais que exista um movimento de diferentes correntes teóricas para deslocar a centralidade do construtivismo, as po-

líticas públicas nacionais, de longa data e, ainda muito presente nos dias atuais, têm como base os princípios construtivistas. Tal fato parece-nos fazer sentido, afinal estamos diante de um documento de política pública, de uma rede municipal de ensino pública, que afirma alicerces teórico na perspectiva histórico-cultural, mas permite que percebemos em seu texto oficial princípios da teoria construtivista.

Em contraponto, é preciso considerar que, embora fiquem evidentes princípios de outras teorias, é possível localizar na análise dos documentos, também, princípios da perspectiva histórico-cultural. Tal fato fica claro, principalmente, na orientação para que o professor organize sua prática considerando as experiências do estudante, o contexto em que se insere e suas individualidades e, também, a medida que se faz a defesa de que todos podem aprender, apostando nas relações sociais e culturais como imprescindíveis à constituição humana. Nesse sentido, a perspectiva histórico cultural é afirmada e aparece de forma fiel nas propostas de educação física, matemática e artes, anexas a proposta curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008), e no documento das Diretrizes Municipais (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Na proposta de educação física (FLORIANÓPOLIS, 2008), que referencia Vigotski para a defesa de que uma boa aula é aquela que promove aprendizagem. Tal posicionamento procede, pois o autor defende que o ensino proporcione ao estudante que os conhecimentos presentes na sua zona de desenvolvimento proximal, com mediação do professor, desloquem-se para a zona de desenvolvimento real, isto é, que o ensino proporcione aprendizagem (VIGOTSKI, 2009).

A proposta de matemática (FLORIANÓPOLIS, 2008) é outro exemplo, pois enfatiza que a aprendizagem dos conhecimentos científicos por meio de um ensino sistematizado é fundamental para o desenvolvimento da pessoa.

No que cabe ao desenvolvimento, o documento de matemática, além de mencionar a importância das relações sociais para o desenvolvimento humano, como as propostas das demais áreas de conhecimento, aproxima-se, de fato, da perspectiva histórico-cultural e do estudo de Vigotski (2000) ao abordar que o desenvolvimento da pessoa se dá do plano social para o individual. A presença da perspectiva histórico-cultural é evidente, ainda, ao orientar que a aprendizagem do estudante se caracterize como eixo norteador do processo educativo e, também, por reconhecer à aprendizagem como uma concepção fundante para o ensino dos conteúdos da disciplina.

A partir dessas considerações, o documento de matemática (FLO-

FLORIANÓPOLIS, 2008) reconhece que não se aprende de forma espontânea e que não se trata de a criança ‘aprender a aprender’, mas se aprende com auxílio de um professor mediador, no qual mapeia o que a criança domina e o que pode passar a dominar a partir do momento em que for ensinada de forma significativa. Assim, a aprendizagem está atrelada aos conhecimentos científicos e reconhece-se que a aprendizagem dos mesmos é fundamental para a constituição do ser reflexivo e para a transformação da sociedade. O conhecimento é, nesse contexto, emancipador, por isso justifica-se a importância do ensino e da aprendizagem dos conhecimentos matemáticos, afinal se reconhece que a pessoa se altera ao aprender, altera o seu pensamento e traça as transformações que almeja para sua realidade e vida em sociedade.

Na proposta de artes (FLORIANÓPOLIS, 2008) localizamos a perspectiva histórico-cultural a medida em que o documento menciona a importância de um ensino que proporcione aprendizagem e acesso ao conhecimento de todas as criações humanas por todos os estudantes e, como criação humana incluem-se as artes em suas infinitas expressões.

Ao encontro das considerações sobre aprendizagem e desenvolvimento realizadas, sobretudo, na proposta de matemática (FLORIANÓPOLIS, 2008), encontramos o documento das Diretrizes Curriculares Municipais (FLORIANÓPOLIS, 2015). Esse documento amplia nossa percepção de que as políticas da RME/PMF seguem em direção a um apoio integral na perspectiva histórico-cultural, pois apresenta em seu texto oficial a afirmativa de que a aprendizagem dos conhecimentos científicos promove desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, assim, concretiza-se a formação de um sujeito pensante, ativo, crítico.

Tanto na proposta de matemática (FLORIANÓPOLIS, 2008), quanto no documento das diretrizes municipais (FLORIANÓPOLIS, 2015), embora não se apresente de forma clara, é perceptível, na interpretação de seus textos, o reconhecimento de que aprendizagem e desenvolvimento são compreendidos como processos em interlocução, que se aliam aos conhecimentos científicos em favorecimento ao desenvolvimento humano, o que vai ao encontro dos estudos de Vigotski (2000, 2009, 2010).

É importante destacar, ainda, que o documento das Diretrizes Curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2015) é o único documento que, de forma enfática compreende e defende a aprendizagem como um direito de todos, referenciando-se na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988a). Tal fato nos leva a refletir que, embora a ideia de aprendizagem com um direito vincule-se a uma política de âmbito federal, tal concepção é referenciada

com ênfase apenas em uma política municipal divulgada 27 anos após a Constituição. Considerando que não analisamos todas as políticas da rede, a questão que fica é: existem outras políticas que defendem a aprendizagem como um direito ou, ainda, é um desafio para as políticas públicas da rede reconhecer e garantir em seus textos a aprendizagem como um direito humano, logo, igualitário e para todos?

Em síntese, na análise dos quatro documentos selecionados na pesquisa, localizamos princípios constitutivos de perspectivas teóricas distintas, a saber: o construtivismo, a psicologia histórico-cultural e pedagogia de habilidades e competências. A primeira é localizada quando os documentos abordam o aprender e se desenvolver como processos desvinculados e não mencionam os conhecimentos científicos como parceiros ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A segunda aparece com ênfase para afirmativa de que todos os estudantes são capazes de aprender e ressalta a importância da aprendizagem dos conhecimentos científicos para o desenvolvimento humano. Por fim, a última aparece enfaticamente em diferentes documentos, nos aproximando da sugestão de uma formação técnica aos estudantes.

Embora afirme apoio teórico na perspectiva histórico-cultural, expondo o objetivo de que os estudantes se desenvolvam em suas múltiplas dimensões humanas, fica em evidência, por vezes, uma educação com foco no desenvolvimento de habilidades e competências, na expectativa de que os estudantes *aprendam a aprender*. Nesse sentido, consideramos que há contradição do prescrito. Em nossa percepção, o foco nas habilidades e competências reiteram uma formação técnica, pautada em uma perspectiva neoliberal e não emancipadora, que não se alinha com a proposta formativa da perspectiva histórico-cultural, que defende que o ser humano se desenvolva enquanto um ser ativo, reflexivo, questionador e crítico diante do contexto social, cultural e histórico em que se insere.

Concluimos, na *categoria aprendizagem e desenvolvimento*, que, embora a RME de Florianópolis afirme-se e busque apoio em suas políticas públicas, de modo a orientar e fundamentar as práticas pedagógicas no interior das suas unidades educativas, na perspectiva histórico-cultural, por vezes, os discursos em seus textos oficiais demonstram princípios de diferentes perspectivas teóricas.

b) Educação e Escola

Na categoria '*Educação e Escola*' a contradição em relação às concepções está expressa a medida que, de um lado, a educação é compreendida

por um viés democrático, como uma prática social capaz de transformar a sociedade por meio da formação de pessoas ativas, questionadoras e revolucionárias, na direção de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, de outro lado, encontramos a concepção de educação compreendida em uma perspectiva excludente e reprodutora de desigualdades sociais, em que não garante a todos os estudantes a aprendizagem dos conhecimentos científicos de forma igualitária.

No que cabe a concepção de escola, os documentos se encontram ao reconhecerem que essa é uma instituição que acolhe diferentes culturas e é a responsável por ensinar o que as outras instituições não ensinam de forma sistemática: os conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade. No entanto, o mesmo polo que define a educação como excludente, pondera que os currículos presentes nas escolas não dão conta de ensinar o que, na sociedade atual, os estudantes necessitam aprender.

Consideramos que a ambivalência entre as concepções pode ser válida, uma vez que o embate dos dois polos se constitui no enfrentamento contemporâneo a ser realizado: para que a educação não seja considerada como excludente, são necessárias políticas públicas que se traduzam em práticas que garantam à aprendizagem dos conhecimentos científicos a todos os estudantes. Afinal, com apoio na perspectiva histórico cultural, é por meio da aprendizagem dos conhecimentos científicos que o ser humano pode constituir-se como reflexivo e questionador e, com isso, com argumentos para a problematização da sociedade atual, marcada pelas desigualdades sociais.

c) Avaliação

Na categoria nomeada de *'Avaliação'* encontramos a orientação de avaliação do processo educativo, isto é, uma avaliação do ensino e da aprendizagem. Porém, há, também, momentos em que os documentos parecem sugerir apenas uma avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, compreendemos que ao sugerir uma avaliação do ensino e da aprendizagem, a avaliação esperada se configura como avaliação do processo educativo, no qual se insere professor, estudante, equipe pedagógica, condições em que se aprende e condições em que se ensina. Em contraponto, nos momentos em que se sugere uma avaliação da aprendizagem, nos parece uma objetivação de avaliação de um produto final, isto é, o que o estudante aprendeu e o que não aprendeu.

Tal contradição pode ser exemplificada no documento da proposta curricular de 2008 (FLORIANÓPOLIS, 2008), quando em um determi-

nado documento específico de uma das disciplinas orienta-se uma avaliação de cunho quantitativo e classificatório, que parece traduzir-se em uma avaliação do estudante. Porém, no documento de outra disciplina, orienta-se e se aposta em uma avaliação diagnóstica e formativa, referindo-se à avaliação do processo educativo, no qual se inclui estudante e professor, preocupando-se com a trajetória escolar do estudante e não apenas com o produto final da sua aprendizagem.

d) Ensino e Professor

Na categoria *Ensino e o Professor*, a respeito de como se compreende questões relacionadas ao ensino e defende-se a postura do professor, resguardando as especificidades e objetivos de cada um dos documentos, em nossa análise, a contradição é pouco presente. Isso ocorre na medida em que os documentos convergem ao atribuírem um mesmo objetivo para com a educação, que é o de garantir o acesso e a permanência do estudante na escola.

Sobre o professor, ainda que tenhamos localizado nos documentos a ideia de que o estudante *aprenda a aprender* e, com isso, implicitamente o professor está exposto a uma condição secundária no processo educativo (FRANCIOLI, 2012), pois o estudante é o responsável por *aprender a aprender*, quando os documentos, de forma explícita mencionam o papel do professor, convergem ao o reconhecerem como um mediador do processo de aprendizagem. Assim, ao reconhecer o professor como mestre e mediador do conhecimento os documentos aproximam-se da forma com que Vigotski (2010), nos estudos da perspectiva histórico cultural, defende o papel do professor: como mediador do conhecimento e do processo aprendizagem e, com isso, de desenvolvimento do estudante.

Diálogos: o que nos dizem os resultados

O processo de análise das quatro políticas públicas selecionadas nos permitiu identificar que há pouca dedicação na tessitura dos documentos em expor um posicionamento teórico, seja para justificar a escolha de uma determinada teoria ou para fundamentar as indicações e orientações destinadas aos professores para organização de suas práticas pedagógicas. Quando há um posicionamento teórico, os documentos o fazem de forma breve, não empreendendo esforço em ser claro quanto à abordagem teórica assumida naquela determinada política pública ou em apresentar os

pressupostos fundantes da referida teoria. Para acessar a perspectiva teórica que fundamenta o documento se fez necessário estudarmos e problematizarmos as entrelinhas, ir além do que estava escrito. Compreendemos que tal fato dificulta que o professor reconheça-se teoricamente no e com o documento, e perceba-se, de fato, como um professor que organiza sua prática na perspectiva teórica indicada pelo documento.

Ainda, a análise dos documentos indica que a orientação teórica explícita, quando aparece, apoia-se nos ditames da perspectiva histórico-cultural. E, mesmo quando este fato ocorre, percebe-se que os conceitos expressam diferentes abordagens psicológicas. No entanto, trata-se de uma contradição interessante. O documento da Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008), por exemplo, que expressa as contradições mais contundentes, em relação a um possível alinhamento teórico, também é o documento que expressa a participação mais efetiva dos professores da rede.

Esta contradição, em parte, indica o envolvimento dos professores na tessitura do documento, marcando as diferentes trajetórias teóricas que fundamentam a formação dos professores, além de suas experiências pessoais, o que se traduz nas diferentes e pessoais escolhas epistemológicas, filosóficas e teóricas para se relacionar na e com a sociedade e, assim, na interpretação e manutenção a realidade.

Embora reconhecendo que as contradições existem em toda e qualquer realidade, é importante sinalizarmos que a forma com que os textos estão redigidos possibilita a interpretação de que as teorias são equivalentes e que abordam a aprendizagem e o humano em uma mesma perspectiva, isto é, nos permitem interpretar que as teorias desenvolvimento se complementam, obtém uma mesma base filosófica ou orientam-se por objetivos e métodos comuns. A nosso ver, tal fato carece de cuidado, afinal, é sabido que a concepção de aprendizagem e de desenvolvimento é defendida de forma diferente, por exemplo, pelos princípios da perspectiva histórico-cultural e da teoria construtivista. No entanto, como já mencionado, os documentos não são dedicados a ponderações teóricas.

A RME/PMF ao afirmar, por meio dos textos da Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008) e das Diretrizes Municipais (FLORIANÓPOLIS, 2015), que se fundamenta na perspectiva histórico-cultural nos permite realizar a análise das concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano, nosso objeto de estudo, pelo viés dessa mesma perspectiva teórica, uma vez que, também, é a perspectiva que fundamenta nossa pesquisa.

Dessa forma, consideramos que, ao sinalizar apoio em uma de-

terminada abordagem teórica e metodológica, é possível buscarmos nos documentos se os princípios e conceitos da mesma são referenciados nos textos oficiais. Entretanto, reiteramos que o fato de o documento da Proposta Curricular de 2008 (FLORIANÓPOLIS, 2008) ter sido escrito em muitas mãos tem como desdobramento, diferentes olhares sobre ensino, aprendizagem e o processo de desenvolvimento humano.

Em aproximação com princípios da perspectiva histórico-cultural e os estudos de Vigotski (2009), sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, encontramos sinalização da importância de a escola investir na elaboração de conhecimentos científicos. Tal fato é enfaticamente presente no documento que discute a área de matemática na Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008) e, também, no documento das Diretrizes Municipais (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Ainda, de forma mais enfática a perspectiva histórico-cultural está expressa nas Diretrizes Curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2015). A forma com que se apresenta o texto é possível interpretar que a aprendizagem e o desenvolvimento são compreendidos como processos distintos, mas que estão dialeticamente relacionados, e que a aprendizagem sempre precede o desenvolvimento. Vigotski (2009) explicita esta compreensão revolucionária no campo da psicologia, cunhando um novo conceito, já muito difundido entre os educadores: a zona de desenvolvimento próximo ou emergente.

O fato dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural aparecerem de forma enfática no documento mais recente, isto é, as Diretrizes Municipais (FLORIANÓPOLIS, 2015), nos permite hipotetizar que a teoria e os estudos de Vigotski estejam ganhando, de fato, amplitude nas políticas públicas para educação e, assim, que estas têm buscado apoio na psicologia e nas teorias sobre desenvolvimento humano para a sistematização dos documentos oficiais.

Todavia, os resultados da investigação indicam que as políticas públicas da RME/PMF abordam a aprendizagem e o desenvolvimento de diferentes formas e com diferentes objetivos, ora como processos dependentes, ora como processos desvinculados, ora, com ênfase, em habilidades e competências e ora com foco no desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas. Sem deixar de mencionar que há indicação, também, a uma educação que ensine comportamentos, atitudes, habilidades e competências e que o estudante ‘aprenda a aprender’. Neste sentido, consideramos que há contradição do prescrito. Em nossa perspectiva, o foco nas habilidades e competências reiteram uma formação técnica, pautada em

uma perspectiva neoliberal e não emancipadora.

Apesar de considerarmos positivamente o fato de a rede buscar a participação dos professores para a construção de suas políticas, o fato da publicação dos documentos ser datada de diferentes tempos históricos e das políticas públicas analisadas obterem diferentes objetivos de escrita, e, com isso, encontrarmos em nossa análise diferentes posicionamentos teóricos nos documentos, fica-nos uma questão. Os documentos, ao objetivarem ser o elo comum entre todas as práticas pedagógicas a serem exercidas em uma referida rede de ensino, ao não discorrer de forma clara e explícita sobre sua concepção teórica é capaz de ansiar uma unidade no ensino e, com isso, garantir a permanência na escola e o acesso aos conhecimentos científicos de forma igualitária por todos os estudantes?

Algumas considerações

A contradição, como em qualquer realidade social, fez-se existente no contexto da realidade desta investigação, isto é, na análise das políticas públicas orientadoras do trabalho docente no município de Florianópolis, Santa Catarina selecionadas para estudo nessa pesquisa.

A nosso ver, é importante explicitar que nossa aposta é a de que as políticas públicas, ao se direcionarem às instituições educativas e como orientação ao trabalho docente, se constituem como espaço e instrumento favoráveis e eficientes para provocar discussão políticas de vários âmbitos, como, por exemplo, formação continuada, condições de trabalho, organização estrutural e, sobretudo, de discussão teórica e objetivos para com a prática a ser desenvolvida junto as crianças.

No entanto, ao que nos parece, com referência nos documentos analisados, é que as políticas não se dedicam a instigar discussões políticas e coletivas, assim como não se dedicam a instrumentalizar e apresentar os pressupostos teóricos em que estão fundamentados os textos oficiais, sendo breves quanto a exposição de perspectiva teórica. Se tal fato estiver justificado pela contraposição à ideia de que as políticas públicas não se constituem como um propício espaço para discussão sobre embasamento teórico, nos parece promissor questionar qual espaço na escola e na educação é direcionado para a discussão das teorias sobre a educação, sobre o desenvolvimento humano ou sobre as políticas educacionais vigentes.

Em contraponto, percebemos que os documentos se dedicam a abordar aspectos básicos, como por exemplo, aborda-se a necessidade

de que o professor sistematize um planejamento para sua prática junto aos estudantes, indica-se que se exerça um trabalho coletivo no interior das instituições educativas, porém, não se menciona a importância de um apoio teórico para sistematização de práticas com foco na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, isto é, no sucesso escolar.

Nesse contexto, vale interrogar se os conhecimentos científicos e as referências teóricas sobre o desenvolvimento humano são compreendidos/as como importantes na postura docente ou são secundarizadas na organização da prática do professor, ou, ainda, se até mesmo, por vezes, são utilizadas com intuito de dar credibilidade aos documentos oficiais.

Percebemos, nas quatro políticas públicas analisadas, que, embora seja perceptível o encontro entre pedagogia, psicologia e políticas públicas para educação, com ênfase naquelas que se destinam ao professor e a fundamentação de sua prática, há necessidade de objetividade quanto a abordagem de conceitos e concepções fundantes e fundamentais para a compreensão de como acontece o processo de desenvolvimento humano e de constituição da pessoa enquanto um ser crítico e partícipe da sociedade. Há, também, pouca dedicação nos textos oficiais em explicitar quais objetivos da profissão professor.

A partir disso, consideramos importante para os processos educativos que os professores tenham clareza sobre os objetivos para com sua prática, com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, o embasamento teórico nas concepções de criança, infância, aprendizagem e desenvolvimento para o trabalho a ser exercido nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao que nos parece, é fundamental, já que, ao contrário, corre-se o risco de reprodução de discursos e ações desvinculadas de uma intencionalidade pedagógica. Assim, nossa hipótese, com apoio em Vigotski (2010), é que os professores se instrumentalizem cientificamente a partir de um referencial teórico sobre desenvolvimento humano e sobre a educação e, com isso, organizem, reflitam e atribuam os objetivos para com sua prática pedagógica.

A intenção não é a de culpabilizar o professor por, por vezes, não dar conta de garantir um ensino qualitativo, uma vez que não só a teoria garante práticas exitosas, pois as condições e espaço de trabalho, assim como as condições de formação inicial e continuada são fundamentais. No entanto, é preciso discutir e problematizar o fato das crianças não estarem tendo garantido o seu direito legal de apropriar-se dos conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade.

Reconhecemos a importância da presença da psicologia na construção de documentos oficiais para a educação. Consideramos, ao contrário de afastar ou, até mesmo, desqualificar os estudos da educação e da pedagogia, que a teoria psicológica histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano tem a agregar conhecimento aos professores rumo à práticas pedagógicas significativas na escola.

Tal fato se dá por compreendemos que os conceitos da perspectiva histórico-cultural entrelaçem-se de modo a operar como método de ensino, uma vez que se caracteriza por uma teoria de desenvolvimento humano, na qual compreende o professor como um mediador do conhecimento, o estudante como um sujeito ativo, isto é, “um aparelho que reage” (MUNSTERBERG apud VIGOTSKI, 2010) e a relação pedagógica entre professor, estudante e conhecimento como uma relação que possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- ASBAHR, F. S. F.; SOUZA, M. P. R. “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. *Estudos de Psicologia*, Natal, RN, v. 19, p. 169-178, 2014.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- DIGIOVANNI, A. M. P. *Brasil e Cuba: um estudo comparado sobre políticas públicas de educação básica e as articulações com a psicologia, entre as décadas de 1960 e 1990*. 2016. 244f. Tese (Doutorado em Integração da América Latina) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. O Processo de avaliação-intervenção psicológica e a apropriação do conhecimento: uma discussão com pressupostos da escola de Vigotski. *Psicologia Política*, São Paulo, v. 14, n. 30, p. 385-403, 2014.
- FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino Fundamental. *Proposta curricular*. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, SC: SME, 2008. Disponível em: <<http://189.8.211.4/coeb2012/arquivos/propostaCurricular2008.pdf>>. Acesso em: mar. 2016.
- FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino Fundamental. *Documento orientador de intervenção no processo de aprendizagem dos anos iniciais - 2009*. Florianópolis, SC: SME, 2009. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_10_2009_8.29.47.bcac836b8d6ce14d19c52694e80b43d9.pdf>. Acesso em: mar. 2016.
- FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME Nº 2/2011. Dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. *Diário Oficial do Município de Florianópolis*, Florianópolis, 14 set. 2011. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/>>

pdf/20_12_2013_17.14.41.54882c64543138222f6d084336d7ffdd.pdf>. Acesso em: mar. 2016.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC*. Florianópolis, SC: SME, 2015. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf>. Acesso em: mar. 2016.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* – 2016. Florianópolis: SME, 2016a. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.13.21.b097b0d2d26af5819c89e809f8f527a2.pdf>. Acesso em jul. 2017.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica*. Florianópolis: SME, 2016b. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/30_11_2016_16.54.20.0658b2ad6df77747ce93a98c47a0b345.pdf>. Acesso em: jan. 2017.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais de Educação*. Florianópolis: SME, 2016c. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.07.03.a4d4e13e18ff0703794aa8927245f059>. Acesso em: jan. 2017.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Vivências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*: percursos em compartilhamento. Florianópolis: SME, 2016d. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/23_06_2017_11.16.55.5ed517b7d0cf33eafacc6b6592df9005.pdf>. Acesso em: jul. 2017.

FRANCIOLI, F. A. S. *Contribuições da perspectiva Histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. 2012. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2012.

KALMUS, J.; SOUZA, M. P. R. de Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 53-66, 2016.

LÖWY, M. *Ideologias e Ciência Social*: elementos para uma análise marxista. Cortez: São Paulo, 2015.

NASCIMENTO, A. P. R. *Da “queixa” ao fracasso escolar*: um estudo sobre a predominância do encaminhamento de meninos aos serviços de psicologia. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SOUZA, M. L. S. *Aprendizagem e infância*: um estudo das políticas públicas no município de Florianópolis, SC. 2017. 219 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Psicologia Pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. .

EIXO IV

PRÁTICA DOCENTE NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO EM PAÍSES DA AMÉRICA LATINA

CAPÍTULO X

PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLARIZAÇÃO INICIAL NO BRASIL: O ENSINO DA LEITURA NO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

Fabiola Mônica da Silva Gonçalves¹
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira²

Ao assumirmos a universalização da educação como um direito fundamental, proclamada no preâmbulo da Declaração dos Direitos Humanos (Assembleia Geral da ONU, 1948), a concebemos como um marco histórico de expressiva relevância na luta não só pela ampliação de matrícula nos sistemas de ensino, sobretudo dos países da América Latina, mas pela garantia de um processo de inclusão social que busca a qualidade de uma educação emancipadora que visa colaborar com ações de desenvolvimento humano de forma igualitária e irrestrita.

Contudo, Gentili (2009) alerta que, asseverar ter acontecido na América Latina um processo de inclusão educacional equânime, é no mínimo, um equívoco, sendo, ao mesmo tempo, contundente ao delinear três fatores que favorecem, em parte, o fenômeno da universalização educacional sem direitos e a expansão condicionada dos sistemas educacionais latino-americanos: (i) a proliferação da pobreza e desigualdade vividas por um número expressivo de pessoas em nossas sociedades; (ii) a fragmentação dos sistemas escolares e as oportunidades assimétricas que as escolas oferecem, e; (iii) a prática de uma cultura política sobre os direitos humanos – e particularmente sobre o direito à educação – marcada por uma concepção privatista e economicista que, longe de ampliar, restringe as fronteiras desse direito às oportunidades de acesso e permanência no mercado de trabalho.

Esse autor avança dizendo que, embora tenhamos tido ampliação da oferta educacional na América Latina, tendo favorecido o acesso à escola por segmentos sociais excluídos, o cenário do nível de pobreza elevado,

¹Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Paraíba, Brasil.

²Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Pernambuco, Brasil.

articulado aos processos de desigualdade e injustiça social, restringem as possibilidades democráticas que poderiam derivar dessa ampliação educacional. Fatores como a miséria, deflagrada pela fome dos povos latino-americanos e a precarização das condições biopsicossocial interferem expressivamente na construção, efetiva de uma prática social, pelas vias das instituições escolares, que prima pelo direito de ser, conhecer e aprender numa perspectiva de desenvolvimento integral do ser humano. A partir dessas considerações afirma:

A situação herdada e as perspectivas futuras são particularmente graves diante do fato de que, em nossos países, a pobreza tem um impacto bem mais contundente sobre a população infantil e juvenil que sobre a população adulta. Ou seja, a intensificação ou a manutenção dos altos índices de pobreza e indigência tendem a condicionar seriamente as oportunidades de vida e os direitos da população com menos de 18 anos. (GENTILI, 2009, p. 1066).

Essa conjuntura social impacta negativamente sobre o sistema escolar público que atende a população estudantil da América Latina, fragilizando as condições para o exercício do direito à educação, uma vez que crianças e adolescentes de países latino-americanos necessitam ingressar no mercado de trabalho informal, sob condições insalubres e perigosas, gerando risco de vida e, por conseguinte, o aumento da mortalidade. Esse cenário aviltante põe em evidência que “as desigualdades econômicas reduziram o avanço dos progressos em direção à educação universal, pois o risco de abandonar a escola é maior nos estratos sociais mais baixos” (UNICEF, 2006a, p. 46).

Diante do espectro extenso que comporta os movimentos de exclusão social no contexto educacional, uma vez que à educação concebida como um direito humano fundamental não encontra condições favoráveis para um desenvolvimento pleno de crianças, adolescentes e jovens em função da precarização das condições estruturais de vida dos grupos sociais marginalizados em países latino-americanos como bem coloca Gentili (2009), é que esse texto comenta e discute uma política educacional brasileira direcionada à alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: o Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC), também conhecida como Pacto.

Assim, os comentários e discussões incide na prática de professoras alfabetizadoras que participaram da formação continuada do Pacto. No entanto, antes de adentrarmos nas referidas análises, traremos um breve

contexto histórico em termos: (i) da emergência dessa política educacional, (ii) de seus norteadores pedagógicos, (iii) das capacidades de linguagem que intenciona atingir, e; (iv) as implicações dessas diretrizes educacionais no processo de ensino e aprendizagem da leitura com crianças de cinco a oito anos, período etário considerado pelo Pacto como a “idade certa” para alfabetizar.

Para tal, em termos metodológicos contamos com dois procedimentos distintos, porém inter-relacionados. No primeiro momento, a ênfase dar-se-á por meio de algumas considerações em torno da criação do Pacto e suas diretrizes educacionais, e; no segundo momento, discutimos a prática docente de duas professoras alfabetizadoras que participaram da formação continuada do Pacto e que trabalham em duas escolas públicas municipais localizadas no Nordeste brasileiro, uma delas atua em uma sala de segundo ano do ensino fundamental em Recife, capital do estado de Pernambuco e a outra professora é responsável por uma turma de primeiro ano, na cidade de Campina Grande situada no agreste da Paraíba.

Considerações em torno da criação do Pacto e suas diretrizes educacionais

O Pacto, surge enquanto uma política educacional brasileira de enfrentamento aos altos índices de analfabetismo e, das profundas e acentuadas distorções acerca da idade-ano escolar que atinge a população estudantil brasileira, e se constitui como um caminho para assegurar o que dispõe a meta 5 do Plano Nacional de Educação “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014; p. 86).

Ademais, o Pacto por estar pautado na educação como um direito fundamental à aprendizagem plena dos estudantes do ciclo de alfabetização, composto pelo primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental, funcionou como um apoio pedagógico relevante para a ampliação do ensino fundamental brasileiro, que passou de oito para nove anos letivos, promovendo o ingresso da criança de seis anos a esse segmento educacional, almejando a garantia de melhora na qualidade da educação básica (BRASIL, 2006b; BRASIL, 2012a)

Nessa direção, representantes das secretarias de educação participantes do Grupo de Trabalho Fundamental em 2010/2011, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), pensaram na organização do ciclo de

alfabetização, o que originou um texto síntese contendo alguns princípios acerca da alfabetização nas escolas públicas brasileiras. A defesa por uma alfabetização como um processo de aprendizagem consoante com uma concepção ativa das crianças, em diferentes espaços sociais, em situações em que possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia. Essa concepção de alfabetização está documentada no Caderno de Apresentação do Pacto, com ênfase no “[...] ensino sistemático de escrita, de modo articulado às práticas de leitura/escrita/oralidade presentes nos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2012b; p. 16).

O grupo de trabalho supracitado promoveu discussões sobre o documento base, com profissionais da educação visitados pela equipe pedagógica do MEC, os quais contribuíram com críticas e com a apresentação de sugestões. Ao todo, foram realizados treze seminários contemplando profissionais de 1.029 sistemas de ensino, As contribuições foram sistematizadas e modificadas, quando necessário, por técnicos do MEC e analisadas pelo Grupo de Trabalho Técnico para elaboração dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, das áreas e seus respectivos componentes curriculares: Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza que constituem o Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012a).

Além disso, outras contribuições aconteceram nos debates travados com os participantes do VI Encontro de Trabalho Fundamental Brasil em agosto de 2012, promovido pelo MEC. Esse profícuo trabalho colaborativo foi aprofundado nos Cadernos de Formação do Pacto que está centrado na orientação da prática docente de professores-alfabetizadores a partir de 2013 (BRASIL, 2012a).

Assim, o Pacto foi pensado para garantir as aprendizagens básicas às crianças e assume uma perspectiva de educação plural e integrada em termos do conhecimento integral das condições pedagógicas da escola, da formação do professor e, acima de tudo, da infância contemporânea. Amparado na perspectiva de alfabetizar letrando, o Pacto exigiu um trabalho focado, conjunto e participativo “[...] pautado em, meios diferenciados de gestão, coletivos e participativos, que envolvam verdadeiramente todos os sujeitos da comunidade escolar nesse mesmo propósito” (BRASIL, 2012a; p. 18), constituído como parte integrante de um processo global que é a educação básica brasileira.

Em outras palavras, o ciclo de alfabetização é a base do trabalho pedagógico que direciona atenção para as potencialidades das crianças e

para os diferentes modos de aprender, em seus diversos ritmos, que devem ser percebidas em suas singularidades como consumidoras e também produtoras críticas de cultura, sujeitos de direitos à fala, à escuta, à leitura, à escrita, resguardando, assim, os princípios educativos da autonomia e da autoria, os quais fundamentam a noção de desenvolvimento do educando crítico e consciente dos seus direitos e obrigações ao longo do seu processo de escolarização na educação básica, funcionando como espaço democrático ao conhecimento e garantia de direitos educacionais.

No tocante aos norteadores pedagógicos, um aspecto de destaque no Pacto é a concepção de infância como período do desenvolvimento humano que se constitui a partir das relações sociais que vivenciam nos espaços de convivência que compartilham na coletividade. Sendo assim, pensa-se na infância como uma construção coletiva contornada por sentidos e conteúdos produzidos mutuamente em termos do agir, pensar e sentir de um grupo social em um dado contexto histórico. Diante dessa concepção de infância, cabe à escola, com maior intensidade para dar vazão a esse conceito no ciclo de alfabetização, consubstanciar ações educativas integrais como espaço de apropriação e produção de conhecimento robustecido de afeto, cognição e ludicidade (BRASIL, 2015a)

Esse documento sugere práticas pedagógicas que contemplem uma dinamicidade de situações lúdicas em que as crianças vivenciem momentos de brincadeiras livres, sozinhas, em pares, em pequenos grupos e/ou grandes grupos; dos jogos e de faz de conta que estimulam o imaginário; de vivências exploratórias de espaços diversificados, contato com a natureza; de oportunidades de acesso aos múltiplos recursos tecnológicos. E ainda, orienta a importância da imersão da criança nas culturas infantis ancestrais contemporâneas, nas culturas locais e universais, problematizando-as e promovendo, assim, um contexto de aprendizagem prazeroso. Tais sugestões implicam na articulação de uma aprendizagem lúdica, que favorece relações entre as crianças, os demais sujeitos atuantes no tempo-espaço escolar e os objetos de conhecimento envolvidos, ao assimilar, mobilizar regras e criar novas formas lógicas de agir diante de um contexto de aprendizagem.

Outro norteador pedagógico é contornado no campo metodológico que prima por uma abordagem de respeito ao ritmo de cada criança. Assim, o princípio da diferença nos tempos de descobertas, nas construções de hipóteses, no despertar do interesse de cada menino e menina ganham destaque na proposta de ensino-aprendizagem do Pacto, pois, as crianças

ao se perceberem em suas múltiplas diferenças e terem oportunidades em sala de aula de compartilharem vivências umas com as outras acabam promovendo a ampliação mútua de referências culturais.

Já em termos das capacidades de linguagem que o Pacto intenciona atingir em especial na área de conhecimento da Língua, adota a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, com foco em situações de aprendizagem que atentam para o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relacionadas aos usos sociais da escrita e da oralidade. (BRASIL, 2015).

Ainda relacionado às capacidades de linguagem, esse programa de formação continuada defende uma alfabetização que considera não apenas a leitura e a escrita do ponto de vista da apropriação formal do SEA, mas também uma alfabetização contextualizada em que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para vida, enfatizando a relação intrincada entre os diferentes eixos do ensino da língua (BRASIL, 2015b, p. 7).

Nesse sentido, a escola ganha contornos relevantes como espaço de desenvolvimento da leitura e da escrita de textos de diversos gêneros ligados às múltiplas práticas sociais e, portanto, como responsável pelo ensino da língua escrita, de seu funcionamento, de suas convenções, cujo objetivo final é também a ampliação da competência comunicativa dos educandos, a partir do desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a língua, visando participação efetiva nas práticas letradas. Assim, as capacidades de linguagem em Língua Portuguesa envolvem processos de compreensão e de produção de textos de gêneros discursivos tanto na modalidade oral como escrita. Desta maneira, na discussão sobre o processo de alfabetização, o Pacto defende a noção sociointeracionista de linguagem.

Desse modo, ao discutir sobre linguagem numa perspectiva sociointeracionista, percebe-se que uma das bases epistemológicas norteadora das diretrizes educacionais do Pacto, é a vertente vigotiskiana, por trazer para o centro do processo de construção da linguagem da criança, o contexto histórico-cultural que a cerca e as relações que estabelece com os demais falantes com quem mantém trocas comunicativas em um contínuo processo de produção de sentidos e significados, ou como uma síntese da relação sentido-significado, um contínuo processo de significação pela via da linguagem verbal, ressaltando assim a relevância dos processos sociais na construção dos processos de pensamento humano, e portanto da construção das subjetividades e da autonomia do sujeito. (VIGOTSKI, 2009)

Ferreira, Gonçalves e Melo (2018) destacam que no debate sobre o processo de significação, a grande contribuição de Vigotski, acerca das relações entre pensamento e linguagem, foi tomar o significado como em constante desenvolvimento e mudança. E, ao explicar sobre a origem da consciência, afirma que o que a move, o que determina o seu desenvolvimento é o trabalho mútuo entre consciências, como um processo de alteridade da consciência, remetendo ao valor axiomático do outro na constituição do sujeito.

Vigotski (2009) na relação entre pensamento e linguagem que delinea, defende a palavra com significado como o amálgama, que unifica esses dois fenômenos. Ao considerar o movimento do significado da palavra, Vigotski (1968/2004) afirma que ele se transforma em função da mudança da consciência e que esta transforma todas as relações e todos os processos quando a palavra cresce na consciência.

Em termos da produção de sentido, Vigotsky (2009) o aborda no domínio da semântica da linguagem interior e destaca que uma das particularidades dessa abordagem refere-se ao fato de haver nela a predominância do sentido sobre o significado. Daí compreende-se que o sentido muda para uma mesma consciência de acordo com as circunstâncias, bem como é determinado pelos momentos existentes na consciência e relacionados aquilo que é expresso por determinada palavra, sendo em última instância produções históricas.

Desse modo, assume-se o significado como historicamente produzido e socialmente compartilhado, como mediador do processo de comunicação; e o sentido, como uma transformação subjetiva do significado, que carrega em si a realidade objetiva e que mobiliza vivências afetivas e cognitivas do sujeito; sendo a produção de sentido, considerada como a síntese psicológica que expressa a subjetividade e revela a história do sujeito e as suas contradições.

Assim, a concepção de alfabetizar letrando defendida pelo Pacto encontra ressonância nos postulados da teoria vigotskiana de desenvolvimento e aprendizagem por conta da relevância dada aos processos contextuais de aprender a aprender que discutem e explicam os fenômenos de construção das capacidades de linguagem dos sujeitos por meio das práticas culturais das quais compartilham. A escola é um dos espaços por excelência, não o único considerando que os sujeitos atuam e participam de outros espaços de produção de prática cultural, que promove a síntese das significações sociais por favorecer o convívio entre as pessoas que dela participam.

Ao considerar a amplitude dos aspectos que constituem as capacidades de linguagem no ciclo de alfabetização proposto pela formação continuada do Pacto acerca dos direitos gerais de aprendizagem em Língua Portuguesa composto pelos eixos da leitura, da análise linguística, da produção de textos escritos e da oralidade, e sobretudo, por conta da nossa contribuição com as temáticas relacionadas aos contextos históricos culturais escolares e não-escolares que se ocupam em explicitar a relação indissociável entre pensamento e linguagem desde 2007 no Grupo de Estudos e Pesquisas Linguagem, Leitura e Letramento (GEPELLL) é que delimitamos nossa atenção para as implicações das diretrizes educacionais presentes no Pacto acerca do processo de ensino aprendizagem da leitura.

O Pacto, traz indicadores do desenvolvimento dos quatro eixos de Língua Portuguesa acerca do aprendizado de crianças que se encontram matriculadas nos três primeiros anos do ensino fundamental dimensionados em níveis contínuos de aprendizagem, a saber: **I** (Introduzir) que visa mobilizar as crianças para iniciarem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados; **A** (Aprofundar) que tem como objetivo mobilizar as crianças para expandir esta relação, e; **C** (Consolidar) com a função de mobilizar as crianças para sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem (BRASIL, 2012a).

No que se refere ao eixo da leitura, foco dessa discussão, expõe-se no Quadro 1, a seguir, parte dos conhecimentos abordados nesse eixo de ensino a serem trabalhados com os estudantes do ciclo de alfabetização.

Quadro 1 - Eixo da leitura³

Leitura	no 1	no 2	no 3
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor e pelas professoras.	/A	/C	/C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos	/A	/C	/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.		/A	
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos por professor ou outro leitor experiente.	/A	/C	/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas com autonomia		/A	/C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	/A	/C	/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações			

Fonte: Brasil (2012c, p. 33).

³Quadro sintetizado por Gonçalves e Ferreira (2018, p. 55).

Em vista disso, é possível observar que as capacidades de linguagem elencadas trazem a concepção sociointeracionista de ensino-aprendizagem da leitura em defesa da formação do leitor que percorre um processo de desenvolvimento contínuo, mas não linear, tendo início com a introdução de cada uma dessas capacidades até alcançar a consolidação da autonomia das crianças nas múltiplas situações de uso da língua.

Por outro lado, ainda em termos das diretrizes educacionais para o ensino da leitura propostas pelo Pacto, Gonçalves e Ferreira (2018), constataram, a partir de uma análise documental em termos de metodologias de ensino e aprendizagem nesse eixo da língua nos cadernos de formação continuada do professor-alfabetizador, que a ênfase dada às atividades pedagógicas a serem incorporadas pelos docentes tanto na rotina diária como em atividades sistemáticas. Essas autoras, selecionaram para análise quatro cadernos da edição 2012 (Caderno de Apresentação; Caderno 1 – Unidade 1, Caderno Ano 1 – Unidade 2; Caderno Ano 1 – Unidade 6) e dois cadernos da Edição 2015 (Caderno 03 e Caderno 05).

Ademais, Ferreira, Gonçalves e Melo (2018), realizaram análise documental a partir do procedimento analítico dos núcleos de significação proposto por Aguiar e Ozella (2013, 2006c) em oito cadernos da formação continuada do Pacto da edição 2012 com vistas a identificar as concepções e práticas pedagógicas direcionadas ao trabalho com a leitura no ciclo de alfabetização em termos do desenvolvimento e aprendizagem do sujeito leitor, e desse total, apenas em três deles encontramos a temática da leitura, mas de forma ampla, então, foram: “Formação do professor alfabetizador” (2012a; 40p.); (ii) Caderno ano 1 – unidade 1, título: “Currículo na alfabetização: concepções e princípios”, (2012b; 47p); (iii) Caderno ano 1 – unidade 2: “Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa” (2012c, p. 48)⁴.

A partir desses estudos documentais nos cadernos de formação continuada do professor, surgiu a inquietação de reconhecermos, por meio de observações da prática de ensino-aprendizagem de professoras, responsáveis por turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, notadamente, dos anos que compõem o ciclo de alfabetização. Para tal, realizamos um estudo em duas cidades situadas no Nordeste Brasileiro, com o propósito de identificarmos e discutirmos como a prática docente do

⁴Para maiores detalhes sobre a análise documental a partir dos núcleos de significação de Aguiar e Ozella (2013, 2006), sugerimos ler: Concepções de desenvolvimento, aprendizagem e leitura na proposta do PNAIC, de Ferreira, Gonçalves e Melo (2018).

professor-alfabetizador vem sendo corporificada a partir da vivência na formação continuada do Pacto. Assim, a próxima seção é destinada as análises das práticas docentes observadas.

A prática docente a partir da formação do continuada do Pacto

Essa pesquisa foi desenvolvida com o apoio do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) da UFPE e da UEPB por dois anos consecutivos, no período de agosto de 2016 a julho de 2018, com a concessão de bolsas de iniciação científicas a estudantes da graduação de Pedagogia no caso da UFPE e estudantes de Psicologia, no caso da UEPB.

As discussões realizadas aqui referem-se às observações de sala de aula registradas no decorrer do período letivo de 2017 em uma escola da rede municipal do Recife/PE e do período letivo de 2018 em uma escola da rede municipal de Campina Grande/PE.

Para os registros da observações foi pensado num roteiro contendo pontos relacionados ao eixo da leitura a partir das orientações do Pacto acerca do desenvolvimento e aprendizagem de leitores autônomos nos três anos escolares do ciclo de alfabetização, visando identificar as estratégias de ensino da leitura utilizadas pelas professoras a partir da vivência delas na formação continuada organizadas nas respectivas redes de ensino que trabalham.

Dessa maneira, o primeiro conjunto de observações realizadas aconteceu numa turma de segundo ano do ensino fundamental. A professora Flávia assim chamada ficticiamente, responsável pela sala de aula, é formada em Pedagogia e na época da pesquisa atuava como professora há 4 (quatro) anos na Rede Municipal de Ensino da cidade de Recife. Tem 4 (quatro) anos de experiência no 2º ano do Ensino Fundamental e sempre atuou como alfabetizadora. Ela participou das 2 (duas) últimas edições do Pacto: uma referente à interdisciplinaridade da Língua Portuguesa com a Matemática e a outra, na interdisciplinaridade da Língua Portuguesa com Ciência e Geografia. A professora não participou da formação, em 2013, relativa à Língua Portuguesa.

Quanto à professora investigada, identificamos que nas 4 aulas observadas, foram contemplados diferentes eixos da alfabetização (produção textual, leitura, análise linguística e oralidade), sendo a leitura considerada na totalidade das aulas observadas, variando-se o objeto de interação do leitor para essa atividade: uso de imagem, de texto escrito, de música e da mídia televisiva conforme disposto adiante no Quadro 2.

Quadro 2 - Síntese das observações em sala de aula, considerando as dimensões relativas ao ensino da leitura realizadas pela professora Flávia

Tema da aula	Material utilizado	Estratégias de leitura	Eixos da alfabetização
“Tempo”	Fotos pessoais; livro didático de história; caderno especial (roteiro de questões de identificação pessoal); música (“Se essa rua fosse minha”) gênero música e tablet.	Leitura das imagens (a partir das fotos pessoais); Leitura do LD.	Análise linguística: formação de palavras; Leitura (sem discussão do texto, no entanto a imagem foi discutida); Produção textual (preenchimento das fichas história em quadrinhos); Oralidade – a roda de conversa.
“Família do S”	Gênero Cordel “Sapo Raspou o Prato do autor Gilvan Cunha” Fichas de exercícios para formação de palavras; Gênero música e livros literários.	Estratégias de início de leitura (apresentação do autor e do título) Estratégia de final de leitura (solicita que as crianças desenhem o sapo); Estratégias durante a leitura: não foi discutido o texto (Utiliza o texto como pré-texto); Faz perguntas sobre se gostou da leitura, qual o livro que leu e o que o livro conta; Após do relato da criança, ela centra a discussão na característica do gênero – trava-línguas.	Análise linguística (formação de palavras); Leitura.
“Chuvas em PE”	Jornal; gênero música; fichas de exercício, dicionário, lousa e lápis, cartolina, papel ofício e gravuras.	- Retomada das informações registradas da reportagem que assistira no telejornal na noite anterior (Estratégia de tomar nota) - Leitura em voz alta pelos alunos; - Exploração do vocabulário; - Leitura do significado das palavras.	Análise linguística, leitura, produção textual e oralidade.
“Festa junina”	Gênero música; caderno de casa, lousa e lápis.	- Leitura com a finalidade de revisão do texto produzido; - Leitura das perguntas subjetivas e objetivas do texto coletivo.	Leitura, produção textual e oralidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Também foi possível observar que a professora usa diferentes gêneros textuais, assumindo o livro didático (LD) como uma das ferramentas de ensino e aprendizagem da leitura, incluindo outros recursos para promover a aprendizagem dessa atividade por parte dos alunos, em especial, como já ressaltado, recursos que contemplam diferentes linguagens: verbal e não-verbal. Desse modo, infere-se a apropriação por parte da professora alfabetizadora da perspectiva de alfabetizar letrando que é defendida pelo Pacto e que adota o texto (gênero textual) como unidade de ensino (BRASIL, 2012a; GONÇALVES; FERREIRA, 2018).

No que se refere às estratégias de leitura utilizadas pela professora para favorecer a aprendizagem dessa atividade por parte dos alunos, percebemos que ela utiliza diferentes estratégias no sentido de garantir os direitos de aprendizagem do eixo leitura pelas crianças em processo de alfabetização, como é preconizado pelo Pacto (BRASIL, 2012b). Deste modo, evidenciam-se estratégias de leitura de texto não-verbal (foto) na aula que teve como tema o “Tempo”; de começo de leitura (apresentação da obra) e final de leitura (desenho do sapo), presentes na aula intitulada “Família do S”; estratégia de tomar nota e de leitura em voz alta, presentes na aula “Chuvas em PE”, e a estratégia de leitura com a finalidade de revisão de texto produzido, como se observa na aula “Festa Junina”, o que está em consonância com as orientações da referida Proposta de Formação de Professores Alfabetizadores.

Em nosso dia a dia, utilizamos a leitura com diferentes objetivos (lemos para obter informações sobre um assunto específico, para localizarmos uma rua, para seguirmos prescrições médicas, para nos distrairmos), os quais direcionam nossas atitudes diante do texto. São essas estratégias, práticas sociais que vivenciamos em nossas ações de leitores competentes, que devem ser tomadas como base para o ensino e o trabalho na sala de aula com a leitura, diminuindo cada vez mais as atividades artificiais e proporcionando, com mais intensidade, atividades próximas às práticas sociais de letramento. (BRASIL, 2012b, p. 9).

Por outro lado, observamos pouco diálogo dos alunos-leitores com o texto verbal ou não verbal proposto para leitura em sala de aula. Ou seja, as estratégias durante a leitura, aquelas que são utilizadas pelos leitores mais capazes para questionar o autor, antecipar informações na interlocução com o próprio conhecimento prévio, formular novas questões, e confirmar ou

refutar as hipóteses construídas, não são evidentes nas aulas da professora, como é possível observar no extrato de observação que se segue:

A professora chamou uma menina e um menino para ler, eles foram para frente do quadro ler a reportagem que apresentava o título: “O Dilúvio Vem Depois da Seca”.

Professora (Antes de o aluno começar a ler): Olha a palavra Dilúvio gente, o que seria essa palavra?

Alunos: Não sei, não sei...

Professora: Dilúvio é quando tem muita água quando a chuva cai com muita força, quando alaga tudo aí acontece aquela inundação onde a água caiu aí a gente chama isso de dilúvio.

Professora (durante a leitura realizada pelos alunos): Olha aí outra palavra diferente: Dizimou. Alguém sabe o que quer dizer essa palavra? Dizimou ele tá querendo dizer aqui que destruiu tudo.

Professora: Alguém sabe o que é Calamidade?

Alunos: Não tia eu não sei (alguns falam).

Professora: Vamos ver aqui no dicionário o que quer dizer essa palavra [pesquisa no dicionário e vai orientando os alunos como eles devem procurar as palavras]

(Extrato da 3ª observação em sala de aula: “Chuva em PE”, em 30/5/2017)

Em geral, observamos que nas atividades durante a leitura é dada ênfase na composição do gênero, bem como nas questões objetivas, às vezes, com foco no significado das palavras, como demonstra o extrato da 3ª observação, ou que extrapolam o texto, com destaque apenas para o conhecimento prévio do aluno-leitor em detrimento do diálogo com as ideias do autor, como é próprio do ensino e aprendizagem da leitura. Este aspecto permite inferir que embora o Pacto tenha possibilitado o ensino de Língua Portuguesa baseado na concepção de linguagem como prática social, favorecendo a apropriação e uso de diferentes gêneros textuais pelos alunos em situações sociais diversas a partir das mediações dos professores que se apropriam dessas concepções, ainda é necessário o investimento no âmbito da formação do professor mediador do ensino da leitura a partir da ênfase de estratégias que destaquem o diálogo do leitor com o autor do texto, o qual é passível de garantir a produção de sentidos na relação com os significados explicitados no texto base (VIGOTSKI, 1968/2004; VIGOTSKY, 2009).

Um ponto de destaque em nossas observações diz respeito ao protagonismo dos estudantes em sala de aula, como se verifica no extrato da 3ª observação, os quais são assumidos como sujeitos ativos no processo da própria aprendizagem. Além disso, há a assunção da escola como espaço social em que as pessoas interagem para promover a aprendizagem dos diferentes sujeitos, como é ressaltado no Caderno de Apresentação

do Pacto (2012b, p.15): “Os diferentes espaços escolares são espaços de ensino e de aprendizagem: a sala de aula, a biblioteca, a sala de leitura, a brinquedoteca, o pátio, a quadra de esportes, a sala de informática, a diretoria”, como se verifica no extrato da 1ª observação da atividade docente da professora investigada.

No Pátio da escola. Os alunos sentaram no chão, a dinâmica da aula era: História com fotos das crianças para a atividade do caderno especial. A atividade foi chamada de: “Minha História”. Cada aluno levou uma foto de quando eram bem pequenos. Essas fotos já estavam com a professora em uma caixa. Ela foi tirando as fotos da caixa e perguntando quem era cada um/cada uma, respectivamente. Os alunos foram respondendo. As crianças foram contando o que lembravam como estavam na foto e o que a mãe de cada uma falou sobre as fotos delas. A professora Fernanda também levou uma foto quando ela era criança. Antes de comentar da foto dela com os alunos ela falou das diferenças das fotos antigas para as fotos atuais: tamanho, coloridas e pretas e brancas. **(Extrato da 1ª Observação: “Tempo”, em 19.04.17)**

Assim, identificamos na prática de ensino da professora que, além da sala de aula, em geral, ela realiza atividades de leitura no pátio da escola, fazendo desse espaço, um lugar de conversa entre os possíveis interlocutores envolvidos no momento de mediação de aprendizagem da leitura na escola: professora/alunos/atores, na interlocução com os demais atores que constituem a escola, como, por exemplo, os pais dos estudantes que também participam da conversa entre os alunos e a professora sobre as fotos de cada um, na aula que teve como tema o “Tempo” (FERREIRA; GONÇALVES; MELO, 2018; BRASIL 2015b).

Aspectos que demonstram a efetivação de um planejamento prévio para a realização da atividade de leitura de imagem e, ao mesmo tempo, a valorização da comunidade escolar como elemento relevante no processo de aprendizagem dos estudantes. Portanto, é possível, afirmarmos sobre a apropriação da professora acerca das concepções de sujeito autônomo, de escola, de ensino, de aprendizagem e de alfabetização veiculadas pelo Pacto, de modo a conferir a potencialidade de transformação da escola efetuada por essa proposta de formação de professores alfabetizadores, que, por outro lado, necessita continuar se aprimorando a partir de uma ação avaliativa constante (GONÇALVES; FERREIRA, 2018; BRASIL, 2012d).

Já o segundo conjunto de observações de sala de aula foi realizado em uma escola da Rede Municipal de Campina Grande/PB durante o primeiro semestre letivo de 2018, situada em um bairro central da zona urbana da cidade. Os participantes da pesquisa foram a turma de estu-

dantes e a professora-alfabetizadora do primeiro ano do ensino fundamental do turno da tarde.

A professora possui formação de magistério pela Escola Normal de Campina Grande e, posteriormente, fez graduação em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA); também possui pós graduação em Educação Especial pela Universidade Federal da Paraíba -UFPB, na ocasião da pesquisa informou ter quinze anos de experiência em sala de aula passando por diversas turmas e escolas. Com o propósito de se manter o sigilo da identidade da professora, a nomeamos de Rosa.

Assim como nas aulas observadas da professora Flávia, identificamos no conjunto das 8 aulas observadas, que também tiveram presente os diferentes eixos da alfabetização sistematizados nos cadernos de formação do Pacto na área de Língua Portuguesa (produção textual, leitura, análise linguística e oralidade). As práticas de leitura se mostraram constante durante as situações de ensino, com uma certa variedade de estratégias, como pode ser constatado a seguir no Quadro 3.

A partir das aulas observadas, identificamos que as estratégias de leitura se configuraram mais com o propósito de auxiliar na apreensão do SEA pelas crianças, sobretudo no reconhecimento das letras e no trabalho que desenvolveu em dois momentos com a composição silábica das palavras. Observou-se também esse movimento de trabalhar a leitura na dimensão da apreensão do SEA, sobretudo em relação ao processo de memorização de partes do texto para que as crianças fiquem familiarizadas com o conjunto de sentenças que compõe o texto, a fim de o reconstituírem por inteiro na sequência de desenvolvimento do conteúdo temático.

Assim, essas atividades de leitura enfatizam o uso de gênero textual como unidade de ensino como proposto nos cadernos de formação continuada do Pacto, mas focaliza o trabalho no nível da composição do texto, não ressaltando as demais instâncias como as funções comunicativas e até mesmo uma discussão sobre o conteúdo temático presentes nos gêneros textuais abordados não foram identificadas, o que parece contradizer em parte com a perspectiva de alfabetizar letrando preconizada pelo Pacto (BRASIL, 2012b)

Quadro 3 - Síntese das observações em sala de aula, considerando as dimensões relativas ao ensino da leitura realizadas pela professora Rosa

Tema da aula	Material utilizado	Estratégias de leitura	Eixos da alfabetização
“Higiene pessoal”	Livro grande (forma de cartaz); lápis de pintar; desenho impresso em folha de ofício; quadro; fichas com os nomes dos alunos; televisão; notebook; caixa de som.	Organizou os alunos em um círculo e foi cantando a música do seu Lobato, trocando por seu André, à medida que ia passando os cartazes ilustrados com a imagens de seu André tomando banho, lavando as mãos, etc. (contação ilustrada). Em seguida aplicou uma pintura, o desenho proposto na atividade era sobre higiene e era para as crianças pintarem o que praticam em casa.	Leitura Oralidade – a roda de conversa.
“Formação silábica”	Bingo de letras; atividade impressa retirada do livro didático; quadro e caderno.	<p>- A professora dividiu o quadro branco em VOGAIS e CONSOANTES, a medida que foi chamando as “pedras” com as letras do bingo, as crianças iam marcando na cartela com as mesmas letras em um cubinho no papel, no caso pareando as letras que eram chamadas e iam dizendo no quadro onde colocar (Se vogais ou consoantes).</p> <p>- a estratégia utilizada foi através da leitura da imagem, em um primeiro momento, depois da leitura da letra e em seguida da sílaba de cada família daquela atividade (ex, B+A=BA; B+E=BE)...), quando a criança tinha dúvida ela lia com a criança toda a família silábica, ou dizia pra ela lembrar de ler as letras separadamente.</p> <p>- a primeira era BO a qual se ligava a outras sílabas como LA, NÉ e NECA, então a criança tinha que escrever ao lado que palavra formava e contar quantas letras tinha e especificar na bolinha final. Ela ia mediando, “palavra tal como: quantas Letras? e quantas sílabas?”.</p>	Análise linguística: apropriação do SEA (reconhecer e nomear as letras do alfabeto); Leitura

<p>“Música da galinha do vizinho</p>	<p>Cartolina; desenho impresso; objetos que continham na história; livro didático; quadro.</p>	<p>- Iniciou a aula contando a história de Noé (livro de uma coletânea de histórias bíblicas), sugerido por um dos alunos.</p> <p>- A segunda atividade tratava-se da música do “sapo cururu”. foi narrando e construindo com os meninos a historinha. Ela ia narrando e as crianças iam dizendo quais os animais que Noé colocou em sua arca.</p> <p>- Em seguida ela separou os materiais a serem utilizados na segunda atividade, leu e contou com os meninos a partir da letra que estava exposta no quadro. Depois ela iniciou a atividade, que trazia recortes do trecho da cantiga desorganizados para as crianças organizarem na ordem certa, de um lado.</p> <p>A estratégia utilizada foi ir cantando e pedindo para que as crianças os identificassem e enumerassem para que eles não se perdessem no segundo momento da atividade.</p> <p>- Do outro lado da folha tinha o desenho do sapo e embaixo um espaço em branco onde eles organizaram os trechos de acordo com a música. Por fim pintaram o desenho do sapo.</p>	<p>Leitura Oralidade Produção textual</p>
--------------------------------------	--	---	---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Eventos de letramento foram observados, pois o trabalho pedagógico realizado pela professora envolveu atividade de leitura de gêneros textuais como música, contos e histórias, porém com ênfase na variedade textual. Acreditamos que essa metodologia de ensino da leitura foi conduzida em razão desta turma está no ano inicial do ciclo de alfabetização e sobretudo por estarem no primeiro semestre do ano letivo. Sendo portanto compatível com a escala de desenvolvimento das capacidades de lingua-

gem na aprendizagem de leitura do Pacto que recomenda que seja iniciado e expandido no Ano 1 da alfabetização a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados (BRASIL, 2012a).

Um outro aspecto relevante foi a questão da professora trabalhar o gênero oral contação de história, uma vez que momentos como estes são fundamentais no processo de aprendizagem da leitura porque promovem a discussão coletiva com o grupo classe, e, do ponto de vista do pensamento imaginado, a criança exercita a sua capacidade criativa e reflexiva sobre a língua e a linguagem (formal e informal), por meio de uma metodologia de ensino apoiada pela ludicidade sendo também recomendado nos cadernos de formação continuada do Pacto, fazendo valer o direito à infância defendida por este programa federal de formação do professor alfabetizador (BRASIL, 2012a, 2012b; 2015a, 2015b).

Por outro lado, durante as observações não identificamos um trabalho com a leitura que ressaltasse estratégias de compreensão textual, como perguntas de levantamento de hipóteses das crianças sobre o tema abordado no texto, pausando a leitura para verificar com as crianças se a hipótese foi ou não confirmada. Esse tipo de estratégia de compreensão de leitura promove a formação do leitor crítico, uma vez que ele vai manter uma interlocução com o autor via texto, produzindo múltiplos sentidos na leitura.

O material mais utilizado foi o livro didático, mas observamos também outros recursos que promovem a ludicidade no processo de ensino da leitura, construindo uma relação de prazer na formação do leitor autônomo, como identificamos na aula que a professora levou uma boneca Emília para trabalhar um dos contos do Sítio do Picapau Amarelo e a realização de um bingo quando trabalhou letras para trabalhar com as crianças a apropriação do SEA.

Com efeito, é consenso que a atividade de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental é de fundamental importância para o exercício da cidadania, por promover a autonomia do sujeito nos múltiplos contextos sociais e culturais dos quais participa. Assim como preconizado pelo Pacto, no processo de formação continuada do professor alfabetizador a leitura ocupa um lugar de destaque.

Desse modo, verificamos que a professora Flávia demonstra conceber o ensino da língua pautada na concepção do alfabetizar letrando, como é defendido pelo Pacto. Além disso, explicita compreender o desenvolvimento do sujeito a partir de situações de aprendizagem fundamentadas

nas trocas ou diálogos (VIGOTSKI,1968/2004), as quais se revelam nos cadernos de formação continuada proposta por meio das socializações das experiências dos professores cursistas.

Tomando a concepção sociointeracionistas de desenvolvimento humano e a noção de língua como fenômeno social, criar situações de ensino que privilegiam os diferentes eixos da alfabetização, assumindo o gênero textual como a unidade desse ensino é fundamental, como enfatizado na proposta do Pacto. Ademais, defende que a alfabetização é um processo que demanda do aprendiz reflexão e que sua aprendizagem está diretamente relacionada à atividade de ensino, que, por sua vez, requer planejamento da prática pedagógica, como também se constata nas de sala de aulas das práticas docentes observadas.

No que se refere especificamente ao ensino e aprendizagem da leitura, foco desta pesquisa de campo, esta é contemplada em todas as aulas observadas, o que denota a importância dada por ela a essa atividade que, inclusive, é realizada a partir da consideração da realidade familiar das crianças e na possibilidade de diálogo entre esta instituição e a escola por meio de diferentes linguagens: verbal e não verbal. Além disso, utiliza-se de diferentes recursos pedagógicos para promover essa atividade, como, por exemplo, o livro didático, o livro literário, a música e a roda de conversa.

No caso das observações das aulas da professora Rosa, a prática de leitura trabalhada enfatizou a apreensão do SEA, e pouco se evidenciou práticas de leituras que se voltassem para a compreensão textual. Embora o Pacto defenda a proposta pedagógica de alfabetizar letrando, e por meio de situações de aprendizagem que explorem os gêneros textuais nas práticas de leitura para que se possa favorecer a construção do leitor integral. Neste sentido, ainda que tenha trabalhado com uma certa variedade de gêneros textuais durante as aulas observadas, nos questionamos se que a noção de língua assumida pela professora Rosa é de fato a perspectiva sociointeracionista defendida pelo Pacto.

Entendemos também que para além dos determinantes histórico-culturais relacionados a esse programa de formação continuada, outros determinantes como a política de ensino da rede pública à qual o professor está vinculado, a organização do trabalho pedagógico na escola e os espaços destinados ao planejamento, as trocas de experiências entre os professores exercem influências na prática docente, bem como o regime de trabalho do professor se efetivo ou temporário podem acentuar ou atenuar processos de precarização no ensino e comprometer a aprendizagem

dos educandos, indo ao encontro das reflexões e ponderações acerca do fenômeno de exclusão educacional e portanto social tratado por Gentili (2009) abordados no início desse trabalho.

Considerações finais

Como fruto da trajetória percorrida durante o desenvolvimento dessa pesquisa, refletimos o quanto o Pacto mostra-se tímido para efetivar uma formação docente que promova a formação de sujeitos-leitores que concebam a leitura como confronto de sentidos na relação entre leitor real/leitor virtual e autor. Ao mesmo tempo, entendemos que o processo formativo do trabalho do professor é ininterrupto e em espiral, composto por rupturas, avanços e obstáculos, sobretudo quando essa formação se efetiva no contexto de uma política educacional pública que apresentem direcionamentos em função dos motivos e das necessidades dos grupos a que conduz, e desta maneira com o Pacto não tem como ser diferente dessa tendência que as políticas educacionais brasileiras assumem nos sistemas públicos municipais nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como já anunciamos em outros espaços discursivos (FERREIRA; GONÇALVES, 2019), partimos em defesa da urgência para se pensar em políticas públicas que favoreçam a aprendizagem de professores-leitores, mediadores da aprendizagem de estratégias de leitura que promovam a relação entre leitor-autor via texto.

Assim sendo, serão políticas públicas que priorizem o trabalho pedagógico do professor com metodologias ativas e sociointeracionistas de ensino da leitura que vão assegurar a promoção do direito ao desenvolvimento do leitor crítico e autônomo em condições potenciais para superar estados de exclusão social, sobretudo no mundo do trabalho que tem se configurado na sociedade contemporânea, que a cada dia intensifica as melhores oportunidades de emprego para os sujeitos que demonstrem capacidades de linguagem criativas e com um conhecimento satisfatório da língua em todos os domínios que a constitui (oral, escrito, leitura e o linguístico) viabilizando melhores condições de vida às pessoa, pois sabemos que a língua é um sistema de linguagem integrador composto por domínios específicos, porém inter-relacionados, um domínio da língua não se desenvolve plenamente sem está relacionado com o outro.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr., 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da Constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, p. 222-245. 2006b
- BRASIL. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º 3º anos) do ensino fundamental*. Brasília: MEC, SEB. 2012a. 137p.
- BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006b. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: 8 jan. 2019
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. p. 86.
- BRASIL. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2012b. 40p.
- BRASIL. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1*. Brasília: MEC, SEB, 2012c. 47p.
- BRASIL, *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2*. Brasília: MEC, SEB, 2012d, 48p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*. Caderno 03/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015a. 116p
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização*. Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015b. 112p.
- DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH). *Assembleia Geral das Nações Unidas de Paris*. 10 de dez. de 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por> Acesso em: 17 dez. 2018.
- FERREIRA, S. P. A.; GONÇALVES, F. M. da S. Formação de alfabetizadores no contexto do PNAIC/Brasil e o ensino de leitura no processo de apropriação de Língua Portuguesa. In: VI FÓRUM DE LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: Perspectivas didáticas e formativas no ensino de gramática e texto. 2019. Lisboa. *Livro de Resumos*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova Lisboa. Lisboa/Portugal. 2019. p. 70.
- FERREIRA, S. P. A.; GONÇALVES, F. M. da S.; MELO, B. A. de. Concepções de desenvolvimento, aprendizagem e leitura na proposta do PNAIC. *Psicol. Pesqui.* Juiz de Fora. 12(2) p. 1-12. Maio-Ago. 2018.
- GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão da América Latina. *Educ. Soc.*, Campinas, vol 30, n 109, p. 1059-1079, set-dez-2009.
- GONÇALVES, F. M. S.; FERREIRA, S. P. A. A formação continuada do professor alfabetizador e os processos de ensino-aprendizagem da leitura no PNAIC. In: SALVINO, F. P.; ROCHA, V. G. (org). *Currículo e formação docente: múltiplos diálogos*. Curitiba: Appris, 2018, p. 43-66.

UNICEF. *Logros y perspectivas en materia de género en educación*; informe GAP, primera parte. Nova York, 2006a.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca pedagógica).

VIGOTSKI, L.S. O problema da consciência. In VIGOTSKI, L.S. *Psicologia teoria e método*, São Paulo, 2004, p. 171-189 (publicado originalmente em 1968).

CAPÍTULO XI

FORMAÇÃO CONTINUADA NO MÉXICO: DESQUALIFICAÇÃO DOCENTE, PRIVATIZAÇÃO E FORMAS DE RESISTÊNCIA

Jaqueline Kalmus¹

Marilene Proença Rebello de Souza²

Introdução

A partir dos anos 1990, a América Latina foi palco de inúmeras reformas educacionais, fruto de recomendações de organismos internacionais, ditadas pelo modelo econômico neoliberal. Essas reformas, orientadas pelo e para o mercado, buscaram responder históricas demandas da educação básica, como qualidade e equidade, trazendo as ideias de competência, efetividade e descentralização para o centro das políticas educacionais. Tais ideias se materializaram, basicamente, a partir de três pilares: a constituição de sistemas de avaliação, a ênfase na formação continuada de professores e a disseminação de tecnologias de comunicação e informação (BUENO et al., 2012).

A crescente influência das agências internacionais – sobretudo o Banco Mundial – e a lógica economicista-instrumental que permeia suas recomendações deram a essas reformas “um caráter homogêneo e homogeneizador – tanto na compreensão das realidades nacionais quanto em suas propostas, padronizando a política educacional na região” (KRAWCZYK; VIERA, 2006, p. 675). Isso, no entanto, não significa que a apreensão das recomendações não se realize sem *nuances*: ainda que presas de um mesmo padrão, as reformas se concretizam em países com histórias distintas e que, portanto, lhes confere especificidades locais.

Essa realidade traz para o campo da investigação acadêmica a construção de linhas de pesquisa que têm como foco a análise das políticas

¹Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Campus Baixada Santista, São Paulo, Brasil.

²Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil.

educacionais dos países latino-americanos, buscando apreender a homogeneidade e a heterogeneidade da região, bem como as formas de apropriação locais dessas políticas. É no seio desse campo investigativo que o presente trabalho se insere³. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de pós-doutorado sobre as políticas de formação continuada no México e suas repercussões para o trabalho docente que teve como principais objetivos identificar e caracterizar as políticas de formação continuada de professores no país, atentando para suas estratégias de implementação e suas formas de apropriação⁴.

Caminhos trilhados

Realizar uma pesquisa qualitativa sobre formação continuada num estrangeiro trouxe uma série de desafios ao pesquisador; o estudo das políticas de formação de professores em serviço no México remeteu à necessidade de conhecer minimamente a história das políticas educacionais no país e suas implicações para a vida diária escolar; e conhecer minimamente as políticas educacionais mexicanas implicou em atentar para a própria história do país. A investigação sobre uma realidade estrangeira ampliou de maneira inequívoca o chamado “campo” da pesquisa. Ali o campo era perene; invadia as conversas e andanças pelas ruas, cafés, meios de transporte. Ainda que nossas fontes de dados prioritárias fossem documentos oficiais e material colhido em trabalho empírico, foi a permanência no país e o contato diário com os mexicanos que nos permitiram vislumbrar as representações que construía sobre a educação pública em geral e sobre os professores em particular.

Primeiramente nos centramos no estudo de aspectos históricos e conjunturais da política educacional mexicana e, mais especificamente, na análise de suas políticas nacionais de formação de professores em serviço – atentando para o discurso oficial que lhes dá sustentação e para as críticas que vêm sofrendo. Num segundo momento, a partir de uma inserção oficial em uma universidade local, realizamos entrevistas com cinco pesquisadores mexicanos de referência na área da formação

³ “Novos modelos de formação de professores em serviço em países da América Latina: México”. Pesquisa vinculada ao Projeto Temático “Programas especiais de formação a distância e escolarização: pesquisa sobre os novos modelos de formação em serviço”. Processo FAPESP 2011/0984-7.

⁴ Declaramos que as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

de professores⁵; oito professores-formadores e/ou assessores técnico-pedagógicos – responsáveis pela formação em serviço – e oito professores em serviço que participaram, em algum momento, de cursos de formação continuada⁶. nos seguintes locais: Cidade do México, a capital do país, que concentra os melhores índices socioeconômicos e educacionais; Chilpancingo e Acapulco, no estado de Guerrero, com forte presença indígena, altos índices de pobreza e considerado um dos estados mais violentos do país; San Cristóbal de las Casas e arredores, no estado de Chiapas, que tem grande parte da população indígena e apresenta os piores indicadores econômicos, sociais e educacionais do México. Além disso, visitamos dois Centros de Professores – lugar de referência para formação continuada –, observamos cursos de formação, visitamos três escolas na Cidade do México e em Chiapas.

O aprofundamento da análise das políticas educacionais mexicanas e da apropriação da história local permitiu uma melhor compreensão de aspectos que estavam obscurecidos em nossa primeira incursão ao campo de pesquisa. Por exemplo, o estudo da história da educação no país elucida a origem e permanência do centralismo das políticas educacionais (mesmo quando prega a descentralização), a força da cultura normalista e o importante papel simbólico que o professor ocupa na sociedade mexicana desde a revolução, ainda que gradativamente venha experimentando a precarização em suas condições de trabalho e a culpabilização pelas mazelas educacionais do país.

Essa sensação de complexificação atrelada ao surgimento de novas questões tornou-se ainda mais patente à medida que realizávamos as entrevistas. Nesse momento, pudemos vislumbrar a distância que existe entre o que é proposto pelos documentos e proponentes das políticas de formação em serviço e sua efetivação junto a professores e formadores. Pudemos atentar para as permanências num contexto de mudanças de uma política à outra e para os inesperados significados que os professores dão aos cursos de formação – significados que escapam às intenções oficiais.

Nesse sentido, se faz necessário atentar para as contradições que se encerram no entrecruzamento dos jogos de interesse e de poder por trás

⁵ Docentes do Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, da Universidad Autónoma da Ciudad de México e da Universidad Pedagógica Nacional sede Jalisco (Cidade do México) e sede Acapulco.

⁶ No presente capítulo nos centramos nas entrevistas dos pesquisadores e formadores.

dessas políticas e para as formas de assimilação e contraposição dos sujeitos concretos envolvidos em sua efetivação. A apropriação de recursos e práticas culturais não é mera reprodução, mas pode ocorrer em múltiplas direções. Como afirma Rockwell (2005, p. 29), “a apropriação cultural, ainda que se encontre limitada por condições materiais e simbólicas, pode resultar substancialmente diferente da apropriação do ciclo econômico de produção/reprodução”. Perscrutamos os modos que docentes e formadores se defrontam com essas políticas de formação, seus modos de fazer, suas formas de aceitação mas também de rechaço; de submissão, rebeldia e resistência (CERTEAU, 2009).

Formação inicial e continuada de professores: contexto histórico

Desde a segunda metade do século XIX a educação é considerada prioridade no México, ao menos enquanto discurso, já que a escola é vista como importante elemento para a consolidação da unidade nacional. Os movimentos de cunho liberal pela conversão do México numa república federativa no século XIX e as reformas que culminaram na Constituição de 1857 trouxeram à pauta a necessidade de levar a educação à população; esse ideário resulta em um primeiro efetivo aumento da oferta educacional no país: se em 1857 havia 1.424 escolas no território mexicano, em 1870 esse número havia saltado para 4.570. Ainda assim, só 1/5 das crianças em idade escolar frequentava as escolas (ROSALES, 2009).

Nesse contexto, o magistério converteu-se de uma profissão liberal em uma “profissão de Estado”; o governo federal criou as escolas normais para formar professores e depois os contratava para atuarem nas escolas públicas. As escolas normais passaram a formar uma elite de professores primários, que se concentrava nas zonas urbanas, em oposição aos professores leigos, que tinham menores salários e trabalhavam em regiões menos valorizadas (SANDOVAL, 2007).

Essa situação sofreu uma ruptura com a Revolução Mexicana, na primeira década do século XX; o Estado revolucionário passou a questionar um projeto de formação de professores “pouco interessado nas causas populares” (SANDOVAL, 2007). Em 1921, foi fundada a Secretaria de Educação Pública (SEP), responsável por configurar um sistema nacional de ensino de acordo com os princípios em voga. Nesse contexto, ampliou-se o número de escolas rurais, atendidas pelos professores leigos de cada região, que passaram a frequentar os cursos do Instituto Federal de Capa-

citação do Magistério – pode-se dizer que esta foi a primeira instituição de formação em serviço no México. Além disso, foram criadas as escolas normais rurais, cujos currículos eram distintos daqueles implantados nas escolas normais urbanas, com o objetivo de “formar professores exclusivamente para atender escolas primárias na área rural do país, para alcançar a melhoria cultural, econômica e social do camponês”⁷.

Essa divisão entre escolas normais urbanas e rurais perdurou por todo o período pós-revolucionário até os anos 1940 e era viva expressão das divisões entre as forças políticas da época; de um lado as escolas normais urbanas eram consideradas “elitistas” em termos políticos e “conservadoras” em termos da introdução de novos métodos de ensino; de outro lado as escolas normais rurais eram consideradas “revolucionárias”, partidárias da escola popular – e também se contrapunham a uma visão elitizada da formação universitária. Nesse período, os professores primários aparecem como uma categoria de importante presença na vida pública do país, na medida em que encarnavam boa parte dos ideais revolucionários (ROSALES, 2009).

A partir da década de 1940, com a mudança na orientação político-ideológica do governo, modificam-se também as políticas educacionais: há um processo de centralização que resulta na uniformização dos processos de formação – com a unificação entre os programas das escolas normais rurais e urbanas – e no maior controle dos processos educacionais, pois “na medida em que aumentou a centralização, também se tornaram mais rígidos o currículo, as metodologias e os critérios de avaliação, todos sujeitos a critérios nacionais com pretensão de uniformidade” (ROSALES, 2009, p. 78). Há também o estímulo para a criação, em 1943, e posterior consolidação, do Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação (SNTE). Segundo Rosales (2009), a unificação do professorado em um sindicato nacional não foi uma decisão da categoria, mas sim uma decisão governamental: o SNTE origina-se vinculado ao governo e separado do interesse de suas bases. Progressivamente vai se tornando uma organização com imenso poder político, participando diretamente da SEP e ditando os rumos das políticas educacionais, inclusive as de formação inicial e continuada de professores, ao mesmo tempo em que cumpre importante papel na sustentação política dos sucessivos governos do país.

⁷ SEP: CONALTE, *150 años en la formación de maestros*, (1984 apud SANDOVAL, 2007, p. 710). Cabe lembrar que na década de 20 cerca de 80% da população mexicana vivia no campo.

Nos anos 1970, a partir da demanda sindical pela “profissionalização do magistério”, são criadas as “licenciaturas de nivelamento” – uma formação complementar para os professores, sendo fundada, em 1979, a Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que passa a oferecer essas licenciaturas de nivelamento em suas diferentes unidades espalhadas pelo país. Tais cursos eram, em geral, oferecidos aos finais de semana e culminavam com outorga do diploma de nível superior ao docente. Ou seja, a formação em serviço tinha como principal objetivo nessa época titular os professores.

Dentro da mesma lógica de “profissionalização” e titulação do professorado, em 1984, as escolas normais transformam-se em instituições de nível superior. Nessa medida, com o decorrer do tempo diminui o contingente de professores em serviço que procura a UPN para realizar seu nivelamento. Com isso, há uma necessidade da UPN diversificar sua oferta de cursos, passando também a oferecer formação inicial, além da pós-graduação. Essa diversificação promove uma aproximação entre a formação inicial e a continuada, mesmo que administrativamente elas pertençam a universos distintos:

Ao falarmos de formação de professores, mesclamos a formação inicial e a formação continuada; mas formalmente há uma separação. Digamos que a política se estrutura muito bem, com seus organogramas, sua estrutura, as funções de cada uma em cada unidade administrativa... Se você olhar, cada uma tem funções muito bem definidas, mesmo que haja uma grande interseção entre elas. Todas estão se cruzando, mas aparentemente estão separadas. Dizem: “as normais formam os professores que vão ingressar em serviço”; mas isso é falso: a UPN também os está formando. “As normais não devem se meter na formação continuada”; também é falso: as normais também estão oferecendo essas pós-graduações. “A UPN não deve se meter na formação inicial”; isso também é falso (pesquisadora)⁸.

Mas essa divisão administrativa entre a formação inicial, realizada pelas escolas normais, e formação em serviço – chamada então de atualização e nivelamento – realizada nas sedes da UPN, atrelada a uma rígida legislação e ao centralismo da SEP traz consequências para além do planejamento e execução das políticas de formação docente. Ela abre as portas para o fortalecimento das instituições privadas de formação e atualização:

As normais não formam os professores em serviço. O trabalho das normais é formar os futuros professores, mas não é trabalhar com os professores já formados. É uma contradição muito estranha. Porque há inclusive outra

⁸Todas as entrevistas e citações foram traduzidas.

dependência federal encarregada de definir a política de formação continuada dos professores. Houve um tempo em que a proibição [das normais participarem da formação continuada] era completa – uma coisa absurda, porque seus alunos já saíam como licenciados. Os professores das normais já haviam se preparado para atender aos licenciados: já tinham mestrado, doutorado e as normais tinham capacidade para oferecer a pós-graduação. Mas lhes era proibido, porque diziam que eles tinham que se concentrar na formação inicial. [...] Qual foi o resultado de tudo isso? Que as instituições privadas começaram a oferecer pós-graduações, pois não tinham que passar pelas mesmas regras – e assim abriram um negócio maravilhoso. Porque claro, se os professores já eram graduados, queriam fazer o mestrado⁹. E faziam mestrados de final de semana, pagando muito por isso – um belo negócio para as instituições privadas (pesquisadora).

Como será visto adiante, essa entrada da iniciativa privada no campo da formação de professores em serviço, que de início era realizada de maneira paralela às políticas oficiais, será intensificada com a implantação do modelo que ora vigora no país, configurando sua base.

Políticas de formação de professores em serviço no marco das reformas educacionais

No início dos anos 1990, as reformas educacionais instauradas na América Latina, sob os auspícios dos organismos transnacionais – em especial o Banco Mundial – também adentram o México. Essas reformas possuem um caráter homogenizador, que condiz com a necessidade de adequação da educação às mudanças da lógica de regulação capitalista; entretanto não se pode desprezar as particularidades históricas de cada país, que resultam em diferentes apropriações das recomendações e em especificidades para sua concretização (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006). No caso do México, esse processo de homogeneização deu-se, sobretudo, por meio da implantação, à semelhança de outros países, de uma política de descentralização que rompe com a ideia – de enorme força desde a configuração do sistema nacional de ensino mexicano – do Estado nacional como único responsável pela educação pública. No entanto, a descentralização, nomeada “novo federalismo educacional”, guarda particularidades as quais é preciso atentar. Nas palavras de Ornelas (2010, p. 27, grifo do autor):

⁹No caso, trata-se de mestrados profissionalizantes.

Nenhum dos governos centrais que empreenderam políticas de descentralização a partir dos anos 80 do século XX designou seu processo como um movimento em direção à *federalização*. [...]. Esta qualidade *federalista* faz do México um caso peculiar, que necessita de explicações que deem conta de sua complexidade em relação à lógica do poder político, ampliando-as para além dos limites da administração burocrática sem, entretanto, abandonar a análise das instituições educacionais. (ORNELAS, 2010, p. 27, grifo do autor).

A reforma em direção ao federalismo é materializada na assinatura do *Acordo nacional para a modernização da educação básica*, em maio de 1992, pactuado pela SEP, representando o governo federal, pelos governadores dos 31 estados e do Distrito Federal (DF) e pelo SNTE. Em consonância com o receituário reformista da região, o *Acordo* ambicionava: a) aumentar a capacidade e a relativa autonomia dos 31 estados e do DF para “ampliar e aumentar a eficácia do sistema” e proporcionar “maiores oportunidades de estudo e permanência dos segmentos mais pobres da população”; b) reformular os conteúdos e materiais para “elevar a qualidade de ensino”; c) incrementar os gastos com educação; d) implantar ações para a “revalorização da função docente” que garantissem melhorias econômicas e simbólicas aos professores (ORNELAS, 2010). Os termos constantes do *Acordo* formaram a base da nova Lei Geral de Educação, promulgada no ano seguinte.

Por um lado, a descentralização operada pelo *Acordo* perfaz uma mudança substancial no campo da execução das políticas e atividades educacionais, já que:

[...] em questão de dias foi passado aos estados o controle administrativo de mais de 14 milhões de alunos da educação pré-escolar, primária, secundária e normal; as relações trabalhistas de mais de 700 mil professores, mais de 100 mil unidades escolares e 22 milhões de bens móveis e outros ativos, assim como certo grau de autonomia – mas não tanta como se poderia pensar – para planejar o crescimento e propôr estratégias para a prestação do serviço. De acordo com a literatura internacional, até onde se conhece, em nenhum outro país houve uma transferência de tamanha magnitude em tão pouco tempo. (ORNELAS, 2010, p. 19).

Por outro lado, a descentralização efetivada é marcada pela ambiguidade, na medida em que se afirma a soberania dos estados – como convém a um processo de federalização – ao mesmo tempo em que estes permanecem

subordinados ao poder central. Não há uma verdadeira transferência da direção e controle político da educação para os estados: o planejamento, normatização, controle e avaliação das políticas continuam a ser atributos exclusivos da SEP; além disso, é o governo federal quem controla 80% dos recursos destinados à educação. Ainda, há manutenção – e fortalecimento – do papel do SNTE no interior do governo federal e na condução das políticas do país. O resultado é que, sob o discurso da descentralização, opera-se o recrudescimento de “um sistema centralizado e autoritário” (ORNELAS, 2010) que, se incorpora novos atores sociais na execução das políticas educacionais, os exclui de qualquer possibilidade de condução dessas mesmas políticas.

De qualquer modo, no marco do compromisso de “revalorização do magistério” expresso no *Acordo*, a reforma implementa dois programas interligados de enormes repercussões para os professores em serviço: a carreira docente – cuja ascensão era definida por um sistema de pontuação das atividades realizadas pelos professores – e o *Programa Nacional de Atualização Permanente de Professores da Educação Básica em Serviço* (Pronap), implantado em 1995.

O Pronap é considerado um ponto de inflexão nas políticas direcionadas aos professores em serviço pois, pela primeira vez, há uma política clara para o setor, que passa a fazer parte das prioridades da SEP (ENCINAS, 2011). O programa pressupunha que a formação de professores em serviço deveria ser basicamente realizada por meio de cursos controlados pela SEP, num sistema de “cascata” que envolvia as equipes técnicas do próprio Pronap, das secretarias estaduais de educação e dos centros de professores (órgãos criados pelo Pronap com a função de oferecer apoio material e acadêmico e assessoria aos professores em serviço). O Pronap pode ser pensado como expressão das contradições existentes no federalismo educacional mexicano que apregoa a descentralização, mas jamais a completa:

Era o Pronap quem determinava quais os cursos seriam oferecidos em todo o país. Já tinha acontecido a descentralização, em que cada estado tinha que organizar seu sistema educativo, mas não definia a política – seu papel era somente organizá-la. Fazer o trabalho braçal e cumprir a política que chegava de cima. Então organizavam sua diretoria de atualização, vinculada ao Pronap; propunham cursos, que o Pronap aprovava ou não. [...]. Uma vez autorizado, o curso poderia ser oferecido e resultava em pontuação na carreira docente. Em geral, eram dados em escolas, pelo pessoal que as próprias diretorias de atualização tinham, com seus quadros técnicos, ou com os quadros das secretarias estaduais. Mas tudo era controlado pelo Pronap (pesquisadora).

Em que pese a ênfase na formação continuada por meio de cursos que muitas vezes não resultavam em melhoria efetiva da qualidade da educação mexicana – ao contrário, acarretavam na sobrecarga do professor que desejava obter a pontuação para ascender na carreira docente – e na desigual efetivação do programa nos estados da federação, o Pronap foi considerado um divisor de águas em relação às políticas educacionais direcionadas aos professores em serviço (ENCINAS, 2011)

Em maio de 2008 é divulgada a *Aliança pela qualidade da educação* (ACE, na sigla em espanhol), documento base de uma nova reforma educacional no governo Felipe Calderón (2006-2012), assinado pela SEP e pelo SNTE. O documento, que aprofunda a determinação das políticas educacionais mexicanas pelo modelo neoliberal, propõe, entre outras coisas: a modernização das unidades escolares, inclusive com participação da iniciativa privada; mudanças na carreira docente, em que grande parte da pontuação do professor passa a ser definida pelo resultado de seus alunos nas avaliações nacionais e internacionais padronizadas; reformas curriculares e dos livros didáticos (SEP, 2008).

O documento sofre duras críticas de amplos setores da sociedade mexicana, gerando uma série de manifestações contrárias a sua implantação¹⁰. A primeira dessas críticas reitera a percepção de que as políticas educacionais mexicanas são formuladas sem participação social (TORREZ, 2008).

Em segundo lugar, aponta-se a falta de embasamento e o caráter extremamente impreciso das propostas contidas no documento, que não apresentaria um diagnóstico dos problemas a serem enfrentados pela reforma, uma justificativa para as mudanças que propõe e nem estratégias claras para implantá-las (TORREZ, 2008). Por fim, ressalta-se que a *Aliança* representa um largo passo em direção à privatização da educação mexicana, atendendo mais a interesses mercantis que educacionais¹¹.

No bojo da *Aliança*, é publicado o documento *Sistema Nacional de Formação Continuada e Superação Profissional de Professores em Serviço* (SFCSP), apresentando os propósitos e linhas de ação de uma nova política de formação docente em serviço, que seria implantada em 2009. O documento

¹⁰ O dia 23 de setembro de 2008 foi marcado por uma paralisação nacional contra a ACE, que teve a participação de milhares de professores em todo o país (MARTÍNEZ, 2008 e a edição do diário La Jornada de 24 de setembro de 2008).

¹¹ “Evidencian expertos el talante mercantil de la Alianza por la Calidad de la Educación. La Jornada, 17 de agosto de 2008”..

apresenta um diagnóstico da formação continuada no país conduzida pelo Pronap, apontando seus avanços e problemas para, em seguida, expor as diretrizes do SFCSP. As críticas da SEP em relação ao Pronap dizem respeito à necessidade da substituição de um “programa” por um “sistema nacional” mais amplo e efetivo e à ideia de que a formação continuada devia ser conduzida por especialistas para além dos técnicos das próprias secretarias estaduais de educação, mesmo que admitissem que na prática isso ocorria: “[O Pronap] não privilegia a intervenção de outros atores na formação de professores, tais como instituições de ensino superior, públicas e privadas, bem como organizações da sociedade civil e do setor privado, apesar de que, de fato, muitas dessas participam decididamente na oferta de serviços de formação continuada” (SEP, 2008, p 14).

Pelo SFCSP, a cada ano letivo se publica um edital convocando as instituições para apresentarem propostas de cursos - universidades e outras instituições de ensino superior, públicas ou privadas, centros de pesquisa, instituições de ensino técnico, organizações da sociedade civil, empresas etc. Essas propostas passam pela avaliação de uma comissão de especialistas designada pela SEP e assim constituem-se os Catálogos Nacionais com a oferta de cursos selecionados¹². As secretarias estaduais de educação elegem aqueles que dizem respeito a seu estado e os disponibilizam aos profissionais das escolas - professores, diretores e equipe técnica.

A nova política de formação continuada vem sofrendo diversas críticas por parte de pesquisadores que se debruçam sobre o tema, entre elas: a) a de que foi uma política configurada e implantada pela SEP e pelo SNTE de forma vertical, sem a participação social necessária para o sucesso do programa; b) a total separação da formação continuada da formação inicial; c) a concepção de formação continuada baseada em conteúdos acadêmicos, que prescinde da experiência dos docentes; d) o caráter abstrato do documento que regulamenta a política, sem distinção de prioridades ou previsão para realizações de curto, médio ou longo prazo (MERCADO, 2008). Mas as críticas mais contundentes ao SFCSP referem-se aos seguintes aspectos: ele promove a entrada da iniciativa privada na formação continuada e a transferência de recursos públicos para instituições privadas; ele promove o aprofundamento da responsabilização individual do professor pelas mazelas da educação mexicana. As pesquisadoras entrevistadas são enfáticas quanto isso:

¹² O Catálogo Nacional referente ao ano letivo de 2011-2012 apresenta 1.115 propostas de curso, oferecidos por 321 instituições (SEP, 2011).

A justificativa é que devem ser os melhores [formadores]. Que o magistério deve estar aberto ao conhecimento criado em outros lugares. E, para isso, tem que estar em contato com as universidades, com os centros de pesquisa, e esses têm que transmitir seu saber aos professores, para que possam utilizá-los na escola. Essa é a justificativa. Mas, na realidade, o que ocorre é o desvio de recursos públicos para instâncias privadas. Há uma quantidade imensa de dinheiro destinado a instituições privadas em nome da atualização de professores. Dizem que necessitam cursos de matemática, porque as crianças estão indo mal em matemática. Então bombardeiam os professores com cursos de matemática, que não sei se os professores vão aplicar em sala de aula, se vão servir para algo. Ou de leitura; porque estão muito mal em leitura, vão mal na prova PISA¹³, na prova ENLACE¹⁴, na prova não-sei-quê – porque tudo isso vem cruzado com essa febre de avaliações. É realmente uma coisa punitiva [...]. Na política há esses dois lados: a transferência de recursos públicos para instituições privadas e o descrédito docente (pesquisadora 1).

O que sabemos é que agora a Secretaria paga a universidades ou a instituições privadas muito dinheiro, muitíssimo. E essas instituições podem oferecer cursos. Infelizmente, muitas delas não têm nenhuma relação com a educação básica, não conhecem o professor da educação básica de cada estado. Quem tinha esse conhecimento eram justamente os corpos técnicos das secretarias estaduais [...]. E as instituições públicas estaduais já não têm recursos. Quem cumpria com essa função era o Estado Mexicano, com seus organismos públicos. Mas desde que entraram com esse sistema, não é mais assim. E esse é o caminho da privatização (pesquisadora 2).

Os programas de formação docente em serviço no México: continuidades e transformações. Tanto o Pronap quanto SFCSP são políticas de formação continuada assentadas em cursos cujo referencial teórico-metodológico está centrado na pedagogia das competências. Cabe ressaltar que, juntamente à adoção desse enfoque, está a afirmação tácita da incompetência dos professores para o trabalho na escola (SOUZA, 2006). O pressuposto é de que a baixa qualidade do sistema de ensino mexicano teria como causa principal a má formação inicial de seus professores, supostamente despreparados para lidar com as demandas do “mundo globalizado” e com as crianças que chegam à escola nesse novo contexto. A solução então seria suprir os docentes de suas carências de conteúdos e métodos e familiarizá-los com as novas linguagens e tecnologias do ensino.

¹³ PISA: Programme for International Student Assessment.

¹⁴ ENLACE: Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares. É a avaliação anual dos estudantes mexicanos, cujos resultados passam a constituir a maior proporção da pontuação dos professores na reforma da carreira docente que está em curso.

É nessa medida que os programas de formação continuada passam a constituir um dos pilares – juntamente com a configuração de um sistema de avaliação universal e da carreira docente – das reformas que tiveram lugar no México nas últimas décadas: o *Acordo nacional para a modernização da educação básica*, de 1992; a *Aliança pela qualidade da educação*, de 2007; a *Reforma Integral da Educação Básica*, de 2008; e a mais recente reforma educacional de 2012-2013, no governo Peña Nieto (a partir de 2012) parte integrante de acordos estabelecidos no *Pacto por México*, com nítidas repercussões laborais.

Ora, a criação de programas de formação continuada calcados na pedagogia das competências e no argumento implícito da incompetência docente não é exclusividade da realidade mexicana; ao contrário, é o que caracteriza, de modo geral, as demais políticas latino-americanas. Essa escolha teórico-metodológica não é neutra; ao contrário, traz implicações claras do ponto de vista da compreensão do papel da educação subjacente: uma educação voltada aos interesses do mundo produtivo, que promove um sujeito alinhado a essas necessidades – o “competente” (KUENZER, 2002). Nessa medida, opera um reducionismo, transformando a questão educacional, em seus múltiplos determinantes, em uma questão individual de competência ou incompetência docente (SOUZA, 2006).

Essa compreensão bastante reducionista das mazelas educacionais não é apenas conjuntural, senão histórica. Patto (2010), ao analisar as explicações do fracasso escolar, mostra a força do viés individualizante, que vem, ao longo da história, responsabilizando primeiro os alunos e seus familiares, depois os professores, pelas mazelas da educação formal. Mas a responsabilização ganha novo significado ao atualizar-se nas políticas de formação em serviço, na medida em que opera a disseminação da desqualificação do professor e sustenta os intentos de privatização da educação pública, ao menos no caso mexicano.

Nesse sentido, o maior diferencial entre os dois programas parece ser justamente o caráter mais explicitamente privatizante do SFCSP; cabe lembrar que esse processo de privatização não se dá unicamente na formação continuada – embora essa pareça ser uma de suas facetas mais visíveis, mas no sistema escolar mexicano como um todo (GUTIÉRREZ, 2012).

Ao discorrermos sobre as continuidades e transformações das políticas de formação em serviço mexicanas, vemos que, dependendo do olhar direcionado a elas – o das chamadas “autoridades educativas” e formuladores das políticas educacionais, o de formadores, o de professores – a ênfase recai em suas continuidades ou em suas transformações. Os

documentos oficiais pretendem apresentar o SFCSP como algo que rompe com a política anterior, mesmo que mantenha a estrutura constituída – ainda que com diferença na ênfase e no próprio sentido de formação continuada, por aprofundar a concepção economicista-instrumental da formação e o caráter privatizante da política.

Os assessores técnico-pedagógicos entrevistados divergem quanto à compreensão que têm das políticas; alguns reproduzem em larga medida o discurso oficial e outros apresentam uma visão bastante crítica de seus princípios, estrutura e funcionamento. Mas todos são unânimes quanto à falta de recursos materiais e de apoio que se deparam em seu trabalho como formadores, refletindo que a suposta prioridade dada à formação continuada muitas vezes não implica na garantia de plenas condições de seu funcionamento.

Operacionalização das políticas de formação em serviço: a formação em cascata

A operacionalização das políticas de formação em serviço é realizada por um “sistema em cascata”, que parte das instâncias que planejam e configuram as políticas e, progressivamente, atinge um número cada vez maior de formadores, até chegar ao professor em serviço. O sistema não é novo nem exclusivo dos programas recentes; ao contrário, é o modelo praticado desde os primórdios da formação continuada no país. Nele, os conteúdos, materiais e métodos dos cursos são padronizados e decididos de forma centralizada e devem percorrer um largo caminho até chegarem aos professores. No Pronap, eram a própria SEP e as secretarias estaduais quem formulavam os cursos, que seriam reproduzidos no sistema em cascata. Com o SFCSP a formulação passa a ser realizada, em sua maioria, por universidades públicas e privadas e pelos institutos tecnológicos privados, além de associações civis e empresas.

Os formadores entrevistados, relatam que, muitas vezes, o sistema passa por uma gradativa precarização até chegar ao professor e promove a sobrecarga de trabalho para quem está nos centros de professores. Como resultado, tem-se a mesma precarização da formação inicial – aquela que recebe a crítica de não oferecer aos professores as competências que agora devem buscar nos cursos de formação continuada.

Em princípio, o sistema de cascata garantiria, ao menos em certo grau, um caráter de reprodução mantenedora da homogeneidade desejada em relação à formação em serviço. Mas o olhar para a forma que o sistema

se materializa deixa entrever seu caráter heterogêneo: os centros de professores não são iguais, os formadores que participam da cascata fazem diferentes apropriações de seus conteúdos e modelos.

Formação continuada e cultura docente: o lugar da invenção

A manutenção do sistema de cascata parece um tanto anacrônica quando se atenta para o discurso “modernizador” das políticas de formação em serviço, que enfatiza a importância do uso das tecnologias de informação e comunicação e aponta as necessidades dos “mexicanos do século XXI”, de “estabelecer códigos de confiança com pessoas que não conhecerão fisicamente e com as quais logo começarão a trabalhar através de uma rede interativa mundial em que as pessoas só se comunicam através de uma tela ou do ciberespaço” (SEP, 2008, p. 3). Surge então a pergunta: por que, diferentemente de outros países da América Latina – como Brasil e Chile, por exemplo – a massificação da formação continuada não se faz com o uso da EaD e das TIC, como propõem as recomendações dos organismos internacionais?

A resposta a essa questão pode abranger um forte elemento cultural. Traz a necessidade de voltarmos nosso olhar para a história da educação mexicana, sobretudo no que se refere à cultura docente. No México, em cada povoado – mesmo constituído de poucas famílias – há uma escola primária. Não por acaso, as escolas rurais multisseriadas – muitas constituídas de uma única classe e um único professor – tem presença significativa no país (33,7% das escolas “gerais” e 66,2% das indígenas). Em um estado como Chiapas, elas constituem a maioria das escolas (49% das escolas gerais e 73% das indígenas)¹⁵. Parte considerável dos docentes é oriunda das camadas populares e deixa sua cidade de origem para lecionar em regiões muitas vezes extremamente longínquas. O discurso emocionalizado de uma ATP de Chiapas traz a força da dimensão cultural na explicação da aceitação ou negação de políticas formuladas de cima para baixo:

Há um mês, mais ou menos, conversávamos com uma colega do Uruguai. E ela perguntava: “o que lbes custa? Sairia muito mais barato colocar um retransmissor e dar aulas pela televisão. O professor não necessitaria ir até lá, era só lbes dar um computador”.

Mas somos distintos culturalmente. Não sei se você visitou essa cidade rural que

¹⁵ Dados de 2006/2007. Fonte: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)..

fizeram em Santiago de Pinar; uma cidade rural onde fizeram umas casinhas deste tamanhinho. Nós, que somos do campo, não sabemos viver nessas coisas. Bom, já nos acostumamos a viver assim, mas a gente que continua vivendo no campo e não sabe viver aqui. Que faz? Necessita ter suas galinhas, sua horta, seu porco, suas plantas. Ou seja, tem outra maneira de se relacionar com a natureza. E lbes fizeram umas casinhas de cinco por quatro! Com uma mini-cozinha, um quartinho... Para começar, as famílias do campo são famílias extensas: aí vivem o avô, a avó, a nora, o filho que está casado, os netos, os pais... “Essa coisa só serve para, no máximo, guardar o café para que ele não se molhe! Mas podemos fazer ao lado uma grande construção onde poderemos viver”. É dessa maneira! Você vai a qualquer parte do país – não é só um assunto indígena, é um assunto de toda população rural. Porque é seu modo de sustento, seu modo de viver, seu modo de entender! Sua relação com a terra, com o sol, com o ar. A televisão veio invadir e já vemos as telenovelas. Só que se vê à tarde, mas no resto do dia ela não está ligada. Agora, colocá-los na frente de um computador, isso seria muito mais trágico! E a maioria dos professores traz essa história. Sobretudo os professores que têm pelo menos 15 anos de trabalho – quando os computadores ainda não eram algo disseminado – não usam computador. Eles preferem pagar um cyber café, pagar alguém, pagar um colega para que lbes coloquem as informações na plataforma. Nossos próprios companheiros que assessoram o diplomado¹⁶ estão assim: “professora, como faço isso? Professora, onde está? Leia as instruções para a gente! É que não encontro onde está a senha de acesso!”. E eu: “vou a ditá-la”. Eles gastam em chamadas de celular [...] mas não há leitura, ver aí como resolvem. Então tudo é assim, pela via da oralidade. E isso também tem que ver com nossa história. Não somos leitores, somos muito conversadores! Se você me pedir que eu te escreva tudo isso [que abordei na entrevista], eu não te escrevo, mas eu te conto!

As relações que a ATP – ela própria uma professora primária de origem rural – estabelece entre a cultura docente e a cultura rural, entre as políticas de formação e as políticas de moradia popular, são extremamente significativas. Dizem respeito à cultura popular, e às formas de assimilação e de resistência à cultura dominante. Em *Conformismo e Resistência* (1986), Chauí, ao discorrer sobre a cultura popular, aponta que as práticas, representações e formas de consciência dos dominados não são mera reprodução das práticas, representações e formas de consciência dominante; suas formas de se constituírem no mundo se fazem num embate em que a cultura dominante é, ao mesmo tempo, aceita, transformada e recusada, interiorizada e negada, reproduzida e afastada, implícita ou explicitamente. A um só tempo os dominados repetem e questionam a própria domina-

¹⁶ Trata-se de professores-formadores que estão no penúltimo degrau do sistema de cascata.

ção, mesmo que de forma não totalmente consciente. Nesse sentido, suas representações e discurso caracterizam-se por uma ambiguidade que não implica falta de entendimento ou ignorância: as interpretações ambíguas, paradoxais, contraditórias, podem aparentar incoerência mas, na realidade, exprimem “um processo de conhecimento, a criação de uma cultura ou de um saber a partir de ambiguidades que não estão na consciência dessa população, mas na realidade em que vivem” (CHAUI, 1986, p. 158). Assim também podemos pensar com relação às políticas de formação em serviço. O contato com professores e com assessores técnico-pedagógicos nos possibilitou a compreensão de como eles aceitam, participam e reproduzem os programas, mas também como o rejeitam, o transformam e constroem novos caminhos de formação, não previstos nas políticas oficiais.

Formação continuada e desqualificação docente

Afirmamos anteriormente que a formação continuada constitui um dos pilares das reformas educacionais que tiveram lugar na América Latina a partir dos anos 1990. Nessa medida, as políticas de formação continuada aí engendradas trazem as marcas da lógica que impera nessas reformas. Uma dessas marcas que ganha destaque, ao menos no caso do México, é justamente seu caráter privatizante: ainda que os processos de privatização estejam presentes nos mais diversos âmbitos educacionais no país (GUTIÉRREZ, 2012), é nas políticas de educação continuada – sobretudo a partir da implementação do Sistema Nacional de Formação Continuada e Superação Profissional, em 2009 – que esse processo se faz mais explícito. Em um país em que grande parte dos cidadãos repete *de cor* o terceiro artigo constitucional, que trata da educação “pública, gratuita e laica”, e que a profissão docente é uma “profissão de Estado”, a transferência de parte da formação continuada para o âmbito privado (com financiamento público, vale ressaltar) constitui uma mudança de rumos históricos dignos de nota. Mais que isso, implica numa ruptura com um passado cuja representação simbólica se faz presente desde a constituição do sistema nacional de ensino mexicano: a ideia da escola como instituição fundamental para a consolidação da unidade nacional e do professor como sujeito responsável por esse processo. O professor primário é considerado a figura-chave da Revolução Mexicana e da sociedade que se constitui a partir de então; gradualmente se constroi uma forte cultura normalista que rompe os muros das escolas e ganha existência na sociedade mexicana como um todo (ROCKWELL, 2007; SANDOVAL, 2007).

Ora, essa representação social sobre o professor, dominante no século XX, vem progressivamente sendo desconstruída nas últimas décadas. Está em marcha no país, sobretudo pelos meios de comunicação de massa e de influentes associações empresariais como a Mexicanos Primero¹⁷, a propagação de uma série de ideias sobre os docentes que resultam em sua desqualificação. Contribui para isso os resultados negativos do país em provas internacionais de verificação de conhecimentos escolares. Atribuiu-se a esta educação escolar “de má qualidade” a origem de uma série de problemas históricos no país, sobretudo a corrupção, estabelecendo-se de maneira artificial e simplificada uma relação causal entre os dois termos. Impera a ideia de que o professor é mal preparado e descompromissado. Nas palavras de alguns de nossos entrevistados:

Eles colocam o professor como o único culpado desse sistema: se temos narcotraficantes no México, é porque o professor não soube ensinar valores às crianças, que se tornam traficantes; se temos corruptos, é porque o professor não soube ensinar (professora).

Eu estou fazendo uma pesquisa sobre professores principiantes e o que estou encontrando é uma pressão muito forte dos pais em relação ao trabalho dos professores. Precisamente em relação a isso: dizem que os professores não trabalham. E os pais reclamam. Está sendo criada uma espécie de confronto, socialmente perigoso e educacionalmente ainda mais perigoso, porque baseado nessa ideia que há apenas um responsável, que é o professor [...]. Não podemos nos conformar com a educação que temos. É evidente que temos que melhorá-la. Mas eu não sei se o caminho é esse que estamos atualmente seguindo porque, na realidade, o que estamos conseguindo é que as pessoas não acreditem na escola (pesquisadora).

Surge então a ideia de que a melhoria da educação passaria, necessariamente, pela avaliação docente que se converte em pilar da reforma educacional em curso. Não que essa ideia seja uma novidade, pois fora implementada em 1993, no bojo da reforma expressa no Acordo Nacional para a Modernização da Educação:

Em 1992, [com o *Acordo*], se inicia uma etapa em que prevalece a ideia de que para melhorar o sistema educacional é indispensável, além de sua reorganização (descentralização), contar com “professores adequadamente estimulados”. Nasce aí o binômio avaliação-estímulo econômico, que iria acompanhar (ou distrair) o trabalho

¹⁷ Reforma educativa, autoria de Mexicanos Primero. Contralínea, 14 de janeiro de 2014.

dos professores durante as duas décadas seguintes. O fato de que 20 anos depois, em 2012, é lançada uma iniciativa de voos semelhantes (aquela, um acordo nacional entre todos os governadores e o Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação; esta, uma modificação constitucional acordada pelos três principais partidos políticos), revelando que os problemas que já se detectavam (e se tentava sanar em 1992) não foram resolvidos; nesse sentido, urge perguntar se esta nova reforma educacional conseguirá resolvê-los. (ABOITES, 2013, p. 36).

Ainda que guarde semelhanças com a iniciativa de 1992, a atual reforma ganha novas feições, atuando como fator de desqualificação, com claras repercussões objetivas e subjetivas para os docentes. Pois, agora, ocorre a substituição do “binômio avaliação-estímulo” pelo “binômio avaliação-sanção”: “Se a partir de 1993 se avaliava para estimular, agora se avaliará pra sancionar. Vigiar e punir são os elementos que se adicionam, de maneira nefasta, com a palavra “permanência¹⁸” como um dos âmbitos da avaliação” (idem, p. 36). Cresce a responsabilização e a culpabilização docente pelas mazelas educacionais.

É nesse contexto que se configura a política de formação continuada de professores. Uma política que tem como intenção a qualificação dos professores, mas que, em vários momentos, acaba cumprindo um papel inverso, ao contribuir com os processos de desqualificação docente. Com isso, não queremos dizer que os programas de formação continuada mexicanos atuem unicamente na direção da desqualificação docente nem que não contribuam para seu processo formativo; o que afirmamos é que essas políticas partem de concepções que desqualificam e responsabilizam unicamente o professor pelas dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional.

São três as modalidades de desqualificação docente que perpassam as políticas de formação em serviço: a primeira é a desqualificação de seu saber, como apontado anteriormente. Uma política calcada na pedagogia das competências - uma competência definida por outrem - reitera o que *falta* ao docente e afirma sua *incompetência*. Nas palavras de Chauí: “a condição para o prestígio e para a eficácia do discurso da competência como discurso do conhecimento depende da afirmação tácita e da aceitação tácita da incompetência dos ho-

¹⁸ A reforma educacional sancionada em 2012 e em fase de estruturação de suas “leis secundárias” estabelece, entre outras coisas, a possibilidade de demissão de professores com sucessivos resultados negativos nas avaliações anuais e práticas como as da “vigilância” em sala de aula, para verificar se o professor cumpre com suas atividades. Cf Aboites, Implicaciones de la reforma de 2012 al Artículo 3º Constitucional, 2013.

mens enquanto *sujeitos* sociais e políticos” (1993, p. 11, itálicos da autora). Ou seja, ao mesmo tempo em que se desqualifica o saber do professor, retira-se sua condição de sujeito do pensar e do fazer docente e de sujeito político.

A segunda modalidade de desqualificação docente é sua desqualificação enquanto trabalhador da educação. Materializa-se nos baixos salários e na progressiva precarização das condições de trabalho do professor mexicano – condição semelhante à encontrada em outros países latino-americanos. Mas aqui encontramos algumas particularidades. Os professores mexicanos, historicamente, mesmo recebendo baixos salários, gozavam de determinados direitos que faziam da carreira docente a promessa de uma melhoria de vida para uma parcela considerável da população – sobretudo em um país com altíssimos índices de trabalho informal¹⁹. Formados nas escolas normais como “profissionais do Estado”, esse mesmo Estado lhes garantia um posto de trabalho em alguma escola pública – ainda que muitas vezes distante centenas ou milhares de quilômetros de sua cidade de origem – e sua condição de funcionário público lhes garantiria a estabilidade. No entanto, a partir do início da década de 1990, essa condição vem sendo contestada pela lógica gerencial e corporativa que orienta as reformas educacionais que tiveram lugar no país; como resultado, os docentes vêm experimentando uma progressiva precarização de suas condições de trabalho.

A última dessas reformas, aprovada em 2012, institui transformações consideráveis nas condições de trabalho dos docentes. Como afirma Aboites (2013, p. 31), mais que uma reforma educacional, trata-se de uma reforma laboral-administrativa, na medida em que “a modificação no Artigo 3º Constitucional afeta praticamente *toda* a vida laboral do trabalhador da educação, pois determina que sejam modificados as formas de ingresso, promoção, reconhecimento e os critérios de permanência no cargo” dos docentes, convertendo-os em uma categoria de exceção dentro do funcionalismo público mexicano, já que a reforma introduz a possibilidade de demissão dos docentes com baixos resultados em avaliações nacionais. Isso faz com que os professores “passem a viver e trabalhar em condições mais difíceis e em um maior grau de subordinação e vulnerabilidade que o anteriormente existente” (ABOITES, 2013, p. 28).

¹⁹ Dados do Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITE-AL) apontam que nos anos de 2010-2011, ainda que o México possuísse uma das mais baixas taxas de desocupação entre os países da região (6%), 40% estava no setor informal e 59,7% era de trabalhadores precarizados. A título de comparação, na mesma época o Brasil contava com 18,3% de trabalhadores no setor informal e 22,3% de precarizados.

Vale lembrar que é justamente quando mais se fala em “profissionalização” docente – termo presente nas demandas sindicais e nos documentos oficiais da SEP nas últimas décadas – que a realidade se configura, cada vez mais, como precarização. As próprias políticas de formação de professores em serviço são elementos em direção à profissionalização. No entanto, como apontado, além de reafirmarem implicitamente a suposta incompetência docente, elas muitas vezes acabam por ser mais um fator de sobrecarga para o docente que passa frequentar uma grande quantidade de cursos obrigatórios e optativos, mas necessários para a progressão na carreira:

Porque surgiu outro fenômeno: a “cursite”. Todo mundo começou a dar cursos. Não eram somente os cursos do Pronap, eram também os cursos que as secretarias estaduais começaram a criar. Então todos resolveram dar cursos aos professores! E esses, sim, eram obrigatórios [...]. Primeiro havia as oficinas gerais de atualização, no início do ano, e obrigatórias. Todos os professores, na primeira semana, deveriam participar dos cursos. Depois, havia os cursos voluntários, mas que eram obrigatórios para aqueles que queriam ascender na carreira docente. E, somando-se a eles, havia ainda os obrigatórios promovidos pelas autoridades educacionais de cada estado. Ou os obrigatórios promovidos pelas autoridades federais, em programas federais para leitura, matemática, não-sei-quê... Os professores já estavam saturados! (pesquisadora).

A terceira modalidade de desqualificação é a desqualificação moral, que parece sintetizar as duas primeiras. Progressivamente a imagem do “professor missionário”, responsável pela consolidação da identidade nacional, criada na Revolução Mexicana, vai dando lugar a imagem de um professor mal formado, sem as competências necessárias, que necessita ser vigiado e punido; é ele o principal responsável pelas mazelas educacionais do país.

No entanto, desconstruir uma representação de quase um século, com fortes elementos culturais, não é tarefa fácil. Para a efetiva desqualificação moral do docente outros elementos, “não oficiais”, devem ser adicionados àqueles presentes de maneira mais ou menos explícita nas políticas educacionais e nos documentos nacionais e internacionais que tratam do tema, como a questão da falta de competência ou a necessidade de avaliação. No caso do México, esses elementos “não-oficiais” são a construção de uma representação social do professor “corrupto” ou do professor “baderneiro”.

Anteriormente, nos referimos à relação de sustentação mútua entre o Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação (SNTE) e o

Governo Federal. Com um funcionamento centralizado, autoritário e patrimonialista, e com grande exposição midiática, o SNTE transforma-se, no imaginário mexicano, em um dos maiores exemplos de corrupção do país²⁰. São frequentes os comentários de pessoas comuns nas ruas, nas praças, no trabalho, apontando práticas clientelistas do sindicato. Essa representação atinge o ápice com a prisão da líder sindical Elba Esther Gordillo, em fevereiro de 2013. Como ocorrera anteriormente²¹, o mesmo Estado que impõe uma liderança sindical, a retira quando não lhe é mais vantajosa, sem que isso implique na modificação da estrutura do sindicato. A prisão da líder sindical e a lista de seus bens “descobertos” na operação – de mansões nos Estados Unidos aos valores gastos por ela em suas cirurgias plásticas – foram amplamente expostos nos meios de comunicação nacionais²². O rótulo da corrupção não ficou restrito unicamente à liderança sindical, mas espalhou-se para toda a categoria de trabalhadores da educação, num processo de violenta desqualificação moral.

Como o sindicato de professores no país é único, a dissidência sindical faz parte do próprio SNTE, organizada desde 1979 na Coordenadoria Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE). O ano de 2013 foi especialmente marcado pelas atividades da CNTE, na medida em que o as lideranças sindicais oficiais estavam enfraquecidas pela prisão de Gordillo e pela necessidade dos trabalhadores se contraporem a uma reforma educacional calcada na perda de direitos trabalhistas. Muito ativos em alguns estados da federação, os trabalhadores da dissidência sindical são conhecidos por suas estratégias de mobilização, que incluem greves, passeatas, bloqueio de vias públicas. Nas falas das autoridades, nos meios de comunicação de massa e nas comunicações de organizações empresariais como Mexicanos Primero, a luta dos professores é convertida em práticas de “vândalos e baderneiros”, numa forte ação em direção à criminalização dos movimentos sociais que, no caso específico dos docentes, constitui outro elemento de desqualificação moral.

²⁰ O outro exemplo é o sindicato dos petroleiros. Não nos parece acaso que o retrato acabado da corrupção mexicana seja atribuído a sindicatos e trabalhadores de duas áreas com papel central na economia e na construção ideológica do país. Educação e petróleo foram historicamente considerados patrimônios públicos nacionais; são eles os objetos da reforma educacional e da reforma energética, ambas de cunho privatizante.

²¹ Cf. Ornelas (2010).

²² Algumas coberturas midiáticas suplantam o caráter sensacionalista e trazem importantes elementos de análise da conjuntura. Tivemos a oportunidade de acompanhar algumas delas, que destacamos aqui: a série “De la gloria a la cárcel”, do diário *La jornada* (em especial o artigo “Educación: la restauración autoritaria, de 3 de março de 2013); as reportagens da revista semanal *Proceso* e a cobertura radiofônica de “Noticias MVS – primera emisión con Carmen Aristegui”.

Pouco a pouco, cria-se e reforça-se a justificativa para a privatização da educação. Nas palavras de uma de nossas entrevistadas, assistente técnica pedagógica:

O que acontece quando denigrem o professor? “O professor que violou”, “o professor que encontraram bêbado”, “o professor que sai em passeata”... Não dizem “os professores saíram a exigir melhores condições por isso, isso e isso”; dizem: “os professores saíram, bloquearam [as ruas], e deixaram um milhão de crianças sem aulas, deixaram muito lixo; o governo que tome as rédeas do assunto, que os despeça e contrate outros”. E está é uma formação da sociedade para rechazar a educação pública. No final das contas, caímos nisso. Dizem: “a escola pública não serve; é melhor a escola privada. Que contratem professores sem estabilidade, que tenham as mesmas condições que os da escola privada. E se eles não servirem, os demitam”.

É nesse contexto privatizante que programas de formação continuada de professores ganham relevância, constituindo-se como um dos pilares da política educacional do país. Como tal, expressam contradições de uma realidade que afirma a centralidade da formação de professores para a melhoria da qualidade da escola ao mesmo tempo em que produzem uma série de ações que resultam na desqualificação do professor. Abre-se um novo flanco de investigação: as repercussões subjetivas desse processo para os professores mexicanos, seus modos de vivenciá-lo, os sofrimentos produzidos e as formas de resistência.

Considerações finais

Em nosso trabalho, identificamos e caracterizamos políticas de formação continuada e suas formas de apropriação. Nossa investigação nos permite afirmar que, em que pese o papel de destaque que ganha a formação continuada nas últimas décadas, o modelo implantado – baseado na “pedagogia das competências” e na promoção de cursos em sua maioria alheios à vida diária escolar – aprofunda a responsabilização individual do professor pelas mazelas educacionais, reforça processos de desqualificação do saber e do trabalho, bem como de desqualificação moral do professor e amplia a participação dos setores privados na formação docente. Ou seja: na política de formação continuada e na reforma que a sustenta estão presentes elementos comuns às políticas educacionais de outros países latinoamericanos: a implantação de políticas de cima para baixo; a ênfase na avaliação padronizada de estudantes e professores; a responsabilização

individual de estudantes e professores pelos resultados negativos obtidos nessas avaliações; os processos de privatização da educação pública, em seus diversos níveis e esferas.

No entanto, essas políticas não são uniformemente reproduzidas localmente e guardam distintas formas de apropriação. Formulada longe de professores e formadores, eles a aceitam e a repelem. Inventam muitas formas de resistência – a mais explícita pode ser vista nos baixos índices de adesão e de certificação dos cursos de formação. Mas isso não implica que os professores sejam “desinteressados” ou que lhes falte “compromisso político”, como propaga o discurso oficial e os meios de comunicação de massa. A partir das narrativas dos professores entrevistados, percebemos que a formação continuada não está restrita a programas ou sistemas nacionais, mas que os professores constroem trajetórias próprias de formação em serviço: além dos cursos obrigatórios ou opcionais disponibilizados pelos programas, eles procuraram suprir a necessidade de atualização e a busca de respostas para os desafios que enfrentam em seu cotidiano de trabalho em outras frentes de formação.

O sistema escolar mexicano não prevê um espaço oficial para o encontro entre professores, não prevê reuniões sistemáticas. O lugar por excelência do professor é a sala de aula. Os únicos momentos oficiais de encontro são, justamente, os cursos obrigatórios – em especial aquele que é realizado no início do ano letivo e do qual participam todos os professores. Não por acaso, os relatos dos professores apontam como maior benefício dos cursos a possibilidade de estabelecerem trocas com seus colegas em que compartilham o trabalho, a vida escolar, a experiência docente. Ainda que isso implique numa mudança na função do curso:

Os professores abrem espaços – por mais fechados que sejam os cursos. Abrem espaços para abordar sua experiência e abrem espaços de troca dessa experiência. Mas veja que essas possibilidades de abrir espaços para a troca se dão por uma via não formalizada. Ocorrem mais por conta dos próprios professores, e não porque estejam previstas (pesquisador).

Os professores utilizam-se de uma astúcia prática (CERTEAU, 2009) e inventam os cursos que, em princípio, não existem. Ao fazê-lo, transmitem seu recado para aqueles que se debruçam sobre o tema da formação em serviço: a contraposição a uma política que prescinde da experiência docente.

REFERÊNCIAS

- ABOITES, H. Implicaciones de la reforma de 2012 al Artículo 3º Constitucional. *El Cotidiano*, México, n. 179, pp. 27-42, mayo-junio, 2013.
- ARNAUT, A. *La federalización educativa en México, 1889-1994*. México: SEP, 1998.
- BUENO, B.O., KALMUS, J., FURLAN, E. & DURAN, M.R. Formação continuada de profesores na América Latina: as políticas do Chile, México e Argentina. *IX Seminario Internacional de la Red Estrado. Políticas educativas para América Latina: Praxis docente y transformación social*. CD-ROM, Santiago de Chile, julho de 2012.
- CERTEAU, M.A. *A invenção do cotidiano 1: artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CHAUI, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1993.
- ENCINAS MUÑOZ, A. *Los colectivos de profesores como comunidades de práctica: espacios de formación docente*. Tese (Doutorado), Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, DF, 2011.
- GUTIÉRREZ SERRANO, N.G. La producción de conocimiento en la Investigación Educativa en México. In: PALAMIDESSI, M. SAUSNÁNABAR, C.; GOROSTIAGA, J.M. *Investigación educativa y política en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc, 2012.
- KRAWCZYC N.R. e VIERA, V.L. Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p. 673-704, set./dez. 2006.
- KUENZER, A.Z. Exclusão includente e inclusão excludentes: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p.77-95.
- MARTÍNEZ, Rigoberto. *Alianza por la calidad de la educación: contubernio privatizador*. Conferência proferida em Hidalgo del Parral, Chihuahua, em 28 de setembro de 2008.
- MERCADO, R. *Informe técnico sobre el material: "Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio" editado por la Secretaría de Educación Pública*. México: DIE-CINVESTAV, jun. 2008.
- ORNELAS, C. *Política, poder y pupitres: crítica al nuevo federalismo educativo*. México, Siglo XXI, 2010.
- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- ROCKWELL, E. Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. México: Col. de Michoacán: CIESAS: CINVESTAV, 2007.
- ROSALES, M.A. *La formación profesional del docente de primaria*. México: Plaza y Valdés: UPN, 2009.
- SANDOVAL, E. Educacional policies and realities: teachers' inicial educacion in Mexico. In: PINK, W. & NOBLIT, G. (Eds.) *International Handbook of Urban Education*. Dordrecht: Springer, 2007. v. 1. p. 705-726.
- SANTILLÁN, M.V. La profesionalización de los equipos técnicos de formación continua: iniciativas para su fortalecimiento. In: SECRETARÍA de Educación Pública. *Historias de aprendizaje sobre asesoría y formación continua en México*. SEP, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2006.
- SECRETARÍA de Educación Pública. *Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. México: SEP, 15 mayo 2008.
- SECRETARÍA de Educación Pública. *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación*

Profesional de Maestros en Servicio. México: Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2008.

SECRETARÍA de Educación Pública. *Marco para el diseño y desarrollo de programas de formación continua y superación profesional para maestros de educación básica en servicio – 2011-2012*. México: SEP, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2010.

SECRETARÍA de Educación Pública. *Catálogo nacional de formación continua y superación profesional para maestros de educación básica en servicio 2011-2012*. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2011.

SISTEMA de información de tendencias educativas en América Latina. Disponible em: <www.siteal.iipe-oei.org>.

SOUZA, D.T.R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da competência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

TORREZ, Concepción. La Alianza por la Calidad de la Educación: una fuente de discordias. *Cero en conducta*, v. 23, n. 55, ago. 2008.

CAPÍTULO XII

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COMO POLÍTICA PÚBLICA: O CASO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Marilene Proença Rebello de Souza¹

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco²

Gisela Lays Dos Santos Oliveira³

Introdução

Esta pesquisa se propõe a compreender como os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento são concretizados e interpretados nas políticas públicas educacionais, do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME-SP), denominadas “Atos Normativos”, tendo como recorte histórico, o período entre 2007 e 2015, trazendo contribuições de duas pesquisas realizadas sobre o CME, no Instituto de Psicologia da USP⁴: uma de Iniciação Científica sobre *A participação do conselho de educação na Construção de políticas para as séries iniciais: contribuições da psicologia escolar* (OLIVEIRA, 2017) e outra de pós-doutorado sobre *Psicologia Escolar e Políticas Públicas Educacionais: a Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação e as Repercussões na Melhoria da Qualidade da Educação Básica* (BAVARESCO, 2018).

No campo das políticas educacionais, a Psicologia Escolar e Educacional tem buscado se aproximar daqueles que interpretam, desenvolvem e implantam políticas de educação para compreender o contexto histórico e cultural desta produção e trazer novas contribuições e desafios que ainda se impõem, para uma atuação crítica e transformadora de atores sociais que decidem destinos educacionais, quando implantam e implementam políticas públicas, na melhoria da qualidade da Educação Básica.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil.

² Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil.

³ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil.

⁴ Sob a orientação e supervisão da Profa.Dra. Marilene Proença Rebello de Souza.

No âmbito do município, o CME é o órgão do sistema municipal de ensino⁵ que, amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9394/96, art. 11, incisos III e IV, tem as seguintes atribuições: baixar normas complementares às leis e às normas do Conselho Nacional de Educação (CNE); autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Ao receber essas atribuições, o CME desempenha um papel fundamental, ao dividir com o município e a população as preocupações com a educação, buscando parcerias para solucionar problemas existentes na esfera política municipal, com outros colegiados que compartilhem objetivos e responsabilidades na defesa da educação, como direito social (BRASIL, 2007).

Ao considerar o CME como um órgão colegiado e representativo das vozes da sociedade, na garantia do direito à educação, os conselheiros municipais de educação e as políticas públicas educacionais municipais materializadas nos Atos Normativos, tornam-se objeto deste estudo para a Psicologia Escolar e Educacional. Esta, por sua vez, ancorada nas teorias de aprendizagem e de desenvolvimento, representa uma das importantes áreas da Psicologia, que estuda, aprofunda e apresenta elementos para compreender quais os entraves na educação, no que se refere aos altos índices de reprovação e exclusão escolares, às dificuldades de acesso à educação, aos desafios da formação de professores e à melhoria das condições de trabalho docente.

Nesse sentido, o interesse pelo tema da aprendizagem e do desenvolvimento no processo de escolarização se dá por considerarmos que revelam concepções que norteiam as práticas docentes materializadas na vida diária escolar. Ou seja, desde os primeiros anos de escolarização, as propostas pedagógicas, as políticas educacionais e os currículos compreendem conceitos do campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem que se materializam nas formas de ensinar, de compreender os estudantes aprendizes, de construir estratégias e propor situações que promovam ou dificultem o processo de apropriação da leitura, da escrita e do número.

No campo da Educação e da Psicologia, as razões das dificuldades enfrentadas pelas instituições escolares na garantia das aprendizagens fun-

⁵ O Sistema Municipal de Ensino (SME) constitui-se como parte do Sistema Educacional Brasileiro e atua em função das necessidades e dos objetivos específicos de sua região e é a organização legal dos elementos que se articulam para a efetiva concretização da autonomia no município. O SME possui os seguintes elementos: instituições públicas de Educação Básica, instituições privadas de Educação Infantil, Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal do FUNDEB e Conselho Municipal da alimentação escolar.

damentais, pressupõe compreender como os atores sociais, vivenciam a implantação, a concepção e as reais condições de trabalho, para a proposição de políticas públicas (SOUZA, 2010).

É nesse contexto que este trabalho apresenta contribuições à pesquisa matricial internacional multicêntrica, intitulada “Políticas públicas e prática docente em países da Latino-América-Brasil, Cuba e México: concepções de aprendizagem e de desenvolvimento nos primeiros anos da escolarização”⁶ ao aproximar a Psicologia Escolar e Educacional daqueles que materializam as políticas públicas nos documentos oficiais, com repercussões para o trabalho nas instituições escolares, formação de professores e na melhoria dos indicadores educacionais da educação básica. Desta forma, esta pesquisa se propõe a compreender o lugar que o conhecimento dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e sua articulação no campo da escolarização, tem ocupado nos Atos Normativos que representam as políticas públicas educacionais, no âmbito do município de São Paulo.

A pesquisa possui duas fontes de dados: documental e empírica. No âmbito documental, identificamos nos Atos Normativos denominados de Deliberações (N=4), Pareceres (N=30), e Indicações (N=5), no período entre 2007 e 2015, as políticas educacionais para as séries iniciais. No conteúdo de tais documentos escolhidos, levamos em consideração a expressão do Conselho Municipal de Educação dirigida à sociedade que justifique as propostas e a materialização das políticas adotadas no campo da Educação Básica. Na dimensão empírica, foi possível conhecer as instalações do Conselho *in loco* e realizar entrevista com a presidenta do Conselho Municipal de Educação. A análise dos dados baseia-se na proposta de análise de conteúdo de Bardin (2000).

Contexto Histórico-Cultural do CME de São Paulo

O conhecimento do contexto sociocultural do CME e de sua história constitui um ponto de partida fundamental para compreender quem são os atores sociais que representam, interpretam e materializam as políticas públicas educacionais, a fim de estabelecer diálogos entre os campos

⁶ Trata-se de uma pesquisa, que articula pesquisadores dos três países a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural em Psicologia, realizada em parceria entre Cátedra Vigotski da Universidade de Havana (Cuba), Departamento de Investigaciones Educativas do CINVESTAV/IPN/México, D.F. e Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Educacional e Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Brasil).

do conhecimento, a saber, da Educação e da Psicologia, trazendo contribuições da Psicologia Escolar e Educacional.

O Conselho Municipal de Educação de São Paulo tem sede própria localizada na Rua Taboão, nº10, Sumaré, em uma área arborizada, local onde antes funcionava a Escola de Formação dos Professores de Educação Ambiental. A sede do CME possui três espaços distintos, a saber: I) Administrativo; II) Casa dos Conselhos e III) Plenário.

O CME possui recursos próprios garantidos no orçamento da Secretaria Municipal de Educação, com dotação própria e conta com um quadro de pessoal constituído por uma Secretária Geral, duas assistentes técnicas e uma funcionária da área administrativa, todas cedidas e remuneradas pela Secretaria Municipal de Educação, bem como serviço de limpeza e segurança/vigilância terceirizado, por meio de contrato da SME. O Conselho conta com nove conselheiros titulares e nove suplentes, todos indicados pela sua boa formação. Tanto os titulares, quanto os suplentes são atuantes e participam das reuniões, tendo direito a vez e voz. No momento da votação, este direito é somente do titular e, na sua ausência, do seu respectivo suplente. Nas participações das reuniões, os conselheiros que são servidores públicos são dispensados do trabalho. Os Conselheiros recebem *jeton*⁷ por sessão de que participam com titularidade, conforme norma legal do município.

O Conselho Municipal é formado por Câmaras, Comissões Permanentes e pelo Plenário. As Câmaras dividem-se em duas: Câmara de Educação Básica (CEB) e a Câmara de Normas, Planejamento e Avaliação Educacional (CNPAAE), constituídas pelo Presidente do Conselho e dirigidas por respectivos Presidente e Vice-Presidente eleitos pelos seus pares. As Câmaras serão constituídas por no mínimo, por 3 (três) conselheiros, indicados pelo Presidente, que também pode, ouvido o Plenário convidar especialistas para participar das Comissões, com objetivo de tratar de questões específicas.

O CME está aberto ao público, de segunda a sexta-feira, das 9h às 17h. As reuniões ordinárias dos conselheiros ocorrem às quintas-feiras, sendo as das Câmaras das 13h30 às 15h30, e as do Plenário, a partir 15h30, com abertura ao público. Quando oportuno para o desenvolvimento dos trabalhos, as sessões podem, com aviso prévio, ter seus horários invertidos.

⁷ Pagamento realizado, por sessão aos conselheiros municipais de educação do município de São Paulo, que comparecerem, inclusive de Câmaras e Comissões, até o limite de 8 (oito) mensais, gratificação no valor de 4 % (quatro por cento) do padrão DA – 15”.

Historicamente, o Conselho começou a funcionar, principalmente, como órgão de assessoria do Poder Executivo, antes de 1988, no município de SP. Os mandatos dos conselheiros desta época foram vencendo respectivamente e, para cada mandato vencido, não eram nomeados novos conselheiros, razão pela qual, o Conselho funcionou de forma esporádica e descontínua até 1989, quando paralisou suas atividades temporariamente.

Com a promulgação de uma nova Constituição Federal (CF), no ano de 1988, os municípios passaram a compor a República Federativa do Brasil na condição de ente federativo, com atribuições e competências próprias, especialmente, na Educação. Como desdobramentos, constituem-se os Sistemas Municipais de Ensino previstos no art. 211 da Constituição e seus Conselhos, como órgãos reguladores com a missão de partilhar com outras instâncias normalizadoras e reguladoras, a responsabilidade sobre a educação nos municípios tendo como atribuições delegadas diversos aspectos que estão sintetizados em três âmbitos: a) âmbito das normas educacionais; b) do planejamento e das políticas educacionais, e c) ao âmbito da garantia do direito à educação, com as seguintes funções, que compete aos CME, a saber (BRASIL, 2014):

- i. Função consultiva: responder às consultas submetidas pelas escolas, Secretaria de Educação, Câmara de Vereadores, Ministério Público, Universidades, ou por outras entidades representativas da sociedade, por qualquer cidadão, sobre as leis educacionais e suas aplicações, projetos, programas, convênios, experiências pedagógicas e questões educacionais.
- ii. Função Propositiva: participar da discussão e da definição das políticas e do planejamento educacional; tomar iniciativa dizendo o melhor e participar oferecendo sugestões ou emitindo opiniões, quando a deliberação cabe ao Executivo.
- iii. Função Normativa: baixar normas complementares ao sistema de ensino (função restrita aos conselhos) limitando-se à abrangência ou jurisdição do sistema. Conceder autorização e funcionamento das escolas da rede municipal; autorização de funcionamento das escolas de educação infantil da rede privada, confessional, comunitária e filantrópica, desde que o município tenha sistema municipal implantado; elaborar normas complementares para o sistema de ensino.

- iv. Função Deliberativa: deliberar sobre as matérias o qual tem poder de decisão (função compartilhada com a SME), por meio de atribuições específicas, como a elaboração do seu Regimento Interno e plano de atividades: a criação, ampliação, desativação e localização de escolas municipais; a tomada de medidas para melhoria do fluxo e do rendimento escolar, a busca de formas de relação com a comunidade, entre outras.
- v. Função mobilizadora: estimular a participação da sociedade no acompanhamento e no controle dos serviços educacionais; informar a sociedade sobre as questões educacionais do município; participar nas discussões das políticas educacionais e no acompanhamento de sua execução.
- vi. Função de acompanhamento de controle social e fiscalizadora: acompanhar a execução das políticas públicas, bem como a fiscalização da aplicação da legislação. Na função fiscalizadora podem promover sindicâncias; aplicar sanções a pessoas físicas ou jurídicas que não cumprirem as leis ou normas; solicitar esclarecimentos dos responsáveis ao constatarem irregularidades e denunciar as irregularidades aos órgãos competentes, como o Ministério Público, o Tribunal de Contas e a Câmara de Vereadores. Na função de acompanhamento e fiscalização está o acompanhamento os recursos públicos destinados à educação (transferência, controle e aplicação), cumprimento do Plano Municipal de Educação, acompanhamento de experiências pedagógicas inovadoras e desempenho do Sistema de Ensino.

No exercício de suas funções e atribuições, os conselhos são dotados de autonomia e a sua organização e funcionamento se regulamenta por meio de normas próprias definidas na Lei de criação do CME e em seu Regimento Interno. Entre a SME e o CME existem ações interdependentes, não sendo admitidas relações de submissão ou subordinação. Como órgão do sistema está vinculado ao Poder Executivo, que nomeia por ato do Prefeito, tanto os representantes do governo, quanto aqueles que forem indicados pelos segmentos sociais. As leis municipais passaram a definir o Regime de Colaboração para instauração e funcionamento dos Sistemas de Ensino.

A autonomia concedida aos municípios para planejar, implementar e gerir suas próprias políticas educacionais ocorre no bojo da redemocratização do Estado, quando o poder passa a ser descentralizado para estados e municípios, abrindo caminhos para a institucionalização de espaços democráticos, com a Constituição de 1988. (Nenevé & Souza, 2006) e é nesse contexto, que o CME tem sua origem como órgão estatal de gestão de políticas compartilhadas pelo governo e por representantes da sociedade civil, com a concepção de Estado Ampliado, em oposição à gestão de uma sociedade realizada unicamente pelo governo, que se confundia com o Estado.

Na concepção de Estado Ampliado há duas instâncias participativas: a governamental-representada pelo governo e a civil- representada pelas organizações da sociedade civil. Nesta nova lógica, “a sociedade, representada no Conselho, torna-se vigilante na defesa do direito de todos à educação de qualidade e na observância dos regulamentos e leis federais” (BRASIL, 2007, p. 6).

Neste contexto, o CME de São Paulo foi criado pela Lei Municipal nº 10.429, de 24 de fevereiro de 1988⁸ e ratificado no § 2º do artigo 200 da Lei Orgânica do Município (LOM), promulgada em 1990, com a seguinte redação: “Fica criado o Conselho Municipal de Educação, órgão normativo e deliberativo, com estrutura colegiada, composta por representantes do Poder Público, trabalhadores da educação e da comunidade, segundo lei que definirá igualmente suas atribuições”.

Após a criação em lei própria, o CME retomou suas atividades com nova composição, estrutura e funcionamento aprovadas no Decreto Municipal nº 33.892, de 16 de dezembro de 1993, e após um ano, aprovou seu Regimento Interno que foi regulamentado no Decreto Municipal nº 34.441, de 18 de agosto de 1994, na gestão do Prefeito Paulo Maluf⁹ e foi a partir da aprovação deste Regimento que passaram a existir os Conselheiros Suplentes para cada Conselheiro Titular “para substituí-lo em seus impedimentos temporários, nomeados

⁸Na gestão do Prefeito Jânio da Silva Quadros.

⁹ Fez uso das atribuições que lhe são conferidas por lei em conformidade com o disposto no artigo 5º da Lei nº 10.429, de 24 de fevereiro de 1988, e no artigo 4º do Decreto nº 33.892, de 16 de dezembro de 1993. Foi Prefeito de SP no período de 1º de janeiro de 1993 até 1º de janeiro de 1997. Na época em que aprovou o Decreto de criação do CME pertencia ao Partido Progressista Reformador PPR e nele permaneceu no período de 1992 a 1994. O PPR foi um partido político brasileiro criado após a fusão entre o Partido Democrático Social e o Partido Democrata Cristão em convenção nacional no dia 4 de abril de 1993.

pelo Prefeito, obedecidos aos mesmos requisitos para a nomeação do Titular” (art. 9º). A nova composição contou com a nomeação de 9 (nove) Conselheiros: 3 (três) representantes do Poder Público, 3 (três) representantes do Magistério e 3 (três) representantes da Comunidade, nomeados pelas Portarias Municipais nº 16/94, nº 230/94 e nº 106/95, com mandato de seis anos, renovando-se um terço do colegiado, a cada dois anos.

A partir de 1994, o Conselho Municipal de Educação desempenha funções, elaborando normas e tomando decisões para o bom funcionamento do Sistema Municipal de Ensino; colabora na formulação e implementação de políticas públicas de educação, bem como na definição de metas estratégicas para a expansão e melhoria da rede pública municipal. Com a aprovação da LDB nº 9.394/96, o Sistema Municipal de São Paulo conquistou sua autonomia para planejar, implementar e gerir suas próprias políticas educacionais. Esta autonomia, concedida pela Lei Federal, foi formalmente reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo, no Parecer CEE nº 612/97.

Atualmente, o Conselho Municipal de Educação de São Paulo delega à Secretaria de Educação a incumbência de autorizar o funcionamento de Escolas Municipais de sua Rede e as Privadas de Educação Infantil, assim como a supervisão de todas elas. O motivo deve-se à grande dimensão dessas redes e ao fato de a SME estar aparelhada para isso.

O CME autoriza as escolas municipais de Educação Profissional Técnica de Nível Médio que não pertencem à SME, mas a outras Secretarias do Município como as Escolas Técnicas do SUS do Centro de Formação e Desenvolvimento dos Trabalhadores da Saúde (ETSUS/CEFOP) e da Fundação Paulistana de Educação e Tecnologia. O CME autoriza e acompanha os projetos e programas especiais propostos por unidades escolares da Rede Municipal de Ensino e é instância recursal para autorização de funcionamento de escolas privadas de educação infantil.

As atribuições consideradas enquanto eixo central do Conselho são as de caráter normativo e deliberativo. Os conselheiros, de acordo com suas características participam de diferentes representações do CME: CACS FUNDEB, Fórum Municipal de Educação, Conselho Municipal de Planejamento e Orçamento Participativo (CPOP) de Orçamento, Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola (CRECE), União Nacio-

nal dos Conselhos de Escola (CRECE), Comissão do Prêmio Paulo Freire da Câmara Municipal.

Com relação a Programas, propostas ou projeto de formação continuada para conselheiros municipais de educação de São Paulo, a pesquisa empírica revelou a inexistência de uma formação voltada para os conselheiros que, por sua vez, não sentem necessidade de um modelo de formação continuada para o CME, para que todos participem, porque consideram que o perfil de cada conselheiro atuando em parceria é suficiente para cumprir com os desafios de competência de um conselheiro. Os conselheiros valorizam as trocas entre os pares e a dinâmica que realizam é significada como um modelo de formação. Para qualificar as discussões das Comissões Temporárias, abrem espaço para pessoas convidadas e mais experientes, para ajudá-los nas discussões no momento da interpretação das políticas públicas educacionais.

Atos Normativos do Conselho Municipal de Educação

O CME de São Paulo, no desempenho de suas atribuições legais, manifesta-se pública e formalmente nos documentos oficiais denominados Atos Normativos que compreende os Pareceres, Indicações e Deliberações, propostos por suas Câmaras ou Comissões Temporárias e aprovados pelo Conselho Pleno, os quais são dados a conhecer pelo Diário Oficial da Cidade (DOC).

Os documentos oficiais do CME, antes de se tornarem públicos, seguem uma dinâmica, a saber: anualmente, compete ao Presidente do Conselho enviar às autoridades competentes o Relatório, previamente apreciado pelos Conselheiros e dar publicidade às atividades do Conselho no Portal da Prefeitura e no próprio *site*. Os documentos aprovados pelo Colegiado estão consolidados em algumas publicações:

- a) LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL, volumes I e II, contendo legislação e normas educacionais federais e municipais de 1996 a 1998.
- b) Legislação municipal.
- c) SCRIPTA, volume I, contendo os Pareceres do CME de 1994 a 2000.
- d) SCRIPTA ESPECIAL, contendo legislação e normas educacionais federais e municipais de 1994 a 2000.

- e) SCRIPTA, volume II, contendo legislação e normas educacionais federais e municipais de 2000 (complementação da SCRIPTA ESPECIAL) a 2002.
- f) SCRIPTA, volume III, contendo legislação e normas educacionais federais e municipais de 2003 e 2004.
- g) SCRIPTA, volume IV, contendo legislação e normas educacionais federais e municipais de 2005 e 2006.
- h) SCRIPTA, volume V, contendo legislação e normas educacionais federais e municipais de 2007 (encontra-se em processo de licitação para fins de publicação).
- i) SCRIPTA X (contendo legislação e normas educacionais federais e municipais).
- j) RELATÓRIOS DAS ATIVIDADES DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO dos anos 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015.

A partir de 2016, as Normas, Deliberações, Indicações e Pareceres foram colocadas à disposição do magistério e dos interessados na internet, para consultas e pesquisas. Contudo, esmiuçar a função de cada um desses componentes legais pode se tornar uma tarefa difícil uma vez que estes somente são inteligíveis a quem possui o domínio da linguagem jurídica, portanto, apesar de atos normativos serem de domínio público, há barreiras quanto a compreensão de seu conteúdo. Portanto, se faz necessário explicações acerca de tais atos normativos: o Parecer é um ato em que o Conselho Pleno ou qualquer umas das Câmaras Permanentes pronuncia-se sobre uma matéria de sua competência; O ato normativo apoiado pelo parecer normativo que estabelece regras a serem observadas pelo sistema e pelo estabelecimento de ensino, denominam-se Resoluções; a Indicação é um ato propositivo subscrito por um ou mais dos conselheiros, contendo sugestão justificada sobre qualquer matéria de interesse do Conselho.

Portanto, compreender tais atos normativos é compreender também como grande parte das políticas que atualmente se realizam em estados e municípios brasileiros são efetivadas por meio de deliberações, indicações e pareceres que acontecem com o aval do Conselho Municipal de Educação, portanto, com participação de setores da sociedade civil.

A fim de concretizar os objetivos da pesquisa adotamos o caminho metodológico na investigação dos documentos oficiais de acordo com a

análise de conteúdo elaborado por Laurence Bardin (2000) uma vez que esse método se mostrou eficiente e permanente para o tipo de documentos do qual se trata esta pesquisa. Para Bardin, a análise de conteúdo é um método que contém um conjunto de técnicas de análise em que se emprega procedimentos sistemáticos e objetivos a fim de obter uma descrição desvelada e crítica a cerca de um dado conteúdo, seja ele uma entrevista, um documento oficial, um artigo científico etc.

Sobre os procedimentos adotados, inicialmente, identificamos nos Atos Normativos, as Deliberações, Pareceres e Indicações, no período entre 2007 e 2015 políticas educacionais para as séries iniciais. No conteúdo de tais documentos Escolhidos, levamos em consideração a expressão do Conselho Municipal de Educação dirigidos à sociedade que justifiquem as propostas e a materialização das políticas adotadas no campo da Educação Básica. que tenham como objetivo as políticas educacionais para as séries iniciais de acordo com as diretrizes e delineamentos da pesquisa. Os Atos Normativos (Deliberação, Parecer e Indicação) foram extraídos do *site* do CME-SP¹ e inseridos em planilha de acordo com o ano, número, a data em que foram assinados. Tais documentos continham uma ementa breve que anunciava o assunto e a data de publicação no diário oficial, que tem sua legalidade retificada no jornal oficial do município.

Após conhecermos a ementa de todos os atos normativos, realizamos a seleção prévia dos documentos para a fase da pré-análise definindo categorias e palavras-chave que pautasse a etapa do ensino fundamental de 9 anos e nas modalidades de educação escolar: educação especial, educação indígena, educação ambiental aliadas a palavras-chave como diretrizes, normas, formação de professores, gênero, indicação de pedagogia, controle da qualidade. Os conteúdos selecionados desvelam por trás de suas prescrições, concepções de ensino, de aprendizagem e desenvolvimento dos atores sociais que materializam os atos normativos uma vez que estas identificaram os documentos que nos é de interesse.

Retiramos desta planilha os Atos que respondem aos objetivos da pesquisa e estes foram denominados como Atos Normativos Escolhidos. Os Atos Normativos Escolhidos foram dispostos em ordem de acordo com a gestão dos Prefeitos Gilberto Kassab (2007-2012) e Fernando Haddad (2013-2015). Os quadros 01 e 02 identificam os principais resultados quantitativos identificados como “Nº Total de Atos” e

“Nº Total de Atos Escolhidos”. O primeiro refere-se ao conjunto de Atos Normativos oficializados em cada uma das gestões municipais e o segundo refere-se ao conjunto de Atos Normativos atinentes aos objetivos da pesquisa.

Gestão do Prefeito Gilberto Kassab:

Quadro 1 - Relação do número total Atos Normativos e número de atos escolhidos entre os anos de 2007-2012

Nº Total de Atos Normativos e Nº de Atos Normativos Escolhidos entre o período de 2007-2012			
	Deliberação	Indicação	Parecer
Nº Total	3	8	200
Nº de Atos Escolhidos	1	5	17

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gestão do Prefeito Fernando Haddad:

Quadro 2 -Relação do número total Atos Normativos e número de atos escolhidos entre os anos de 2013-2015

Nº Total de Atos Normativos e Nº de Atos Normativos Escolhidos entre o período de 2013-2015			
	Deliberação	Indicação	Parecer
Nº Total	4	5	150
Nº de Atos Escolhidos	2	2	14

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Quadro 1 referente aos atos normativos promulgados durante 2007/2012, apresenta um maior número de Atos pois o espaço temporal de que esta pesquisa analisa, refere-se a metade do primeiro mandato e o segundo mandato da Gestão Kassab, assim, fica evidente que em seis anos, o número de documentos legais seja maior do que três anos referentes à gestão Haddad (Quadro 2).

Após a separação dos Atos Normativos Escolhidos, elegemos duas grandes categorias a saber: Atos Interpretativos e os Atos de Concretização. Os Atos Normativos Escolhidos e a seleção dessas duas novas categorias se deu pela natureza dos documentos oficiais, assim compreendemos como Atos Interpretativos - as Indicações e os Pareceres como sendo os documentos oficiais que são interpretados pelo Conselho Municipal de Educação, antes de sua materialização e

os Atos de Concretização - as Deliberações, que expressam a concretização e materialização da política, pela sua expressão enquanto política pública municipal.

Ao empregarmos a análise de conteúdo, na leitura flutuante nos primeiras impressões revelaram que os Pareceres são os Atos que estão em maior número (N=30). Os pareceres têm uma estrutura de redação de documento que: é de iniciativa de alguém, tem um histórico que contextualiza o assunto, uma apreciação em que se interpreta o tema em questão e uma conclusão e encerra-se com a aprovação do plenário, instância maior do Conselho. Notamos que muitos pareceres são encaminhados pela Secretaria de Educação. A linguagem de tais documentos é jurídica, portanto, de difícil acesso, e que o entendimento se dele se desenvolve por conceitos centrais que são referências, assim, se não há prévio conhecimento de tais, não se entende o documento. Em relação a ementa de cada Parecer, encontra-se grandes blocos com ementa “Novo Regimento Educacional” e pedidos de apreciação, autorização e oficialização aparecem em quase todos os documentos. As Indicações são os Atos que estão em menor quantidade (N=5) e possui uma estrutura em forma de relatório: introdução, posterior a uma parte dedicada ao amparo legal. Por ser um documento de com substância de base teórica, são atos chaves para se entender os conceitos que permeiam o objetivo da pesquisa.

Assim como as Indicações, as Deliberações também são atos em menor quantidade (N=4) e referente a sua estrutura, apresenta redação em forma de lei com efeito de aplicabilidade e sempre parte de um interessado.

Após a pré-análise e a leitura flutuante dos atos, foi possível reduzir o número de documentos e selecionar os documentos-chave para empregar a análise de conteúdo. Nesta etapa, foi escolhido para cada ato interpretativo, o ato de concretização correspondente, conforme Quadro 3.

Após a seleção dos Atos Escolhidos, definimos as Unidades de Análise e elegemos como unidade de registro “o tema” para localizar as asserções ligadas aos indicadores “Aprendizagem, Desenvolvimento e Escola”.

Quadro 3 - Atos Normativos do Conselho Municipal de São Paulo

Atos Interpretativos (N=5)	Atos de Concretização (N=4)
Indicação 07/06 Ensino Fundamental de Nove Anos	*Não foi localizada a Deliberação da Indicação 07/06
Indicação CME 10/07 Critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para o estabelecimento de convênios com a Secretaria Municipal de Educação.	Deliberação 05/10 Fixa normas para credenciamento de instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, interessadas em estabelecer convênio com a SME.
Indicação CME 16/10 Diretrizes para a matrícula no ensino fundamental com base no Parecer CNE/CEB nº 12/10	Deliberação 03/06 Dispõe sobre o ensino fundamental de nove anos no sistema municipal de ensino de São Paulo.
Indicação CME nº18/14 Fixa normas para decisão de pedidos de reconsideração e de recursos contra a retenção de educandos nas escolas rede municipal de ensino do Município de São Paulo.	Deliberação 06/14 Fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de unidades educacionais privadas de Educação Infantil
Indicação 20/15 Dispõe sobre a inclusão e uso de nome social de travestis e transexuais nos registros escolares das unidades educacionais no Sistema de Ensino Municipal e dá outras providências correlatas	Deliberação 08/15 Dispõe sobre a inclusão e uso de nome social de travestis e transexuais nos registros escolares das unidades educacionais no Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências correlatas

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A organização dos indicadores por temas, permitiu-nos mostrar em termos quantitativos a frequência com que cada conceito apareceu nos documentos oficiais (Quadro 4 e 5).

Quadro 4 - Frequência dos Indicadores nos Atos de Interpretação

Indicações	Frequência		
	Aprendizagem	Desenvolvimento	Escola
Indicação CME - nº07/2006	4	7	6
Indicação CME - nº 10/2007	7	13	20
Indicação CME - nº16/2010	2	6	7
Indicação CME - nº18/2014	9	4	9
Indicação CME - Nº20/2015	Nenhum registro	Nenhum registro	2
Total	22	30	44

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 5 - Frequência dos Indicadores nos Atos de Interpretação

Aprendizagem e Desenvolvimento como Política Pública | Marilene P. R. de Souza, Márcia R. C. Bavaresco e Gisela L. S. Oliveira

Deliberações	Frequência		
	Aprendizagem	Desenvolvimento	Escola
Deliberação 03/06	2	5	4
Deliberação 05/10	1	3	1
Deliberação 06/14	0	0	2
Deliberação 08/15	0	0	0
Total	3	8	7

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com base na análise de conteúdo verificamos que as indicações são os atos que representam o processo que antecede à materialização, em que há um estudo e uma interpretação das Políticas Públicas. Assim, considera-se que estes são os documentos-chave para acesso aos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e as deliberações, a materialização, como desdobramento desta interpretação.

As concepções de aprendizagem e de desenvolvimento nos primeiros anos da escolarização nos Atos Normativos do CME

Os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem e escola foram localizados na pesquisa sobre a Participação dos Conselhos na pesquisa realizada por Oliveira, Souza e Bavaresco (2017), nas Indicações. A pesquisa se deteve, na primeira fase, ao levantamento de dados e a seleção de Atos Normativos que manifestam as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano; concomitante, analisou os fatores da macropolítica que afetam e materializam as políticas públicas.

Alguns pontos foram constatados a saber: a coletânea de Atos Normativos aprovados pelo Plenário do Conselho Municipal de Educação de São Paulo ultrapassa 350 documentos sendo, a maior parte deles, Pareceres. Outro ponto que merece atenção, é o número de Pareceres com ementa de “Recurso contra o indeferimento do pedido de autorização de funcionamento”. O número de Atos Normativos que não possui data de publicação no Diário Oficial também é um dado que chama atenção, uma vez que este é o procedimento que reitera a oficialização de tal documento.

Os seguintes documentos que se referem aos Atos Normativos que

mencionam aspectos atinentes à aprendizagem, ao desenvolvimento e à concepção de educação, objetivo dessa pesquisa: a) Gestão Gilberto Kassab: uma Deliberação, cinco indicações e 17 Pareceres; b) Gestão Fernando Haddad: duas Deliberações, duas Indicações e 14 Pareceres.

Após considerar a frequência dos Indicadores por temas, reagrupamos os indicadores de acordo com o sentido no contexto em que apareceram nos atos normativos resultando em três categorias de análise a saber:

- I) **Desenvolvimento/Aprendizagem** relacionados à criança/estudante: nesta categoria observamos a presença dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem da Psicologia do Desenvolvimento sobre como a criança, em sua condição de estudante, aprende, suas necessidades de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem;
- II) **Desenvolvimento/Aprendizagem** relacionados aos recursos necessários para garantir aprendizagem: agrupamos nesta categoria, os sentidos atribuídos para desenvolvimento de recursos considerados fundamentais para garantir a aprendizagem das crianças na escola;
- III) **Desenvolvimento/Aprendizagem** relacionados ao papel da escola e dos profissionais: nesta categoria, o sentido de desenvolvimento está relacionado à função social da escola e ao papel dos profissionais da educação para promover a aprendizagem e o desenvolvimento.

Nos atos interpretativos podemos observar que na gestão Kassab, na categoria de análise I, a aprendizagem é para todos na escola, lá que se aprende a alfabetização e o letramento, que a aprendizagem tem continuidade, há tanto facilidade na aprendizagem, quanto uma aprendizagem que se tem necessidades. Na categoria II, aparece o desenvolvimento da alegria, da ludicidade, de competências, de valores, desenvolvimento de necessidades, desenvolvimento físico, sócio cognitivo, psicológico, afetivo. Na categoria III) a escola por sua vez tem que se adaptar para garantir, assegurar e atender os princípios constitucionais de igualdade, acesso e permanência na escola. Compete à escola e aos profissionais atendimento adequados às necessidades de aprendizagem, assegurar as condições necessárias para promover o desenvolvimento, desenvolver teorias, métodos, técnicas atividades adequadas, avaliando a aprendizagem e acompanhando os resultados.

Na gestão Haddad, observamos que os temas que aparecem na

categoria de análise I, a aprendizagem e desenvolvimento são um processo, passa por ciclos de aprendizagem, há dificuldades neste processo, como também possibilidades, criança aparece como sujeito do processo de aprendizagem. Na categoria II, o desenvolvimento está relacionado ao currículo, ao Projeto Político Pedagógico e ao trabalho docente enquanto recursos necessários para o desenvolvimento e a aprendizagem. A categoria III, a escola precisa de melhorias, de autonomia, de gestão democrática do ensino.

Nos atos de concretização, há menor número de registros dos temas, contudo os temas referem-se a ações propositivas, com mais ocorrências na gestão Kassab, dado o tempo de recorte desta pesquisa (2007-2015), que selecionou atos dos seis anos de Kassab e três anos da gestão Haddad. Assim, registramos na categoria I) políticas propositivas em que o desenvolvimento aparece relacionado aos avanços e experiências de desenvolvimento. Na categoria II) surge asserções para cronograma de desenvolvimento, desenvolvimento da informática e na categoria III, em que a escola deve ofertar as condições equitativas de acompanhamento e orientação. Na gestão Haddad, não se verificou registros na categoria I, na categoria II as políticas estão voltadas para a retenção e secretaria da escola e não se observou registros para a categoria III.

Considerações Finais

A partir dos estudos realizados sobre o CME de SP, passamos a apontar os limites e os alcances observados com as análises do contexto, dos atos normativos e das concepções de desenvolvimento e aprendizagem presentes nos documentos oficiais.

O contexto histórico e social do CME revela que a caracterização do espaço atual reflete a estrutura de como o Conselho se organiza de acordo com seu Regimento Interno, em duas Câmaras, Comissões Temporárias e Plenário. Constatamos que não houve mudanças históricas em sua estrutura, composição e funcionamento, permanecendo vigente a Resolução que reestabeleceu o CME em 1993 e o Regimento Interno, aprovado em 1994.

O CME apresenta o mesmo número de nove conselheiros titulares e nove conselheiros suplentes desde 1994, razão pela qual delegam ao Poder Executivo, a competência de normatizar e fazer o acompanhamento de controle social e de fiscalização do ensino fundamental, justificando o fato de não conseguirem atender à demanda de alunos da Rede Municipal

de uma cidade do porte de São Paulo. Ao delegar ao Poder Executivo, pleno poderes que estão assegurados em leis e normas, o CME deixa de exercer a conquista de sua autonomia e de cumprir com suas funções e atribuições que são de sua competência ferindo a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, ao delegar para quem executa, fazer a sua própria fiscalização. Com base nas atividades desenvolvidas, os conselheiros priorizam as Escolas de Educação Profissionalizante de Nível Médio e as Escolas Técnicas e deixam de zelar pela qualidade da educação básica, com prioridade para a educação infantil e ensino fundamental. Neste contexto, considerando as funções e atribuições exercidas pelo CME, faz-se necessário esclarecer e alertar que tanto a etapa da educação infantil quanto a etapa do ensino fundamental são de sua competência e que só devem assumir outras etapas, quando conseguirem dar conta de suas responsabilidades com a educação básica. Para resolver este dilema, faz-se necessário ter clareza do Regime de Colaboração trazido pela Constituição Federal de 1988, que delega responsabilidades aos entes federados e a forma de como os Conselhos podem se organizar para garantir a qualidade da educação.

As funções exercidas pelos conselheiros municipais que constam na Lei de criação do CME limitam-se às de caráter deliberativo e normativo e as outras atribuições, como as funções consultiva, propositiva, mobilizadora, de acompanhamento do controle social e fiscalização, não são exercidas. Ao considerarmos o espaço privilegiado, os recursos financeiros próprios, a estrutura de pessoal cedida pela SME, mobiliários, equipamentos e materiais do CME, constatamos aí uma contradição, que revela de um lado um número insuficiente de conselheiros e de outro, as condições idealizadas por outros Conselhos que lutam para conquistar historicamente, uma sede própria, autonomia financeira assegurada no orçamento municipal, com apoio financeiro do *jeton* para garantir a participação efetiva dos conselheiros, no exercício de suas funções e atribuições de caráter consultivo, propositivo, mobilizador, deliberativo, normativo, de acompanhamento de controle social e fiscalização.

De acordo com as atribuições previstas na legislação municipal, o CME continua mantendo uma relação de assessoria ao Poder Executivo desde a constituição do Conselho, anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, ao submeter à SME a validação de seus atos normativos e ao Prefeito, a indicação dos conselheiros representantes do Poder Público, representantes dos trabalhadores da educação e da comunidade. O

CME não responde hierarquicamente ao Poder Executivo e ao atuar desta forma, perde sua autonomia assegurada em Lei.

A pesquisa revelou a inexistência de um Programa de Formação continuada para conselheiros, mas identificamos um modelo de formação que Garcia (2010) denomina de “autoformação” como sendo aquela em que valorizam as trocas sociais e selecionam os temas e assuntos de interesse geral que podem ser objeto de estudo das comissões temporárias que contam com a participação de convidados externos e que neste caso, representam as pessoas mais experientes para qualificar as discussões no momento da interpretação dos atos oficiais.

Percebemos que, na dinâmica de autoformação, os conselheiros não recorrem a pesquisas científicas como fonte de pesquisa para considerar no momento em que interpretam e materializam as políticas educacionais. Esse dado é revelador de que antes da materialização, as discussões sobre o tema em estudo, repercute na qualidade da educação, ao considerar que as deliberações representam a instância máxima de materialização das políticas públicas, que tem como desdobramentos as normas para a organização do Sistema Municipal.

Considerando que não existe um Programa de Formação Continuada em que todos os conselheiros participem, não foi possível destacar a presença de conceitos de aprendizagem e desenvolvimento da Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Humano, bem como os aspectos do processo de escolarização presentes, na estrutura curricular, nos princípios pedagógicos, nos recursos de comunicação e interação, materiais didáticos, tipo de atividades propostas e avaliações da aprendizagem.

Contudo, os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento foram localizados nos Atos Normativos. Constatamos que a palavra aprendizagem é mais citada nos atos de interpretação, ao contrário de desenvolvimento que foi o mais citado nos atos de concretização.

Nas Deliberações, o Conselho manifesta-se dentro de suas atribuições de caráter normativo, interpretando a legislação nacional. Utiliza-se, portanto, verbos tais como: poderá, deverá, todos de ordem imperativa.

Notamos que o conceito de desenvolvimento na Deliberação 03/06 está relacionada a idade em que a criança poderá com sete anos completos ou mais, que tenha ou não frequentado a educação infantil, ser matriculada na série adequada do Ensino Fundamental de nove anos. Delega à escola para que realize a avaliação para tal ingresso considerando as experiências do aluno e seu desenvolvimento, o que remete à ideia de desenvolvimento

que considere a idade cronológica. Na Deliberação 06/04, em que orienta quanto aos pedidos de reconsideração e quanto a reclassificação de alunos do ensino fundamental, o Conselho tem o papel de estabelecer prazos e a posição de consultor. Concluímos que, a partir dessas duas deliberações, nos Atos interpretativos, ocorre uma interpretação dos conceitos na literatura e nos documentos oficiais, de forma exaustiva, resultando em reflexões.

Assim, nas Deliberações estabelece normas fundamentando-se na lei maior e assume princípios tal como fez na Deliberação 08/15 nos Princípios de Yogyakarta, que tratam de direitos humanos e sua aplicação a questões de orientação sexual e identidade de gênero e na Indicação CME nº 20/15.

Outro dado de pesquisa, refere-se ao papel do Conselho Municipal de Educação como em sua atuação mais voltada para a Educação Infantil do que para o Ensino Fundamental, razão pela qual identificamos um número restrito de Indicações e Deliberações.

Por fim, em relação ao objetivo geral, podemos dizer que os conceitos de aprendizagem, nos Atos Normativos, primeiro são interpretados e depois concretizados. Isso significa que é no momento da interpretação que o Conselho, enquanto instância que representa tanto o braço governamental, quanto da sociedade civil, pode exercer mais ativamente a função de mobilização, inserindo os temas mais polêmicos para serem discutidos junto aos professores, escolas, comunidade educacional, sindicatos, representações de entidades do magistério e dos pais. Consideramos que nesta dimensão do debate, as contribuições da Psicologia seriam muito bem-vindas, possibilitando que a concretização dos Atos Normativos tivesse maior qualificação.

Os achados da análise de conteúdo permitiram maior compreensão de tensões e tendências que constituem propostas educacionais no campo da educação pública e estes delimitam, em um campo legislativo, concepções de educação, escola, ensino aprendizagem, sociedade e política. Assim, as questões legislativas são uma ferramenta de interesse pouco estudada pela Psicologia no campo da Educação, na compreensão das formas como a política educacional se estabelece e torna-se de fato educativa, daí a necessidade de continuidade da pesquisa com foco voltado para as políticas públicas na educação infantil, área de atuação escolhida pelo CME de São Paulo.

Como contribuições deste estudo, para o desenvolvimento da área

da Psicologia Escolar e Educacional, apontamos para os desafios contemporâneos sobre a atuação de psicólogos no campo das Políticas Públicas Municipais, vislumbrando-os como mediadores na construção das políticas públicas educacionais no momento da sua materialização junto ao CME, com uma atuação crítica no enfrentamento do fracasso escolar, sendo sensíveis ao explicar o contexto sócio histórico em suas origens na formulação das políticas públicas e o modo como a sociedade se organiza em suas múltiplas determinações, esclarecendo sobre a sua inserção na formação dos sujeitos que a compõem, o qual oferece elementos para a composição e o desenvolvimento do psiquismo humano. Nesse sentido, recomendamos mais pesquisas sobre a inserção profissional como prática social específica, no campo das políticas públicas educacionais vigentes.

Os resultados trazidos neste estudo representam avanços à pesquisa matricial internacional multicêntrica: “Políticas públicas e prática docente em países da Latino-América-Brasil, Cuba e México: concepções de aprendizagem e de desenvolvimento nos primeiros anos da escolarização” ao revelar os pontos de tensões e o lugar que o conhecimento dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem e sua articulação no campo da escolarização, ocupam na materialização das políticas públicas educacionais do CME, no município de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 2000.
- BAVARESCO, M. C. *Psicologia Escolar e Políticas Públicas Educacionais: a Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação e as Repercussões na Melhoria da Qualidade da Educação Básica*. 124 p. Relatório Final (Pós-Doutorado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 27 set. 2014.
- BRASIL. Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho. *Guia de Consulta*. MEC: SEB. Brasília, abr. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal de Santa Catarina. *Curso de formação continuada de conselheiros municipais de educação*. Brasil: MEC, 2016. Módulo 2. Disponível em: <<http://cursos.mec.gov.br/proconselho/ufmt/>> Acesso em: 1 ago. 2019.
- GARCIA, C. M. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NENEVE, M.; SOUZA, M. P. R. A educação para cidadania: intenção e realidade. *Educação e Cidadania*, Campinas, SP, v. 5, p. 75-84, 2006.

OLIVEIRA, G. L. S. *A participação do conselho de educação na Construção de políticas para as séries iniciais: contribuições da psicologia escolar*. Relatório Final da Iniciação Científica. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUZA, M. P. R. Psicologia educacional e escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 23, p. 129-149, 2010.

SOUZA, M. P. R.; BAVARESCO, M. R. C.; OLIVEIRA, G. L. Atos Normativos do Conselho Municipal de Educação: Achados da Análise de Conteúdo. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO. *Caderno de Trabalhos...* Salvador: CONPE, 2017. p. 1182-1203. Disponível em: <<https://abrapee.files.wordpress.com/2017/12/caderno-de-trabalhos-completos.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

CAPÍTULO XIII

POLÍTICAS PÚBLICAS E APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA: A PRÁTICA DOCENTE EM FOCO

Luciane Maria Schlindwein¹
Maria Luiza de Souza e Souza²

O contexto da pesquisa

O primeiro aspecto a destacar na tessitura deste artigo vai ao encontro da reflexão de Charlot (2006, p. 10): “em primeiro lugar, o que vocês querem saber e que ninguém ainda sabe, inclusive eu? Porque se alguém já tem a resposta, não vale a pena fazer uma pesquisa”. Nesse contexto, ressalta-se a importância de realizar um levantamento bibliográfico em toda e qualquer investigação científica, uma vez que, ao considerar que a prática de pesquisa se realiza mediante a produção de conhecimento novo, para que se efetive, é fundamental o mapeamento das publicações sobre a temática a ser investigada.

É a partir dessa premissa que organizamos a discussão deste artigo. As reflexões apresentadas caracterizam-se como o ponto de partida de uma pesquisa (SOUZA, 2017) em que objetivou investigar a forma com que as políticas públicas do município de Florianópolis/SC utilizavam-se dos pressupostos da psicologia da educação para fundamentar seus textos oficiais, sobretudo para posicionar-se em relação as concepções de aprendizagem e desenvolvimento contidas nas políticas analisadas.

Ao estudar as investigações científicas selecionadas, sendo três em nível de doutorado, a saber: Francioli (2009); Martins (2015) e Moreira (2015), e quatro são dissertações de mestrado: Kuhnen (2011); Maia (2012); Aita (2012) e Rodrigues (2015) percebemos a possibilidade de realizar um entrelaçamento entre os textos e, com isso, refletirmos sobre as articulações entre política pública para os anos iniciais do ensino fundamental e a prática docente dos profes-

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina, Brasil.

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina, Brasil.

sionais da educação. Em termos metodológicos, as reflexões realizadas a partir do estudo das pesquisas sinalizadas estão organizadas por cinco indicadores de discussão, em que dialogam a partir de aspectos em comum apresentados como os resultados de cada uma das pesquisas estudadas.

A discussão apresentada neste artigo reafirma a relevância do levantamento bibliográfico, não só por ser uma forma de reconhecimento e síntese da produção de conhecimento da área da educação, mas por favorecer uma aproximação com a realidade do problema de pesquisa. Um dado relevante a considerar é que, ao nosso ver, tendo como referência o levantamento bibliográfico apresentado neste artigo, é que as discussões acadêmicas no Brasil ainda pouco investigam o vínculo entre as políticas públicas para educação e as práticas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Caminho percorrido: sobre a busca no portal da BDTD

O período definido para a coleta de dados no portal da BDTD foi de uma década, ou seja, entre os anos de 2005 a 2015. O critério de seleção das teses e dissertações para estudo foi por trabalhos que, de alguma forma, apresentassem elementos para refletirmos sobre questões relacionadas as políticas públicas para a infância e prática docente.

Para a efetivação da pesquisa foi necessário, primeiramente, selecionar os descritores de busca a serem utilizados no portal da BDTD, isto é, pensar em palavras-chave que nos remetessem problemática em questão. A busca foi realizada combinando três ou quatro descritores e, ao total, foram treze os descritores utilizados.

O Quadro1 apresenta a síntese das combinações realizadas entre os descritores, o número de trabalhos encontrados e o número de trabalhos selecionados. Entende-se por *trabalhos selecionados* aqueles que, pelo título, demonstraram aproximação com a problemática e, com isso, foram salvos para serem explorados seus resumos.

Quadro 1 - Síntese busca BDTD

Busca	Descritores Combinados	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
1ª	Infância; Anos Iniciais; Proposta Curricular; Florianópolis	3	0
2ª	Infância; Proposta Curricular; Florianópolis	7	1
3ª	Infância – políticas públicas – anos iniciais ensino fundamental	12	1
4ª	Aprendizagem e desenvolvimento – políticas públicas - Florianópolis	24	1
5ª	Infância - políticas públicas- ensino fundamental	0	0
6ª	Infância – políticas públicas – psicologia	54	4
7ª	Prática pedagógica – psicologia da educação – proposta curricular	21	2
8ª	Prática pedagógica – ensino fundamental – proposta curricular – Florianópolis	26	0
9ª	Aprendizagem – desenvolvimento – anos iniciais – Florianópolis	10	2
10ª	Anos iniciais – políticas públicas – ensino – prática pedagógica	46	8
11ª	Aprendizagem – desenvolvimento – políticas públicas – infância – ensino fundamental	8	1
12ª	Aprendizagem – desenvolvimento – políticas públicas – infância	24	4
13ª	Aprendizagem – desenvolvimento – psicologia da educação – anos iniciais	18	2
14ª	Aprendizagem – desenvolvimento – ensino – prática pedagógica – anos iniciais	69	3
15ª	Políticas Públicas – Histórico Cultural – Infância	30	1
16ª	Escola – Psicologia Histórico- Cultural – Políticas Públicas	45	4
17ª	Escola – Políticas Públicas – Ensino e Aprendizagem	468	15
18ª	Psicologia Histórico Cultural – Políticas Públicas	75	10
TOTAL		940	59

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Dos 59 trabalhos selecionados para a leitura dos resumos e palavras-chave, apenas 16 trabalhos foram selecionados para serem lidos por completo. Ao estudá-los na íntegra ocorreu uma espécie de refi-

namento dos dados e 11 trabalhos foram excluídos, pois não traziam contributos para pensarmos a problemática em questão (DESLANDES, 2015). Os sete trabalhos estudados estão organizados no Quadro 2 e, além do título é possível acessar o autor, o orientador e o ano de defesa da investigação.

Quadro 2 - Síntese do levantamento bibliográfico

Título	Autor(a)	Orientador(a)	Ano
<i>Contribuições da perspectiva Histórico-cultural para a alfabetização nas series inicial do Ensino Fundamental</i>	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Newton Duarte	2012
<i>Reagrupamentos temporários e o sucesso na alfabetização de crianças: Estudo de casos em duas escolas públicas da superintendência Regional de ensino de Montes Claros</i>	Gisele Costa Maia	Eduardo Antônio Salomão Condé	2012
<i>Programa mais educação e projeto criando oportunidade: estudo de caso sobre a efetividade da implementação de políticas públicas educacionais em duas escolas públicas estaduais em Manaus</i>	Lindalva Marta Menezes Rodrigues	Tufi Machado Soares	2015
<i>Implicações da Subjetividade Social da escola na institucionalização de políticas pública do Ensino Fundamental</i>	Luiz Roberto Rodrigues Martins	Fernando González Rey	2015
<i>Avaliação dos efeitos de políticas educacionais sobre o desempenho dos alunos das escolas públicas do Brasil</i>	Roni Barbosa Moreira	José Eustáquio de lima	2015
<i>Os fundamentos psicológicos da Educação Infantil e Educação Especial na organização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis</i>	Roseli Terezinha Kuhnen	Rosalba Maria Cardoso Garcia	2011
<i>Um olhar crítico acerca da influência das políticas públicas nas reformas educacionais a partir dos anos 90: ênfase a repercussão na ampliação da escolarização no Brasil e na Argentina</i>	Sonia Marli Righi Aita	Rosane Carneiro Sarturi	2009

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considera-se que o número de trabalhos encontrados foi extenso, assim como o número de 59 trabalhos selecionados para leitura dos resumos. Ainda, os sete trabalhos estudados na íntegra e que fundamentam esta discussão, representam um exercício complexo, que demandou método e organização no momento de estudo, pois se tratam de teses e dissertações que utilizam metodologias e referenciais teóricos distintos, abordando diferentes problemáticas, mas que foram fundamentais para que refletíssemos sobre as vinculações acerca das políticas públicas para a infância e a prática dos professores nas instituições educativas.

Com apoio em Bardin (2011), a primeira aproximação com os trabalhos selecionados foi orientada por uma “leitura flutuante” e, posteriormente, os mesmos foram estudados na íntegra. Segundo Bardin (2011, p. 126), a leitura flutuante:

[...] consiste em estabelecer contatos com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura “flutuante”, por analogia com atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de terias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

A justificativa de realização da leitura flutuante se deu por considerarmos que as teses e dissertações iriam se tornar interessantes se pudéssemos articulá-las entre si, elencar aspectos em comum, divergentes ou outras constatações importantes. No entanto, essa conversa entre ambos os trabalhos só seria possível a medida em que conhecêssemos, de fato, o que continha em cada uma das pesquisas. Assim, uma primeira leitura, uma *leitura flutuante*, acontece de forma cuidadosa, porém sem necessidade de ser precisa e favorece para que, anterior ao efetivo estudo dos trabalhos, estabeleçamos aproximação e hipóteses sobre o que é, como é, e o que nos diz o material no qual iremos explorar.

Após o exercício de *leitura flutuante*, o estudo dos sete trabalhos se orientou pela sistematização de três categoria de análise, sendo: a) políticas; b) psicologia; e c) políticas e psicologia. Isto significa dizer que os trabalhos foram lidos isoladamente e, em seguida, incluídos na categoria que mais lhe representasse. Após todos os trabalhos incluídos em uma das categorias, foram lidos e relidos até se tornar possível que os estudássemos de forma articulada.

A opção de criar categorias se deu por acreditar que agrupar trabalhos que demonstravam ter “algo em comum” possibilitaria uma discussão qualificada, afinal, apostamos “na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mais que dá a conhecer índices invisíveis ao nível dos dados brutos” (BARDIN, 2009, p. 149).

Realizar primeiramente uma *leitura flutuante*, em seguida uma leitura isolada na íntegra de cada um dos trabalhos e por fim, relê-los após o agrupamento em categorias favoreceu a interpretação dos dados, pois estes iam deixando de serem dados extensos e brutos, e iam dialogando entre si dentro das categorias.

O entrelaçamento: aspectos a considerar

Um primeiro aspecto a destacar é que ambas as sete investigações tiveram início de experiências práticas na vida profissional dos pesquisadores. Os trabalhos estudados afirmam que o ponto de partida para a realização das pesquisas foram inquietações provindas de suas práticas. Tal fato permite-nos apontar a inexistência de uma dicotomia entre teoria e prática, a medida em que a teoria surge de investigações da prática e, de forma objetiva, a teoria retorna a essa prática. Segundo Vázquez (2007), uma teoria não surge sem um questionamento sobre determinada realidade, porém, não há transformação dessa realidade sem uma ação prática.

O estudo dos trabalhos nos provocou reflexões sobre diferentes aspectos e permitiu a criação de sete indicadores de discussão, que serão apresentados em forma de quadro, com a referência do texto e a citação literal de cada um dos trabalhos que compõe cada um desses indicadores.

Prática pedagógica resistente

O primeiro indicador de discussão, nomeado de *Prática Pedagógica Resistente*, indica os obstáculos da relação dos professores com as políticas públicas, muitas vezes criadas para orientar o seu trabalho docente nos estados e/ou municípios.

Como podemos observar no Quadro 3, a seguir, nos trabalhos de Martins (2015), Rodrigues (2015), Maia (2012) e Aita (2009), pontuamos que os professores sujeitos destas pesquisas demonstram-se confiantes em suas práticas, porém, ao nosso ver, que essa confiança não é dada por perceberem resultados positivos no sucesso dos estudantes, mas por receio de alterar sua prática. Há um reconhecimento de suficiência na forma com que organizam seu trabalho, não demonstrando mobilização em alterar sua rotina ou aperfeiçoar suas práticas. Denota-se certa dificuldade em perceber que as políticas públicas possam trazer contributos ao seu exercício docente e, com isso, distancia-se de uma confiança ou valorização das políticas públicas como apoio para transformações na realidade escolar.

Quadro 3 - Primeiro indicador de discussão: Prática Pedagógica Resistente

Referência	Citação
MARTINS, 2015, p. 165.	“A angústia presente na fala da professora não é acompanhada pelo interesse em buscar novas abordagens pedagógicas , distintas daquelas que têm sido utilizadas na escola desde sua fundação há quase três décadas. São professoras que radicalmente valorizam sua experiência docente e a prática desenvolvida na sala de aula e que acreditam com convicção que nenhuma abordagem pedagógica diferenciada possa ajudá-las a repensar seu trabalho como alfabetizadoras. Acreditam que sua experiência profissional, consolidada ao longo de quase três décadas de ensino, seja suficiente para a solução de todos os problemas de alfabetização encontrados na sala de aula, mesmo com o crescente número de alunos com dificuldades de aprendizagem que tanto as angustiam. Não acreditam em mudanças e têm dificuldades de se articular como uma equipe ”.
MARTINS, 2015, p. 180	“Notamos que as diretrizes pedagógicas do BIA, em relação ao princípio da formação continuada, entram em confronto com a crença dos professores de que não há necessidade de realizar estudos e pesquisas que aprofundem ou aperfeiçoem sua prática profissional ”.
MAIA, 2012, p. 74	“Outro ponto observado é a resistência de alguns professores em desenvolver os reagrupamentos temporários pelo fato que a adoção da política requer mudanças na rotina de organização dos alunos e no planejamento de atividades que precisam ser diferenciadas ”.
RODRIGUES, 2015, p. 82	“[...] as escolas diante do texto políticas e processo implementação do PME e PCO, possivelmente, tem dificuldade de perceber o quanto essas políticas podem contribuir no processo de aprendizagem dos estudantes e novas formas de ensinar para os professores se implementadas de acordo com o que está indicado no texto político, pois atuam, de acordo com os documentos norteadores, com práticas pedagógicas diferenciadas voltadas para promover a superação das dificuldades dos estudantes”.
AITA, 2009, p. 59	“ os professores , considerados os agentes das possíveis transformações são os sujeitos que podem colocar em prática as reformas . Neste sentido cabe considerar que em sua grande maioria estão encharcados de pressupostos teóricos e que ainda percebem o aluno como sendo uma tábula rasa , um objeto e não um sujeito da relação no processo de ensino-aprendizagem”.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Compreendemos que esse receio existe pelo fato de, muitas vezes, o docente não saber como alterar sua prática ou por não ter dimensão do quanto sua prática pode transformar a sua realidade de trabalho e de vida dos estudantes. É preciso considerar as condições de trabalho em que o professor se encontra, muitas vezes com uma jornada de trabalho diária exaustiva, em que estabelecer relações reflexivas sobre seu modo de ser/fazer/exercer a profissão docente se

torna um obstáculo, muitas vezes insuperável. No entanto, preocupa-nos o fato da aprendizagem do estudante não ser o foco do processo educativo, afinal, concordamos com a indicação de Vigotski (2009), de que o trabalho do professor oriente-se a partir da aprendizagem dos estudantes, afinal, em uma relação dialética e interdependente, a aprendizagem promove o desenvolvimento humano.

Formulação de política pública

O segundo indicativo de discussão é nomeado de *Formulação de Política Pública* e reúne as citações dos textos nas quais nos levam a compreender que, por vezes, as políticas públicas não consideram a realidade efetiva das instituições educativas como ponto de partida para suas organizações e formulações.

Quadro 4 - Segundo indicador de discussão: Formulação de Política Pública

Referência	Citação
MARTINS, 2015, p. 134.	“Para a maioria dos professores as diretrizes são propostas artificiais simplificadoras, formuladas sem considerar as dificuldades concretas enfrentadas no cotidiano da sala de aula”.
RODRIGUES, 2015, p.78.	“[...] por não oportunizar uma reflexão pedagógica gerada pela apropriação dos resultados, essas políticas são desenvolvidas sem qualquer compreensão de sua efetividade, pois não há conhecimento de seus impactos na aprendizagem dos estudantes por aqueles que estão na ponta das ações pedagógicas nas políticas [...] ”
AITA, 2009, p. 18.	“[...] quando falamos em reformas educacionais se subentende que será necessária a formação de elementos para atender esta determinação e que este alguém precisa estar disposto ao cumprimento . Não irá bastar apresentar os indicadores almejados para alcançar os itens desejados se, no caso, estiver ocultando a realidade vivida por este alguém ”
AITA, 2009, p. 64.	“o que se pode observar ao longo dos tempos é que as políticas públicas para democratização da escola, veem para atender apenas mudanças normativas que passam ideologicamente uma intenção de democracia e de um estado preocupado em resolver os problemas que na verdade não atendem a real necessidade destas instituições educativas, muito menos das comunidades onde as mesmas estão inseridas [...] ”.
FRANCIOLI, 2012, p. 15.	“Os professores nem bem tinham assimilado a proposta anterior e novamente tinham que se “adequar” a uma nova situação pedagógica . Era notável a angústia dos professores que lecionavam a mais tempo, que usavam as cartilhas e as sílabas para alfabetizar. Voltávamos dos cursos para a escola com muitas dúvidas, angústias, sem saber muito bem o que fazer , porque, afinal, todos da escola, diretora, supervisoras e professores não sabiam por onde começar. Havia um ambiente de imposição da mudança pedagógica para a alfabetização, produzindo nos professores um forte sentimento de insegurança ”.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com as citações de Aita (2009), Francioli (2012), Rodrigues (2015) e Martins (2015), parece-nos que as políticas públicas são produzidas em uma perspectiva vertical e nem sempre consideram a realidade das instituições educativas. Desta forma, tal fato nos remete as reflexões provocadas no indicativo anterior, “*Prática pedagógica resistente*”, e nos possibilita sintetizar a hipótese de que o professor não utiliza e confia na política pública como orientação para a sua prática pelo fato de não se sentir pertencente a essas políticas. Isto é, por não visualizar sua realidade de trabalho nas instituições educativas como ponto de partida para as formulações e organização dos documentos oficiais de políticas públicas educacionais em âmbito municipal, estadual ou nacional.

Interpretações: o que há entre a política e a prática?

O terceiro indicador de discussão, intitulado “*Interpretações: o que há entre a política e a prática?*”, apresenta a complexidade para que as políticas públicas se desdobrem em práticas nas instituições educativas.

Pode-se perceber, a partir do Quadro 5, que segue, que uma política pública por si só, apenas seu texto oficial, não provoca mudanças na prática. Espera-se que o contexto histórico, social, cultural e estrutural das instituições educativas de uma determinada rede municipal ou estadual seja considerado na formulação das políticas, uma vez que se objetiva que toda comunidade escolar participe da implementação da política. Ainda, é válido mencionarmos que estrutura física e salário docente são fatores influenciáveis na implementação da política, isto é, conclui-se que inúmeros fatores interferem para que política seja colocada na prática.

Quadro 5 - Terceiro indicador de discussão: Interpretações: o que há entre a política e a prática?

Referência	Citação
RODRIGUES, 2015, p. 95.	“perceberam-se as divergências entre as propostas dos documentos norteadores e a implementação no contexto da prática , em que os atores conferem a interpretação possível para âmbito escolar e, muitas vezes, transformam o programa em algo diferenciado...”.
MAIA, 2009, p. 74.	“A não participação da comunidade na gestão da escola e a falta de assistência dos pais na educação dos filhos , situação muito comum, revelada nas entrevistas e observações, também comprometem a implantação dessa política e a concretização de propostas mais pontuais de melhoria da aprendizagem”.
MOREIRA, 2015, p. 92.	“Pode-se, assim, correr o risco de culpar o professor quando a meta não é atingida, ao passo em que devem ser considerados, por exemplo, as consequências de recursos insuficientes para a escola, baixa remuneração do corpo docente e demais funcionários, condições de infraestrutura precárias que são de responsabilidade da esfera governamental, ou ainda, o próprio ambiente familiar . Assim, professores e funcionários deixariam de receber a gratificação em virtude de fatores externos que também comprometem a qualidade do ensino oferecido”.
RODRIGUES, 2015, p. 89.	“um dos pontos relevantes na implementação de políticas públicas é o seu conhecimento pelos atores que estão diretamente relacionados a ela . Considerando o relato dos monitores, constatou-se que desconhecem a proposta do PME, o que dificulta a sua implementação de forma correta”.
KUHNEN, 2011, p. 110.	“A pesquisa mostrou “a existência de diferentes formas de interpretação das diretrizes pedagógicas para a EI nos PPPs das UEs analisados ”.
AITA, 2009, p. 121.	“Durante o estudo se pode perceber a distância entre as determinações preconizadas pelas leis que amparam as propostas de ampliação da obrigatoriedade em ambos os países e as práticas cotidianas pedagógicas na escola, visto que ambos os espaços escolares permanecem com práticas educacionais tradicionais e comportamentalizadas , numa relação ainda vertical e autoritária no qual, o professor ou maestro é o centro do processo e os conteúdos curriculares a base de todo o trabalho pedagógico”.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Fracasso ou Sucesso Escolar

O quarto indicador refere-se aos aspectos relacionados ao sucesso e ao fracasso escolar dos estudantes. Tal fato nos chama atenção, afinal compreendemos que tratar de trajetória escolar, seja ela positiva ou negativa, perpassa as concepções de aprendizagem e desenvolvimento defendidas nas políticas públicas e, também, pelos profissionais da educação que atuam junto aos estudantes.

Quadro 6 - Quarto indicador de discussão: Fracasso ou Sucesso Escolar

Referência	Citação
FRANCIOLI, 2012, p. 23.	“o campo da pesquisa sobre alfabetização foi dominado pela teoria construtivista que se consagrou entre os educadores brasileiros como a resolução revolucionária do problema do analfabetismo, pois deslocava o eixo do “como se ensina” adotado pelos métodos então em vigor para o “como se aprende” , característica da concepção de aprendizagem sustentada pela teoria construtivista”.
MARTINS, 2015, p. 114).	“a tentativa de obrigar os pais a pressionar os alunos não considera as condições dos pais dos alunos . Temos aqui mais uma contradição, as professoras reclamam que a família não apoia os filhos, mas a escola também não se abre para ter os pais presentes na escola. Como a escola se encontra distante das famílias, fica difícil identificar até que ponto as relações familiares poderiam ajudar no desenvolvimento da criança . As dificuldades em identificar a singularidade de cada criança, de reconhecer seus familiares como parceiros expõe o conflito entre práticas pedagógicas e vivências familiares”.
MARTINS, 2015, p. 128.	“ Na percepção das professoras, algumas famílias das classes populares não demonstram ser responsáveis por seus próprios filhos, contribuindo para potencializar as dificuldades emocionais, educacionais e disciplinares das crianças . Na subjetividade social, pudemos identificar que a condição de pobreza está configurada como um fator externo, associado às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. A ausência dos pais na escola termina por penalizar duplamente as crianças que acabam ficando também sem o apoio da escola. Parte importante da escola acredita que sem o apoio dos pais é impossível superar as dificuldades de aprendizagem e, em razão disso, nada mais poderá ser feito para resolver o problema do estudante . Ao convocar os pais, a escola cumpre burocraticamente sua responsabilidade, justificando em seus registros qualquer cobrança futura da Secretaria de Educação em relação aos resultados da aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem”.
MAIA, 2012, p. 39.	“Quanto às lacunas no trabalho desenvolvido em sala de aula que desencadearam as dificuldades de aprendizagem dos alunos , as professoras das escolas A e B colocaram como um dos principais fatores, a falta de assistência dos pais na educação dos filhos ”.
MAIA, 2012, p. 64.	“Tanto na escola A como na B, os professores atribuem à falta de assistência dos pais como um dos principais fatores para o fracasso escolar ”.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As discussões tratadas neste indicador atentam-nos para a percepção de que muitos dos textos de política pública atribuem ao estudante a responsabilização por sua trajetória escolar. Ao nosso ver, tal fato fica enfático quando os textos oficiais se fundamentam em uma concepção teórica que compreende o desenvolvimento humano como um processo natural e que, no que cabe a escola, acaba por posicionar o ensino e o professor em um papel secundário no processo de aprendizagem.

Percebemos, ainda, que os professores sujeitos das pesquisas demonstram inflexibilidade quanto alteração de suas práticas, mantendo práticas tradicionais orientadas a partir de princípios disciplinares, no qual o respeito e a indisciplina estão atrelados a uma “má” constituição familiar. No que tange a questão familiar, alguns dos professores entrevistados nas pesquisas estudadas criam e ressaltam um estereótipo de família ideal, que é determinante no sucesso ou fracasso escolar do estudante.

Perspectiva histórico cultural e política pública

O quinto e último indicador de discussão é nomeado de “*Perspectiva histórico-cultural e Política Pública*” (Quadro 7). Os trabalhos de Kuhnen (2011) e Francioli (2012) trazem discussões acerca da presença da perspectiva histórico-cultural na fundamentação de políticas públicas brasileiras.

Esse indicador, com base nas análises de Francioli (2012) e Kuhnen (2011) das políticas públicas analisadas em suas pesquisas, conforme indicado no Quadro 7, a seguir, informa-nos que, embora de forma sutil, a perspectiva histórico-cultural aparece como a perspectiva teórica de referência. No entanto, o que as autoras destacam é que há falhas conceituais no que tange a interpretação desta perspectiva e que, muitas vezes, os documentos não são claros ao posicionarem quanto a orientação teórica. Isto significa dizer que, por exemplo, ao mesmo tempo em que se afirmam histórico-culturais, apresentam pressupostos da teoria construtivista.

Quadro 7 - Quinto indicador de discussão: Perspectiva Histórico-Cultural e Política Pública

Referência	Citação
FRANCIOLI, 2012, p.20.	“Apesar de algumas aproximações indevidas entre o referencial histórico-cultural e outros ideários das pedagogias do “aprender a aprender” , observamos que os documentos analisados empreenderam esforços teóricos-metodológicos para uma nova concepção de alfabetização, rejeitando explicitamente a concepção construtivista que vem dominando o ensino da linguagem escrita nas escolas brasileiras”.
FRANCIOLI, 2012, p. 80.	“Ao finalizar a análise da proposta curricular do Estado de Santa Catarina observamos que a afirmação da fundamentação teórica não se confirmou . Mesmo que o documento afirme, repetidamente, que a proposta foi elaborada sob a concepção histórico-cultural, em vários momentos ela também procurava atender outros princípios teóricos das pedagogias da pós-modernidade” .
KUHLEN, 2011, p. 128	“[...] a base da psicologia que dá suporte para as Diretrizes Pedagógicas na RMF é eclética , ou seja, abarca diferentes teorias psicológicas. Entretanto, há no documento analisado da RMF uma indicação intencional da Psicologia Histórico cultural, inclusive citando Vigotski . Todavia, a utilização da teoria desse autor se deu a partir de uma apropriação neoliberal e pós-moderna e que tem, portanto, subjacente, uma concepção de sujeito ou de subjetividade humana tal como analisada por Duarte (1993, 2000a, 2004), na direção de um sujeito voltado sobre si mesmo, ou de um indivíduo pós moderno”.
KUHLEN, 2011, p.172	“É essa a psicologia que não se explicita , mas que transparece nas entrelinhas dos discursos oficiais. Uma psicologia que colabora para o processo de alienação humana desde a mais tenra idade, que traz subjacente o objetivo ideológico de manter a hegemonia burguesa no campo educacional, que é conivente com os propósitos de mascarar a possibilidade de socialização do saber sistematizado para todos na sociedade capitalista , de obscurecer o fato de que o sujeito é sujeito do seu processo histórico e também de mascarar o entendimento de que a luta pela escola pública de qualidade para todos coincide com a superação do capitalismo”.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com apoio em Vigotski (2009), compreendemos que os princípios da perspectiva histórico-cultural vão de encontro aos princípios da teoria construtivista, ao passo que a primeira percebe a aprendizagem e o desenvolvimento como processos vinculados, e a segunda os nota como processos independentes. Desse modo, questionamos no sentido de compreender quais os reais objetivos para com a educação das crianças contidos nas políticas públicas educacionais, visto que estas políticas não são claras quanto a defesa da perspectiva teórica em que se apoiam para fundamentar as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano que defendem.

(In)conclusões: questões para refletir e problematizar

O diálogo entre os cinco indicadores de discussão nos atentam para refletirmos sobre questões que envolvem as políticas públicas para a educação, a práticas dos professores e a aprendizagem dos estudantes inseridos nas instituições educativas. A triangulação realizada a partir dessas três subáreas de estudo da educação, por meio da análise dos sete trabalhos selecionados, possibilita questionarmos a forma com que as políticas públicas chegam até os professores nas escolas e o modo com que as orientações contidas nesses documentos oficiais se traduzem nas práticas junto às crianças.

As contribuições de Maia (2012), Rodrigues (2015) e Kuhnen (2011) apontam a existência de um obstáculo no diálogo entre o que os textos de política pública propõem e a forma com que essas mesmas políticas se traduzem na prática. De modo geral, percebemos que as políticas ou não chegam até os professores ou, quando chegam, não obtém impacto ou “vida” nas práticas docentes e da escola como um todo. O que os autores destacam é que, por vezes, há distanciamento e diferenciação entre os indicativos do texto oficial e a forma com que são interpretados e colocados em prática nas instituições educativas. Tal fato nos aproxima da discussão empreendida por Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 436), uma vez que *“As múltiplas leituras pelos textos admitidas, as diferentes interpretações e re- interpretações de que são objeto podem provocar a contestação de seus significados e resultados”*.

No que tange a interpretação dos textos de políticas públicas é compreensível que um mesmo documento possa vir a ser interpretado de diferentes formas, devido as experiências pessoais de cada ser humano. No entanto, ainda que essa interpretação seja diferente considerando as diversas experiências formativas de cada profissional, o que nos preocupa é o fato dos professores não articularem suas práticas à aprendizagem dos estudantes. Isto é, é válido refletirmos sobre a forma com que os professores se percebem frente ao exercício de sua prática pedagógica e em que medida refletem sobre suas ações a partir da avaliação da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Algo que, ao nosso ponto de vista, é de suma importância refere-se a distância entre as orientações das políticas públicas e os resultados da aprendizagem dos estudantes, ao que nos parece, em ambas as pesquisas estudadas, não há discussão sobre o reflexo efetivo das políticas na aprendizagem dos estudantes. Uma vez que a produção de conhecimento reflete

a preocupação dos profissionais de uma determinada área, vale questionarmos em que momentos a aprendizagem dos estudantes em articulação com as políticas públicas tem sido foco de investigação na área da educação. Vale destacar, também, que as pesquisas abordam que os professores demonstram pouco conhecimento de questões legais da educação.

Nesse sentido, os trabalhos de Maia (2012), Martins (2015) e Aita (2009) nos convidam a reflexão sobre a formação e constituição profissional dos professores, ao que parece, os educadores nem sempre tem dimensão da importância e necessidade de suas práticas para com a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos estudantes. Ainda, esses mesmos autores, em conversa com Rodrigues (2015), destacam que há dificuldade para que os professores percebam as políticas públicas como auxílio e apoio para refletirem sobre suas práticas e, assim, reconheçam nessas políticas a possibilidade de mudanças favoráveis aos processos de ensino e aprendizagem.

Vale mencionar, também, com base nesses mesmos autores, que o professor não se reconhece nas políticas públicas, isto é, não se sente pertencente ou considerado no momento de formulação das mesmas. Este fato se traduz na afirmativa de Maia (2009), Rodrigues (2015) e Aita (2009) que, muitas vezes, as políticas públicas chegam até os professores de forma superficial, e que embora disponham-se a refletir sobre suas práticas e a considerar os indicativos dos documentos oficiais, não sabem como fazer, sentem-se perdidos e desencorajados para colocarem-se em posição de mudança.

Ainda, torna-se interessante destacar, com contribuição de Aita (2009), Rodrigues (2015) e Martins (2015), que há certa dificuldade em exercer uma prática coletiva nas instituições, embora esta seja uma orientação recorrente das políticas públicas. Destaca-se, ainda, que há, entre os professores sujeitos das pesquisas, dificuldades em compartilhar suas experiências, sejam essas positivas ou negativas, com o grande grupo escolar. Percebemos, também, que as políticas públicas ainda não atingem a escola para a transformação desta instituição como uma instituição democrática, na qual realiza-se por meio de relações coletivas.

Diante do contexto, com foco na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, ficam as questões: é possível que as políticas públicas para a educação fundamentem as práticas dos professores? As políticas públicas traduzem-se como um instrumento de discussão para alterar as práticas pedagógicas?

Apostamos que as políticas públicas, ao se direcionarem às instituições educativas e como orientação ao trabalho docente, se constituem como espaço e instrumento favoráveis para provocar discussões políticas de vários âmbitos, por exemplo, formação continuada, condições de trabalho, organização estrutural. Sobretudo, são fundamentais para que discuta-se, também de forma política e enfocando os objetivos atribuídos a educação, o posicionamento teórico que respaldará as concepções de infância, aprendizagem e desenvolvimento humano a serem defendidas pelo grupo de profissionais que compõe determinada instituição. Afinal, a clareza de posicionamento teórico sobre as leis que orientam seu trabalho é função primordial no exercício do mestre (VIGOTSKI, 2010).

No entanto, compreendemos que a prática pedagógica dos profissionais, isto é, o ensino, junto as crianças nas instituições educativas são o elo entre as orientações contidas nos documentos oficiais de políticas públicas e os resultados na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, fica a questão: é possível vislumbrarmos que as orientações contidas nos textos de políticas públicas para a educação se desdobrem em práticas docentes que perspectivem e garantam o sucesso escolar dos estudantes?

REFERÊNCIAS

- AITA, S. M. R. *Um olhar crítico acerca da influência das políticas públicas nas reformas educacionais a partir dos anos 90: enfoque a repercussão na ampliação da escolarização no Brasil e na Argentina*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.
- DESLANDES, Suely Ferreira. Projeto de pesquisa como exercício científico e intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 31-60.
- FRANCIOLI, F. A. S. *Contribuições da perspectiva Histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. 2012. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2012.
- KUHNEN, R. T. *Os fundamentos psicológicos da Educação Infantil e Educação Especial na organização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. 2011. 226 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- MAIA, G. C. *Reagrupamentos temporários e o sucesso na alfabetização de crianças: estudo de casos em duas escolas públicas da superintendência Regional de ensino de Montes Claros*. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, RJ, 2012.

- MARTINS, L. R. R. *Implicações da Subjetividade Social da escola na institucionalização de políticas públicas do Ensino Fundamental*. 2015. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.
- RODRIGUES, L. M. M. *Programa mais educação e projeto criando oportunidade: estudo de caso sobre a efetividade da implementação de políticas públicas educacionais em duas escolas públicas estaduais em Manaus*. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- SHIROMA, E. O.;CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.
- SOUZA, M. L. S. *Aprendizagem e infância: um estudo das políticas públicas no município de Florianópolis, SC*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CAPÍTULO XIV

REDES DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL PARA A DISCUSSÃO/ANÁLISE/ ESTUDO SOBRE POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Laura Marisa Carnielo Calejon¹

Marilene Proença Rebello de Souza²

Ana María Tejada Mendoza³

Lucy Duró Matos Andrade da Silva⁴

A pesquisa Brasil/Cuba/México, na sua dimensão intercultural, contribui significativamente para compreender os desafios enfrentados pela educação no contexto da América Latina e principalmente no contexto brasileiro, na medida em que focaliza a organização da educação e os desafios em contextos sociais e culturais constituídos a partir de diferentes projetos de sociedade. Nesta medida os resultados encontrados permitem pensar as urgências que a educação no contexto brasileiro deve resolver, assim como a contribuição que pode oferecer uma psicologia Escolar e Educacional que, ao longo dos últimos anos, vem repensando sua identidade enquanto campo conceitual e de atuação profissional. Nesta perspectiva vale ressaltar as contribuições trazidas pelo LIEPPE (Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo), assim como o debate e a reflexão sobre a identidade de uma Psicologia Escolar e Educacional Crítica que emerge das proposições subjacentes à produção do fracasso escolar e da forma como a Psicologia tratou as dificuldades de aprendizagem e de desempenho escolar dos alunos nas décadas de 1980/1990.

O diálogo que a pesquisa oportuniza com países do continente latino-americano que também empreendem esforços no sentido de organizar

¹ Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, Brasil.

² Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

³ Universidade de São Paulo, (USP) Brasil.

⁴ Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

a educação como prática humanizadora, transformadora e produtora de sujeitos pensantes; a convicção de que o futuro de uma nação, de que o caminho para a liberdade está nas ideias e na educação e não na imposição pela força torna significativo o esforço realizado pelo grupo de pesquisadores nos países envolvidos, assim como os produtos da pesquisa descritos neste livro. O incremento da violência nas escolas, o chamado da Psicologia para ajudar na destruição que resulta desta violência, com acontecimentos recentes na cidade de São Paulo e Suzano evidenciam que além do auxílio imediato, no sentido de minimizar as consequências, precisamos aprender e buscar, mais do que protagonismo, a construção de uma ciência capaz de compreender a integralidade dos processos de desenvolvimento e de subjetivação e a possibilidade transformadora da educação.

A rede de formação para educadores constitui-se em um dos produtos da pesquisa mencionada, tendo sua primeira edição realizada em 2015/2016 e a segunda em 2017/2018. O projeto na forma de extensão universitária foi concebido e organizado como formação continuada para profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. As duas versões foram construídas de modo colaborativo, contando com a participação de alunos da graduação do curso de Psicologia, mestrandos, doutorandos, pós-doutorandos e docentes vinculados à Universidade de São Paulo. A segunda versão contou também com a participação de docente vinculada a uma Universidade Particular da cidade de São Paulo e participante do LIEPPE.

Na contramão do processo de esvaziamento da autoridade docente e do ato educativo optou-se, no projeto, por dar voz aos educadores como oportunidade para estabelecer contato com o modo como as políticas públicas “se encarnam”, objetivando acompanhar como ocorre o desdobramento de sua abstração em ações pedagógicas. Como proposta de extensão, a Rede de Formação foi integrada à atividades do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (LIEPPE\USP), permitindo reforçar os vínculos entre a Universidade e as escolas públicas da cidade de São Paulo, fortalecendo a dimensão e o significado da extensão universitária e ampliando as ações que o LIEPPE tem desenvolvido, nestes 16 anos, no fortalecimento de uma Psicologia Escolar e Educacional capaz de compreender a integralidade e a complexidade do processo educativo e de desenvolvimento humano. Nas duas versões do programa os educadores foram convidados a participar, no Grupo de Trabalho, por

meio de carta enviada às Diretorias Regionais de Ensino que coordenam as escolas municipais na cidade de São Paulo. O mesmo esquema metodológico foi mantido nas duas versões, sendo os materiais indicados para leitura considerados como disparadores das discussões no grupo que trazia as experiências vividas pelos participantes, relacionadas com situações dos espaços de trabalho e da sua prática profissional. Os textos sugeridos para leitura dos componentes do grupo organizavam-se em eixos norteadores do trabalho e do processo de discussão, sendo:

1 - Formação Docente e Realidade Escolar, tendo como objetivo propor uma reflexão sobre as políticas públicas para a formação continuada dos professores da educação básica, estabelecendo relações entre formação e prática docente.

2 - Políticas Públicas para o financiamento da educação, tendo como objetivo gerar uma reflexão e análise sobre aspectos relacionados às políticas públicas para o financiamento da educação e as relações existentes entre as questões relacionadas ao financiamento da educação e a gestão escolar.

3 - A equidade e a qualidade da educação, objetivando a reflexão sobre desigualdades na educação pública brasileira, focalizando particularmente aquelas encontradas na rede municipal de São Paulo. A literatura demonstra a interdependência entre a desigualdade social, a qualidade precária na organização do ensino e os resultados evidenciados pelo desempenho dos escolares.

4 - Políticas de avaliação da educação que objetiva analisar políticas públicas destinadas a avaliação educacional, buscando compreendê-las como desdobramentos de exigências e tendências estabelecidas por órgãos e organismos internacionais.

5 - Concepção de desenvolvimento humano e a relação existente com a formação inicial e continuada, objetivando compreender as concepções que subjazem no espaço escolar, que sustentam e organizam os contextos de ensino e a compreensão dos processos de aprendizagem, de escolarização e o desempenho escolar dos estudantes.

6 - A Educação Medicalizada que propõe uma análise crítica ao processo educacional, transformando artificialmente e de modo reducionista, questões ideológicas, sociais, políticas e culturais em problemas médicos e individuais, em patologias que culpabilizam o sujeito e invisibilizam outros determinantes do desempenho escolar pouco satisfatório.

Este capítulo descreve as atividades realizadas na segunda versão da Rede de Formação (2017\2018), considerando a equipe gestora, os participantes, os procedimentos adotados e parte dos resultados encontrados. Nesta perspectiva o capítulo discute a concepção de conhecimento que orientou o a dinâmica grupal, a política pública tratada nos textos indicados como disparadores, a constituição do grupo de participantes e a organização das reuniões mensais, os temas mais relevantes tratados durante os encontros.

O financiamento da educação básica, como política pública, foi discutido no grupo de participantes a partir das reflexões de Martins (2010) que demonstra que o financiamento da educação tem sido entendido apenas como um meio de realização de uma política pública setorial, a política educacional. Deste modo, o autor defende a política pública como expressão da intervenção do Estado em resposta às demandas sociais que se institucionalizaram, sendo reconhecidas como direitos. Analisa as experiências do Fundef e do Plano Nacional de Educação, assim como os desafios do Fundeb.

Os desafios da avaliação educacional, considerando-se à avaliação do desempenho escolar, assim como a avaliação institucional foi tema despertado nas reflexões dos participantes pelas proposições de Alavarse, Bravo e Machado (2013) que analisaram a implantação de sistemas municipais de avaliação em quatro municípios paulistas. A análise a partir de 4 municípios, apoia-se em uma pesquisa nacional que envolve 20 municípios do Estado de São Paulo, buscando compreender os fatores explicativos do bom desempenho dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. (IDEB). Nos 20 municípios que compuseram a amostra do estado de São Paulo, na pesquisa nacional, seis apresentavam crescimento do IDEB, nas três aferições e nos indicadores que compõem o índice: aprovação e proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Observa-se que entre os seis municípios, três tinham sistema próprio de avaliação externa. A avaliação educacional é um tema polêmico, bastante discutido em suas diferentes dimensões e com inúmeras dificuldades na sua implementação. Sacristán (1998) apud Alavarse, Bravo e Machado (2013) sinalizam que a avaliação externa pode comprometer, dada a crença nos resultados como última palavra, o debate crítico necessário sobre a situação educacional e os procedimentos adotados, além de submeter o professor a uma pressão externa, reduzindo a autonomia profissional dos docentes.

I – A concepção de conhecimento que orientou o processo

A segunda edição da rede de formação de educadores considerou, assim como ocorreu na primeira edição, o conhecimento como ferramenta e instrumento de atuação e transformação da realidade, sendo produzido de modo colaborativo na articulação entre a dimensão de horizontalidade e verticalidade existente no grupo, entre a dimensão racional e afetiva que constituem nossas vivências e nossa possibilidade de entender o mundo que nos cerca e nossa própria atuação. Nesta perspectiva os textos propostos para leitura eram disparadores de reflexão, desafiando a compreensão dos participantes do grupo e a revisão de suas crenças e suas práticas enquanto docentes ou formadores. A atividade realizada orienta-se pela noção de práxis e pela dimensão colaborativa dos processos de aprendizagem. A reflexão de cada participante do grupo, o relato de uma situação vivida ou de um projeto realizado, o esforço de relacionar o relato com conceitos e ideias lidas nos textos desencadeava novas reflexões e associações nos demais componentes do grupo. A coordenadora, sua equipe e os participantes do grupo atuavam na mesma sintonia, buscando direcionar os conteúdos e as experiências relatadas em função das temáticas previstas para cada encontro.

Parece-nos importante ressaltar que a segunda edição da proposta de formação continuada, assim como a finalização da pesquisa mais ampla que gera esta proposta, como um dos seus produtos, materializa-se em um momento crítico no Brasil, no momento em que há o fortalecimento de um projeto neoliberal de sociedade que impacta a escola entre outras instituições e condições de produção da vida social e material. Educação vista como gasto e não como investimento por um Estado mínimo resulta em um processo excludente e pouco capaz de efetivamente superar as injustiças e a desigualdade social, minimizando a possibilidade criativa da diversidade existente nas salas de aula, resultante de políticas públicas que defendem a educação de qualidade para todos como direito assegurado pela Constituição brasileira.

Mészáros (2005), ao discutir *A Educação para Além do Capital*, escolhe três epígrafes com a intenção de antecipar os pontos principais que pretende tratar. De algum modo estas epígrafes nos orientam na condução do grupo e na produção do conhecimento que resultou da atividade descrita neste capítulo. A primeira epígrafe de Paracelso, pensador do século XVI, defende que a *aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de*

fato quase até a morte ninguém passa dez horas sem nada aprender. A segunda epígrafe, mencionada por Mészáros (2005, p. 24) é de José Martí que diz:

Se viene a la tierra como cera, -el azar nos vacía en moldes prehechos,- Las convenciones creadas deforman la existencia verdadera... Las redenciones han venido siendo formales; ...es necesario que sean esenciales [...]. La libertad política no estará asegurada mientras no se asegure la libertad espiritual. [...]. La escuela y el hogar son las dos formidables cárceles del hombre .

A terceira epígrafe mencionada por Mészáros refere-se a proposição de Marx, quando afirma que:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. [...] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como *prática transformadora*. (MÉSZÁROS, 2005, p. 23).

Sader (2005, p. 16), na apresentação do livro de Mészáros nos recorda que: “o enfraquecimento da educação pública, paralelo ao crescimento do sistema privado deu-se ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo”. O autor nos lembra García Márquez que relata ter tido, aos sete anos, que parar sua educação para ir à escola, saindo da vida para entrar na escola. Nosso desafio está em devolver a vida para a escola, para uma escola humanizadora e transformadora, mais coerente e mais emancipadora, mais capaz de produzir um sujeito capaz de decifrar os enigmas do mundo, de manter o estranhamento de um mundo produzido pelo próprio homem, sendo capaz de reconhecer seus recursos, a necessidade de superar limites, a importância do outro e os mecanismos de exploração.

Ainda que estas ideias e conceitos não estivessem formalmente no conjunto de textos previstos para leitura como disparadores de reflexão dos participantes, elas orientam a percepção da equipe que organizou e conduziu a segunda edição da rede de formação, buscando materializar uma prática transformadora para todos os participantes, incluindo a equipe responsável pela condução do processo.

Libâneo (2011) também faz uma provocação ao escrever um capítulo denominado *Escola Pública Brasileira, um sonho frustrado: “falharam as escolas ou as políticas educacionais”*. O autor nos lembra que muitos educadores e diversos movimentos na história da educação brasileira mobilizaram-se na luta pela escola pública. Demonstra uma série de dimensões e dificuldades observadas nesta luta e aspectos das políticas públicas que merecem atenção e, em certa medida, serão analisados de modo mais profundo na sequência deste capítulo. Como conclusão desta reflexão sobre o conhecimento produzido na segunda edição da rede de formação continuada destacamos uma das constatações de Libâneo (2011) a ser mais explorada no decorrer da nossa reflexão: a separação na investigação educacional, em nosso país, entre a análise externa e a análise interna dos problemas da educação. Assim, trazer para os encontros do grupo, na rede de formação, a voz dos participantes no relato das experiências e situações vividas no cotidiano escolar foi um caminho inicial para o exercício de superação possível desta separação.

II – Políticas Públicas da Educação

Apontamos nesta epígrafe alguns dados e conceitos encontrados nos documentos sobre a formação inicial e continuada de educadores no Brasil, a precarização do trabalho docente, o financiamento da educação, a avaliação educacional, assim como os desafios contemporâneos enfrentados na relação entre as políticas públicas em Educação e a Psicologia Escolar.

Souza (2010), considerando a possibilidade de o psicólogo atuar na educação, sob o ponto de vista crítico, aponta as possíveis contribuições da Psicologia e o movimento de pesquisadores, nesta ciência, para encontrar novos rumos, em busca de uma visão crítica da sua atuação no campo da educação. A autora traz uma contribuição relevante para os propósitos do grupo ao sistematizar um relato breve do quadro educacional brasileiro, a partir dos anos 1980 e da assim chamada abertura democrática. Refere-se a dois grandes marcos de discussão que produziram consequências na legislação e na elaboração de políticas públicas. No primeiro a autora inclui pesquisas que, analisando criticamente o contexto educacional brasileiro, no início dos anos 1980, permitiram cunhar dois conceitos relevantes para pensar o fenômeno educacional: exclusão da escola e exclusão na escola. O primeiro conceito indica crianças brasileiras que não conseguiram ter acesso a escola. O segundo envolve aqueles que, ainda que matriculados, não se

beneficiaram, no seu processo evolutivo, da experiência escolar e não se apropriaram dos conteúdos escolares, ampliando os índices de reprovação, a defasagem série\idade e a defasagem observada pelos professores nas etapas seguintes da educação básica, incluindo o ensino médio e universitário. Os estudos destacam ainda a impressionante diversidade regional brasileira, com índices de rendimento escolar maiores nos Estados do sul e sudeste do país e a tendência secular do analfabetismo que chega a Universidade, mais recentemente, na forma de analfabetismo funcional. No segundo marco de discussões as pesquisas mostram que os problemas não estavam no abandono da escola, mas nos índices de repetência que, sendo contabilizada pelas estatísticas anteriores como matrícula nova, não revelava a ineficiência da escolarização no ano anterior que o aluno cursou e foi reprovado. A partir dos debates foi produzida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, marcada por um amplo processo de discussão sobre as expectativas sobre a formação das próximas gerações e que cidadão queremos formar. Do ponto de vista internacional, a LDBEN Brasil assume, em 1990, compromissos com a Declaração Mundial da Educação para Todos, Declaração de Jomtien. Estes compromissos acabaram por ampliar a diversidade existente nas salas de aula, desafiando os professores e a qualidade de sua formação no manejo da diversidade. Seguimos no esforço de assegurar uma educação para todos e de qualidade.

Souza (2010) demonstra ainda a aproximações entre a Psicologia Escolar e as políticas públicas em Educação, sistematizando um caminho que se inicia com uma reflexão crítica da produção do fracasso escolar (PATTO, 1990, 2015), sendo percorrido nestes 25 anos por muitos pesquisadores, incluindo a própria autora, na compreensão da escola pública, dos processos educativos, na análise crítica das políticas educacionais, contribuindo para a revisão da identidade da Psicologia Escolar e Educacional, enquanto campo teórico e de atuação profissional. A proposição de uma Psicologia Escolar e Educacional Crítica resulta deste esforço na participação de debates com políticos, na luta dos psicólogos e educadores pela abertura de espaços de reflexão, na organização de projetos de pesquisa, na sistematização de dados encontrados nas pesquisas, produtos de alguma forma sistematizados pelas ações do LIEPPE.

A formação inicial dos professores e a formação continuada foi um dos temas de reflexão do grupo, a partir de pesquisas e análises realizadas por Gatti (2008) que demonstra um crescimento geométrico no número de iniciativas de formação continuada colocadas no rótulo de educação

continuada. A autora analisa alguns programas com bons resultados e a trajetória dessa formação nos últimos anos, apontando para influência de documentos internacionais, com destaque para três documentos do Banco Mundial que enfatizam a educação continuada e seu papel renovador e a UNESCO. Estas instituições expressam, de modo mais ou menos claro, a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações voltadas para uma nova economia mundial, apontando que a escola e os professores não estão preparados para esta tarefa. Tal lógica leva a questão das competências que, em última instância, permite inferir que ser competente é condição para ser competitivo social e economicamente de acordo com o ideário hegemônico das últimas décadas. A questão da competência nos currículos escolares passa por muitas interpretações, sendo que algumas enfatizam a dimensão cognitiva, outras procuram incorporar aspectos relacionais humanos e afetivos, com prevalência do discurso cognitivista como ponto mais forte das ações políticas implementadas. Cabe ressaltar, ainda que ultrapasse os objetivos do capítulo, que a Base Nacional Curricular Comum, recentemente homologada, assume a Pedagogia das competências como fundamento teórico. Parece-nos importante também lembrar os atores institucionais que participam da elaboração da Base Nacional Comum Curricular e o período político em que este documento é produzido, as reformas na educação propostas e orientadas pela concepção de educação como gasto e não como investimento, com cortes de verbas e estímulo à privatização.

Diante deste cenário, surge como eixo de reflexão a concepção sobre aprendizagem e desenvolvimento humano trazida pelo professor e a relação entre esses processos e a educação escolar, como temática relevante para as discussões do grupo. Assim, entendemos como necessário compreender a contribuição da Psicologia, da Pedagogia e da Filosofia, entre outras para ampliar as concepções mencionadas

III - As concepções de desenvolvimento humano sistematizadas pela Psicologia e o lugar que ocupam na formação de educadores

A Psicologia enquanto ciência produziu, no século XX, diferentes teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento humano que apresentam diferentes possibilidades de explicar a integralidade do processo evolutivo. A concepção que o professor organizou sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano constitui-se uma das variáveis relevantes para compreender a

qualidade da prática pedagógica desenvolvida pelo professor. A Epistemologia Genética sistematizada por Piaget destaca a adaptação e a interação do sujeito com os objetos como condição relevante para a aprendizagem, sugerindo uma sequência de estágios ou etapas em que surgem diferentes estruturas que permitem a construção do conhecimento. Do período sensorio motor o ser humano chega ao período das operações formais, tendo o pensamento regido pela lógica. Na perspectiva de Piaget a educação é um processo de socialização, isto é um processo de organização da conduta segundo regras estabelecidas pelo grupo social e cultural. Na perspectiva do Enfoque Histórico-cultural a educação não é um processo de socialização, mas de enraizamento cultural e de constituição do sujeito a partir da possibilidade que o sujeito tem de apropriar-se dos conteúdos da cultura produzida pela humanidade. A educação é o caminho que oportuniza ao sujeito esta possibilidade de apropriação e de subjetivação. O Enfoque Histórico-Cultural, particularmente Vigotski, e depois os continuadores, apontam a cultura como condição constituinte do sujeito.

Ao estudar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento humano a partir da perspectiva histórico-cultural compreendemos que os comportamentalistas e a Epistemologia Genética não conseguem explicar de modo mais completo a relação existente entre esses processos. Enquanto os comportamentalistas valorizam as consequências produzidas pela resposta para o fortalecimento do comportamento ou a estrutura cognitiva existente, como demonstram Skinner e Ausubel, Piaget valoriza os esquemas que o sujeito desenvolveu para poder aprender. Nesta medida as explicações dadas valorizam o ambiente em que o sujeito vive ou a estrutura previamente existente. Para Piaget o desenvolvimento é anterior a aprendizagem, enquanto para os comportamentalistas ou cognitivistas aprendizagem e desenvolvimento são processos equivalentes. Como demonstra Arias Beatón (2005), Vigotski sugere outra relação quando analisa as relações entre aprendizagem e desenvolvimento humano, demonstrando que a aprendizagem produz o desenvolvimento, ou seja o sujeito precisa aprender para se desenvolver. Deste modo aprendizagem não é sinônimo ou equivalente ao desenvolvimento, assim como o desenvolvimento não é condição anterior a aprendizagem. Arias Beatón (2005) sistematiza algumas categorias e leis desenvolvidas pelo Enfoque Histórico-Cultural que podem contribuir para a organização de uma educação de qualidade, tais como: 1) a consideração de que as condições biológicas são necessárias, mas a vida psíquica não é um produto inerente destas condições; 2) no ser humano a ontogênese esta construída por três histórias que se cruzam: a evolução biológica, a história da cultura e a história do próprio sujeito;

3) o desenvolvimento psicológico humano é de natureza social e cultural e se produz como consequência de experiência individual; 4) as funções psíquicas superiores são próprias do homem por sua natureza social e cultural; 5) a lei genética fundamental do desenvolvimento humano; 6) a categoria vivência como possibilidade de articulação da dimensão cognitiva e afetiva do ser humano; 7) o papel dos instrumentos e dos signos no desenvolvimento da capacidade do ser humano compreender os símbolos e signos do mundo em que ele vive; 8) a importância da linguagem; 9) a zona de desenvolvimento proximal como a possibilidade de aprendizagem colaborativa; 10) o papel da mediação nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Fariñas Leon e Calejon (2017) demonstram a importância de conceitos como situação social de desenvolvimento e vivência, sistematizados pelo Enfoque Histórico-Cultural, para compreender as mudanças significativas que se produzem no desenvolvimento, em cada período ou idade, determinando as possibilidades que a criança tem de adquirir novas propriedades da personalidade. Demonstram ainda, as autoras, que ao sistematizar as explicações sobre relações entre imaginação e realidade, o conceito de imaginação criadora e, principalmente o conceito de vivência, o Enfoque Histórico-Cultural permite superar a dicotomia entre afeto e razão resultante das proposições da Psicologia Cognitiva. Assim, encontramos no Enfoque mencionado conceitos que permitem compreender a integralidade e multideterminação do processo evolutivo, de modo a sustentar uma formação inicial e continuada de maior qualidade.

O que se observa na formação inicial e continuada de professores, assim como nos documentos que orientam a atividade dos docentes é a perspectiva eclética que reúne de modo acrítico explicações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano construídas a partir de dimensões particulares destes processos, sendo sustentadas por diferentes bases epistemológicas. É necessário reconhecer a responsabilidade que a Psicologia enquanto ciência tem nesta situação de formação de professores e educadores.

IV - O grupo de educadores participantes e a equipe que conduziu o processo grupal

A segunda edição da rede de formação foi constituída inicialmente por 21 participantes oriundos de 13 Diretorias de Ensino das diferentes regiões da cidade de São Paulo. O grupo era formado por formadores de professores e por um número mais reduzido de professores regentes de sala. A graduação dos participantes era em Psicologia, Pedagogia, Letras,

com diferentes especializações. Alguns dos participantes eram gestores e formadores de professores, atuando em Cefai, no Diped, na equipe do Naapa. A portaria 6.566, de novembro de 2014, dispõe sobre a implementação do Núcleo do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA) nas Diretorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação na cidade de São Paulo. A equipe proposta está constituída por um coordenador, 2 psicopedagogos, 2 psicólogos, 1 fonoaudiólogo e 1 assistente social.

O grupo reuniu-se, no LIEPPE, uma vez por mês, em 2017\2018, com agenda previamente marcada. Dezesesseis, dos 21 participantes inscritos inicialmente, permaneceram até o final do processo. Alguns encontros foram reagendados em função de convocações recebidas pelos participantes para diferentes atividades. As faltas também eram provocadas por estas convocações e pela demanda recebida nas DREs, em função da transição da gestão municipal.

V – Os temas relevantes trazidos nas discussões e nas experiências dos participantes

Os primeiros encontros caracterizaram-se pela reflexão sobre os objetivos do grupo e sobre a indicação de textos para leitura, oportunizando a apresentação dos participantes e da equipe coordenadora do processo e das expectativas em relação ao trabalho proposto. A fala de um dos participantes registrada em uma das primeiras reuniões demonstra a percepção dos envolvidos no processo que estava sendo proposto e a consonância do grupo com a natureza da atividade proposta e do conhecimento produzido. Diz um dos participantes:

- A ideia central é que a gente está em um processo que a gente considera de produção de conhecimento, que a gente considera a todos nós como coautores desse conhecimento que deve servir de ferramenta para mudar a realidade. Vendo o conhecimento como instrumento de transformação da realidade em que a gente vive e buscando então, na direção de qualidade. (reunião 05.17).

Essa era a concepção da atividade e a expectativa da equipe que conduziu o processo grupal. Repensar as situações vividas pelos participantes enquanto regentes de sala e\ou formadores de modo a revisar o conhecimento já produzido, as ações realizadas, os resultados encontrados, buscando ampliar a compreensão da realidade existente nas salas de aula e na

atividade do professor e do aluno. Neste encontro foi proposto que cada participante ou grupo de participantes de uma mesma Diretoria de Ensino pudesse elaborar para cada reunião uma síntese do que foi percebido na reunião anterior. Apesar do entusiasmo dos participantes os desafios do trabalho e das demandas da própria Secretaria Municipal de Ensino limitaram a produção dos textos.

O tema das relações entre a família e a escola também apareceu como pauta nesta reunião. A dificuldade no diálogo entre a família e a escola fica demonstrada na seguinte fala:

- Sobre a família...é um nó que a gente tem...mas eu achei interessante trazer essa visão, porque às vezes a gente se qualifica em função desta família, achando que eles não são, é, acredita não conseguiriam dar conta de educar essas crianças...não sei até que ponto parecemos pretensiosos.. (reunião 05.17).

Outro participante diz nessa mesma reunião:

- Não é um diálogo bom, porque a família só é chamada na escola para mais uma vez, rechaçar o filho, a criação...quando a gente consegue explicar para o pai o que a gente está fazendo na escola, numa linguagem acessível a ele, porque às vezes na escola, nós professores no geral, a gente tem assumido uma posição ...que o pai fica diminuído porque ele acha que a gente sabe e ele não sabe... (reunião 05.17).

A percepção sobre o diálogo da família com a escola sinaliza uma dimensão relevante da incomunicabilidade e do afastamento da família. Existem diferentes saberes e, muitas vezes, a família da criança atendida pela escola não corresponde a família idealizada pelo professor, principalmente quando a defesa de uma educação pública como direito para todos, amplia a diversidade existente nas salas de aula. O saber da família sobre as dificuldades que enfrenta, sobre a vida do escolar, sobre as expectativas depositadas nos professores tem um valor inestimável quando considerada pelos educadores, fazendo dos pais parceiros da tarefa de educar e desenvolver o aluno. Não faltam textos e dados sobre vulnerabilidade social e o impacto destas condições no desenvolvimento humano e no desempenho escolar. As pesquisas, ainda que necessárias, não são suficientes para alcançar um diálogo efetivo com a família. É necessário reconhecer o saber, as dúvidas e as expectativas da família como conhecimento necessário na organização do ato educativo e dos contextos de ensino.

A reflexão sobre as políticas públicas foi um fio condutor que perpassou as discussões realizadas nos diferentes encontros mensais. O texto sobre políticas públicas da educação produziu concordâncias e divergências nos participantes do grupo. Para alguns participantes uma análise genérica que inclui, com base nos mesmos critérios, o governo de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva reduz a qualidade da análise. Da experiência de um dos participantes do grupo, enquanto estudante em um e outro período, existia uma diferença de qualidade no segundo governo. Outro participante reconhece no governo de Luiz Inácio Lula da Silva o investimento na Universidade Pública e a ampliação do campo, mas critica o investimento feito por esse governo nas Universidades Particulares, a formação voltada para o mercado e a presença de organismos internacionais. A escola acaba por reproduzir as características do projeto de sociedade que constrói a escola. Discute-se ainda neste encontro o comprometimento dos educadores e do Estado com uma educação de qualidade e, efetivamente, que esforços a organização de uma educação de qualidade requer. A discussão aponta o encolhimento do Estado nos investimentos na educação e o repasse de dinheiro pelo governo para as Ongs. Vivemos neste momento uma situação muito mais preocupante em relação as propostas feitas pelo atual governo no campo da educação. Tal discussão ultrapassa os objetivos deste texto, mas merece nossa atenção.

As reflexões sobre os desafios da avaliação no contexto educacional, outro eixo das reflexões do grupo, trazem experiências de professores relacionadas com as dificuldades, consideradas como caos, vividos na prefeitura da cidade de São Paulo, com a avaliação educacional considerada como diagnóstica. Os professores participantes relatam discursos de outros professores que a educação não é para todo mundo e que existem crianças que não deveriam estar na escola. Existem no grupo de professores participantes integrantes do NAAPA que relatam os esforços feitos pela equipe para desconstruir crenças estabelecidas entre os docentes e reafirmadas por *laudos* redigidos por especialistas que permitem culpabilizar o aluno ou a família pela dificuldade da criança no aprender. As experiências vividas por professores que compõem estas equipes sinalizam ainda a dificuldade de alguns professores para analisar seu fazer pedagógico e reconhecer seus limites, a necessidade de mudança, assim como a contribuição do seu trabalho para o desenvolvimento do aluno. Na experiência desta equipe a culpabilização do professor pelo não aprender dos alunos, reduz a possibilidade de análise crítica do docente

sobre seu desempenho e sobre as condições da docência. Em experiências de formação relatadas pelos formadores participantes do grupo, tratando sobre os problemas de aprendizagem, os formadores percebem os professores interessados e dispostos a ouvir e compreender as orientações e conceitos tratados, mas o material didático produzido por eles não correspondia, muitas vezes, ao conteúdo discutido. Os formadores reconhecem que as escolas particulares demonstram um esforço mais evidente para a recuperação dos alunos. As experiências relatadas produziram uma série de reflexões no grupo que não resultam em respostas imediatas e merecem maiores discussões. Questiona-se razão pela qual a qualidade do material pedagógico produzido pelas professoras mais participativas no curso de formação mencionado não refletia a participação delas. Por que é tão frequente que os professores se defendam, colocando a responsabilidade no sistema, na gestão ou na família? Por que as escolas particulares se preocupam mais em evitar o fracasso escolar? A formação inicial e continuada de professores oferece recursos aos docentes para trabalhar com alunos que chegam aos anos iniciais da educação escolar sem o desenvolvimento necessários para os desafios e exigências que eles vão enfrentar? Como era nossa expectativa não seria possível encontrar solução para todas essas questões, mas a riqueza do material apresentado nos encontros além de estimular a reflexão, deixou posta a necessidade de continuar analisando as experiências e situações relatadas.

O tema da medicalização do fracasso escolar foi também um dos pontos de reflexão do grupo. Assim, a inserção da temática Medicalização no painel de discussões do Grupo de Trabalho tornou-se fundamental, principalmente, devido ao aumento significativo de estudantes sendo encaminhados aos profissionais da saúde por problemas relacionados ao processo de escolarização.

Medicalização é o processo por meio do qual problemas de ordem política, econômica, social e cultural, portanto complexas nas suas múltiplas determinações, “são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressaria no adoecimento do indivíduo”. (Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade 2013, p.14).

Em se tratando de Medicalização na Educação, o fato de uma criança ou adolescente apresentar um ritmo de aprendizagem ou comportamento diferente do padronizado justificaria o diagnóstico de um suposto transtorno e, em alguns casos, a prescrição de um medicamento.

Diariamente, milhares de crianças e adolescentes estão recebendo o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, TDAH e a consequente prescrição de Cloreto de Metilfenidato. Considerado um problema político-social da maior importância, tem afetado não só crianças e jovens, mas, também, pais, professores, coordenadores, diretores, instituições de educação básica e superior e todos que têm participação nesse processo. Souza (2010) aponta que o Brasil é considerado o segundo país que mais consome Ritalina® no mundo, perdendo apenas para os Estados Unidos. No ano 2000, foram comercializadas aproximadamente 71 mil caixas de Metilfenidato e, em 2013, este número alcançou a marca de 2.6 milhões de caixas da droga vendidas.

A partir da contribuição de grandes pesquisadores no campo das ciências da Educação não é mais possível, pelo menos, do ponto de vista científico, admitir que uma criança não tenha potencial para aprender. Todavia, o que seria próprio de um fenômeno complexo, como é o processo de aprendizagem recebeu como denominação, uma expressão controversa comumente usada no âmbito escola: “dificuldades de aprendizagem”. (SILVA, 2015). Transtornos de aprendizagem, problemas de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem são conceitos sistematicamente desenvolvidos nas décadas de 1970\1980, visando superar a ênfase dada aos aspectos biológicos nas crianças que apresentavam desempenho escolar insatisfatório. Esses conceitos repetidos, sem a crítica necessária, acabam por tornar os problemas a serem enfrentados pouco compreensíveis.

Sobre esta questão, com a colaboração de Souza (2008), podemos afirmar que a complexidade que envolve a relação ensino-aprendizagem revela o cotidiano escolar. Nessa relação estão implícitos aspectos relacionados às políticas educacionais, à organização institucional, a rede formada pelas histórias individuais e profissionais envolvendo toda a comunidade escolar, as diversas concepções de educação que amparam a prática docente, bem como a formação docente. Para a autora, a história escolar de cada criança, de cada profissional da educação, de cada professor faz parte de uma trama que compõe o processo de escolarização. Sendo assim, cabe o seguinte questionamento: o que a história escolar pode revelar “a respeito das dificuldades vividas no presente momento de escolarização desta criança ou adolescente?”. A partir desta indagação, Souza (2008, p.189) apresenta um argumento de vital importância para o entendimento dos problemas de aprendizagem, deslocando a pergunta do porquê desta criança ou deste adolescente não aprender, para: “que situações e rela-

ções vividas no dia a dia escolar são produtoras do não aprendizado desta criança ou deste adolescente?” Que implicação teria a lógica social na problemática apontada? As indagações provocadas pela autora mencionada sinalizam o risco de minimizar a complexidade da questão a ser resolvida quando as razões do não aprender são procuradas apenas no sujeito, sem considerar situações e relações vividas no cotidiano da criança e no contexto escolar.

Moyes (2013, p. 2) corrobora quando levanta a necessidade de se pensar sobre o fato de os diagnósticos “não resolverem os crônicos problemas da escola brasileira, criados e mantidos por políticas educacionais geradoras de fracasso”. Quando mencionamos lógica social estamos nos referindo a todo um sistema que carrega consigo uma ideologia que sustenta um modo de vida seletivo e excludente, próprio de um sistema que justifica uma escola, na qual os indivíduos devem ser doutrinados. Crianças e jovens, ao longo de sua vida escolar, passam por um processo educacional altamente padronizado produzido para atender a uma suposta normalidade convencionalmente socialmente e, muitas vezes, isso se dá de forma polarizada como: os melhores e os piores alunos; os disciplinados e os indisciplinados; os inteligentes e os que carregam consigo o estigma do fracasso e deste modo vão sustentando a lógica social, a lógica da medicalização.

Para Moysés (2012, p. 2), “[...]as crianças e adolescentes são os principais alvos da medicalização porque são mais questionadores, briguentos e agitados, os mais liberados das amarras sociais, com isso, fazem-se o diagnóstico exageradamente [...]”. Para ela, é fundamental entender que “[...] as drogas psicoativas usadas no tratamento silenciam as crianças e resolvem o problema de comportamento, mas não solucionam o que leva a ele [...]” Geralmente, são alunos, tidos como indisciplinados e que não aprendem em decorrência de múltiplos fatores, especialmente, os relacionados ao sistema educacional que legitima a manutenção de uma estrutura social que traz em seu discurso a igualdade de oportunidades, mas que de forma concreta encontra meios de selecionar e excluir.

Consequentemente, com base nessa lógica, alguns alunos são promovidos e muitos vão ficando pelo caminho, marcando a sua história com experiências de fracasso, de responsabilidade de outrem. Sofrem com a negação do seu direito de aprender, com a desqualificação das suas habilidades e com o desrespeito e a violência a que são submetidos. Essa violência moral tem um impacto tão potente e devastador que pode colocar em xeque um desenvolvimento psicológico saudável (SILVA, 2015).

Além da medicalização, há inúmeros fatores envolvidos no processo de escolarização que contribuem para o prejuízo de uma formação cidadã, considerando a lógica social. Dentre eles, Singer (1996, p. 12), ao citar algumas causas da crise na educação, destaca “os cortes de verbas, baixa dos salários, perda consequente do pessoal mais bem qualificado e declínio da qualidade de ensino”. Além desses, outros podem ser elencados, como os problemas decorrentes dos desvios de finalidade nas políticas públicas, como aquelas voltadas aos interesses de grandes grupos econômicos, bem como os desvios de verbas e práticas de corrupção; a vida em sociedade com uma exigência cada vez maior sob o ponto de vista do produtivismo/ utilitarismo/mercantilismo; a mídia geral na massificação de incentivo ao consumo inconsequente; a superestimulação provocada pela tecnologia digital e pelo modo de vida da sociedade contemporânea; os dilemas e angústias vividos por famílias que se veem obrigadas a entregar a educação dos seus filhos a outras pessoas para que, com a sua jornada de trabalho exaustiva, possam suprir as necessidades básicas de alimentação e moradia; as muitas dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação em sua função social, bem como a banalização e a falta de reconhecimento e valorização do profissional da educação; o apelo constante à normatização e à padronização do comportamento.

É inegável, neste conjunto de circunstâncias, o papel da indústria farmacêutica e os lucros obtidos na ampliação da prescrição de medicamentos, mas é preciso considerar ainda como a Psicologia enquanto ciência tem tratado a questão do desenvolvimento humano, as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento, o papel da educação escolar e a formação de professores e dos próprios psicólogos.

As discussões organizadas pelo Fórum de Medicalização ampliam as reflexões sobre estas circunstâncias, trazendo contribuições significativas para os esforços de produzir uma educação de qualidade e uma formação inicial e continuada adequada de educadores. O tema da produção do fracasso escolar tem sido tratado há 25 anos aproximadamente no nosso contexto, produzindo alternativas importantes como uma Psicologia Escolar e Educacional Crítica que assume o Enfoque Histórico-Cultural como base explicativa para o desenvolvimento humano e para a educação escolar (Meira, 2003), assim como diferentes propostas e pesquisas realizadas pelo LIEPPE, como a pesquisa que gerou a atividade de extensão tratada neste capítulo. Nesta perspectiva entendemos a importância de ampliar a discussão sobre as teorias que explicam o desenvolvimento

humano, permitindo compreender a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, a importância da educação infantil, o papel desempenhado pelas condições biológicas, sociais e de produção da vida material, a natureza das relações interpessoais que constituem o tecido social em que o sujeito está se constituindo tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, assim como na organização de políticas públicas. Shuare (2017 p.9) oferece uma análise crítica do contexto em que se organiza o Enfoque Histórico-Cultural, demonstrando que o psicólogo escolar cumpre uma tarefa de responsabilidade extraordinária por suas dimensões, já que abarca desde a psicologia aplicada aos alunos dos primeiros graus até os jovens que finalizam a Escola Média... quer dizer trabalhos e temas completamente diversos. Tornou-se evidente que era necessário mudar a preparação dos psicólogos.

A autora refere-se ao final dos anos de 1980 e início de 1990 na Rússia. No mesmo período, no nosso contexto, sentimos os apelos da escola, presentes até hoje, sobre a necessidade de repensar o desempenho escolar dos nossos alunos, a violência na escola e conseqüentemente o lugar da psicologia enquanto ciência na formação de educadores e na análise do contexto da educação escolar. Diferentes projetos de lei, nem sempre tão recentes, apontam a necessidade do diálogo entre a Psicologia e o Serviço Social, a Psicologia e a Pedagogia. Não temos a pretensão de esgotar neste texto a riqueza de dados trazidos nos nossos encontros, assim como abranger a complexidade do tema em questão. As questões propostas sugerem a continuidade da análise das políticas e a necessidade de revisão da formação inicial de professores e das propostas de formação continuada existentes.

As experiências relatadas pelos participantes do grupo indicam também que os cursos de Pedagogia e as licenciaturas não asseguram uma formação adequada e suficiente para a formação e que os docentes não estão preparados na escola pública para manejar a diversidade existente. Relatam que os professores da escola pública conhecem pouco seus alunos e que na escola particular a diversidade existente é menor. Assinalam o desafio, enfrentado pelos educadores, no reconhecimento da alteridade, os prejuízos de gestões autoritárias e que a defesa da escola para todos é recente. Alguns professores participantes do grupo que cursaram Universidades públicas, sendo oriundos de escolas públicas, reconhecem que tiveram uma rede de apoio e que nos cursos de Pedagogia não se questiona ou se reflexiona de modo insuficiente o direito da educação para todos e

as condições necessárias para que este direito seja assegurado. Uma das dificuldades relatadas refere-se as teorias de desenvolvimento e de aprendizagem ensinadas nos cursos de formação inicial.

O esforço dos professores para melhorar a qualidade do seu trabalho é reconhecido pelos participantes do grupo que sinalizam que muitas vezes o professor é *engolido pelas circunstâncias*. O texto sobre aprendizagem dialógica é considerado pelos participantes do grupo como um resgate histórico que ajudou a fazer uma retrospectiva da própria formação e constatar que a escola tem recebido muitos docentes novos com uma formação que não contempla esse processo.

A influência da televisão e dos recursos das tecnologias da informação para a comunicação é reconhecida pelos participantes como uma das condições relacionadas com o atraso no desenvolvimento da linguagem. O domínio precário dos professores do Ensino Fundamental sobre teorias explicativas sobre o desenvolvimento humano também é percebido como uma das condições que dificultam a produção de uma educação de qualidade. A descontinuidade entre as diferentes etapas da escolarização também aparece como tema de reflexão, na medida em que as crianças saem da educação infantil e chegam aos anos iniciais do Ensino Fundamental sem o desenvolvimento necessário para a alfabetização. A escolarização é percebida como um processo de desumanização e de naturalização da corrupção. Os professores se contentam com o mínimo e são regidos, muitas vezes, pelos preconceitos em relação a crianças mais pobre e da periferia, perdendo a capacidade de se espantar ou se indignar.

Nas reflexões do grupo aparece a constatação da dificuldade dos professores em reconhecer os resultados obtidos pelas crianças como produto do trabalho deles, tendo dificuldade de reconhecer seu potencial e permanecendo na dependência dos especialistas. Por outro lado, aparecem no grupo relatos de que o professor formador percebe que precisa ser cauteloso, por exemplo na análise dos desafios do ciclo autoral, segundo a proposição da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, para não ser entendido pelos professores que estão sendo formados como defensores da proposta ou como aquela que anunciava a falta de recursos. Os participantes do grupo acreditam que para que o escolar atenda às exigências do ciclo autoral, previsto para o final do Ensino Fundamental, ele deveria ser estimulado desde a educação infantil. O temor dos formadores, segundo as experiências relatadas está em serem percebidos como adeptos ou

críticos de uma proposta que merece reflexão e pode ser adequada desde que os recursos para a autoria e conseqüentemente para uma alfabetização não ocorrem nos anos finais do Ensino Fundamental. São conquistas que dependem não só da qualidade da educação infantil, mas da qualidade da educação que o sujeito recebe desde que nasce. A identidade e a qualidade da educação infantil é outro tema relevante para a reflexão dos professores. Jogo, jogo pedagógico, brincadeira são conceitos que aparecem com diferentes significados, às vezes pouco claros, em diferentes documentos e nas políticas públicas.

Considerações finais

A diversidade de temas tratados nas reuniões mensais demonstra que os desafios são imensos e as circunstâncias exigem muito empenho. Entendemos que a experiência relatada no capítulo, como fruto da segunda edição da rede de formação de educadores, proposta como projeto de extensão, no contexto de uma pesquisa mais ampla com dimensões internacionais traz uma contribuição e aponta para aspectos a serem aprofundados. A violência nas escolas denuncia a necessidade de seguir pesquisando e analisando criticamente os contextos do processo de escolarização, o sofrimento dos professores, a formação inicial e continuada dos docentes. A experiência relatada, fruto da segunda edição, ouviu principalmente os formadores, ou seja, aqueles professores que estavam nas equipes de direção nas diferentes Diretorias de Ensino, na cidade de São Paulo. O número de participantes, regentes de sala, por diferentes razões, era pequeno. Estas pessoas precisam ser ouvidas e as experiências vividas por elas podem ser uma continuidade importante da rede de formação proposta e dos resultados apresentados na primeira e segunda edição, como apresentadas nos capítulos deste livro. Os dados obtidos em contextos educacionais de países da América Latina que participam da pesquisa maior que gerou a rede como um dos seus produtos ajudam a pensar a continuidade da proposta que foi descrita. Estes dados estão apresentados nos diferentes capítulos deste livro.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. *Avaliações Externas e Qualidade na Educação Básica: articulações e tendências*. Est. Aval. Educ. São Paulo, v. 24, n. 54. jan./abr. 2013.
- ARIAS, B. G. *La Persona en lo Histórico Cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE.

Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2013.

FARIÑAS LEON, G. *A interdisciplinaridade nas Ciências Sociais: a contribuição da Psicologia* (Desde uma perspectiva do pensamento complexo). Tradução de Laura Marisa Carnielo Calejon. São Paulo: Terceira Margem, 2010.

FARIÑAS LEON, G.; CALEJON, L. M. C. Vivência, Situação Social do Desenvolvimento e Praxis. In: BERNARDES, M. E. M.; ARIAS, B. G. (org.). *Trabalho, Educação e Lazer: uma contribuição do Enfoque Histórico-Cultural para o desenvolvimento humano.* São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 17, jan./abr. 2008.

LIBÂNEO, J. C. Escola Pública Brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. *Didática e Escola em uma Sociedade Complexa.* Goiânia: CEPED, 2011.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio Histórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). *Psicologia Escolar: teorias Críticas.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do capital.* São Paulo: Boitempo, 2005.

MOYSÉS, M. A. A. Não às drogas da obediência: depoimento. Entrevista concedida a Karina Fusco. *Revista Metrópole*, Campinas, 8 ago. 2012.

MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no Cotidiano Escolar: a medicalização do processo ensino- aprendizagem. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (org.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SHUARE, M. *A Psicologia Soviética: meu olhar.* São Paulo: Terracota, 2017.

SINGER, P. I. Poder, Política e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 1, p. 5 -15, 1996.

SILVA, L. D. M. A. Educação Medicalizada e Medicalizante: (in)disciplina e violência. In: BARBOSA, M. et al. (org.). *A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SOUZA, M. P. R. Retornando à Patologia para Justificar a não Aprendizagem Escolar: a Medicalização e o Diagnóstico de Transtornos de Aprendizagem em Tempos de Neoliberalismo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2008.

SOUZA, M. P. R. Medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

CAPÍTULO XV

GRUPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE VERÁCRUZ - MÉXICO

Marco Polo Eugenio de Santana¹

O objetivo principal da proposta desenvolvida em Veracruz México foi a de auxiliar os professores na análise e fortalecimento do seu papel como docentes na educação básica no marco do Programa “*La escuela al centro*”. Para tanto, o programa desenvolveu encontros de reflexão para mobilizar o reconhecimento de sua prática à atuação sobre ela, sempre no intuito de aprimorá-la.

Os docentes envolvidos dependem da federação e são incorporados ao sistema educativo nacional por meio do subsistema de *Telesecundarias*.

O subsistema de *Telesecundarias* no México foi pensado como alternativa para atender as necessidades educativas dos estudantes procedentes da primária, fazendo uso das tecnologias da informação e a comunicação (TIC), utilizando como base do trabalho acadêmico, a televisão por satélite que apresenta conteúdos do plano de estudos para este nível. Desta maneira se fez possível a incorporação ao sistema educativo de estudantes de origem camponesa e indígena moradores de zonas rurais e urbanas marginalizadas. (SEP, 2010)

Neste esquema um professor só assumiria todas as disciplinas do plano de estudos do ano acadêmico correspondente. Para além das atividades educativas, o professor assumiria também, atividades administrativas, técnica para o funcionamento dos audiovisuais ou a biblioteca e a relação com a comunidade e sua vida cultural, política e econômica.

Desse tipo de professor se espera que se desempenhe ao mesmo tempo como diretor, responsável do trabalho educativo da escola, gestor cultural, impulsionador do desenvolvimento comunitário e do fomento ao cuidado do meio ambiente, promotor da participação dos pais de família ou tutores, agentes municipais e a comunidade em geral nos assuntos escolares.

¹Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

O professor de *Telesecundaria* recebe sua formação inicial nas escolas normais ou em instituições de educação superior com especialidade em educação *Telesecundaria*. A partir do momento de sua formação está em contato com a prática real das aulas e as escolas, ao entrar em contato com os estudantes e colocando em prática as ferramentas aprendidas para facilitar seu trabalho acadêmico com os estudantes.

Para tanto, todo professor de *Telesecundaria* tem cursado e aprovado disciplinas relacionadas com a psicologia e as teorias da aprendizagem. Sua prática inicia com sua incorporação ao sistema como estagiários de outros professores com experiência no seu campo de formação.

Contexto da prática docente em Telesecundaria em Catemátov-Veracruz

Catemaco, pertence ao Estado de Veracruz Ignacio de la Llave. A ele pertence o principal porto comercial do país em razão de seu processamento e transporte do 80% da produção petroquímica nacional. Catemaco é também o primeiro município gerador de energia elétrica do país; o primeiro em energia termoelétrica, segundo em produção independente, décima em hidroelétrica e a única em energia núcleo-elétrica. (INEGI, 2010). Uma de suas atividades principais está representada no turismo.

A região zona XI (Catemaco e San Andrés Tuxtla) tem 24 escolas no nível de ensino fundamental 2 para as quais conta com 108 maestros e 2493 estudantes. (SEV, 2016) Especificamente em Catemaco, das escolas de ensino fundamental uma é técnica, 3 são de ensino clássico e 18 são *Telesecundarias*. Veracruz tem 1.638.717 alunos; 89.280 professores 20.718 escolas.

É também, o quinto estado com mais atraso educativo com o 45.2% perdendo para o 52.1% de Chiapas. É o quinto município com menor grau de escolarização com 7,7 anos; e a terceira com maior índice de analfabetismo 12%, em tanto que na Cidade de México se apresenta um 3% (INEGI, 2016)

No Estado de Veracruz, o Secretário de Educação é designado pelo governador. Este ao tempo, elege e define seus equipamentos de trabalho o que faz com que a cada mudança administrativa se tenha também uma mudança importante dos funcionários. Tem se denunciado com frequência a falta de preparo do pessoal para assumir as funções do gabinete de educação. Por outra parte, o órgão educacional tem se caracterizado pela hierarquização na sua organização e pela verticalidade na tomada de decisões.

O sindicato de professores (SNTE) reproduz o discurso do governo, adequado às necessidades políticas do partido no poder (PRI). Este sindicato é a única instância oficial para promover ou difundir a formação continuada dos docentes.

A formação continuada se dá por meio da escolha de pequenos grupos de professores que tem como função, disseminar a formação os seus colegas docentes.

Por outra parte, as escolas normais públicas do Estado enfrentam um longo processo de desencontros, desqualificações e agressões, situação que pode ser identificada nos constantes recortes aos recursos econômicos a elas destinadas, assim como na falta de redes de apoio por parte das Instituições de Educação Superior e pelas críticas recebidas em distintos frentes, como o jornalismo local.

A Reforma Educativa 2012-2013

A reforma educativa no México tem caráter constitucional e foi apresentada pelo presidente da República, Enrique Peña Nieto e aprovada pela Câmara dos Deputados em 20 de dezembro de 2012 e pelo Senado da República em 21 de dezembro do mesmo ano, no marco dos acordos e compromissos estabelecidos no Pacto por México.

O governo mexicano propõe a Reforma Educativa “como via para garantir uma educação obrigatória de qualidade ao alcance de todas as crianças e jovens do país.” Para tanto se propõe a: 1.) melhorar a qualidade da educação tanto no nível da escola básica fundamental 1 como no nível meio superior; 2.) Profissionalizar a função docente; 3.) estabelecer critérios mínimos de funcionamento das escolas; 4.) melhorando as plantas físicas das escolas ao igual que os planos e programas de estudo, 5.) implementar o uso de tecnologias da informação e comunicação e 6.) avaliando todos os componentes do sistema educacional. Em resumo, colocando a “escola ao centro”. (Governo da República, 2015)

Cabe destacar que natureza de dita reforma está sujeita às recomendações formuladas pelos organismos Internacionais como a OCDE, o Banco Mundial e o FMI. (Sánchez C. y Corte F. 2015). Creando tensión principalmente con el magisterio mexicano de educación básica.

A *Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación* –CNTE (Coordenadora Nacional de Trabalhadores da Educação) denuncia a Reforma Educativa como violadora dos direitos laborais dos trabalhadores e dos

direitos sociais da população e nesse sentido tem se constituído como uma das principais organizações opositoras da reforma, exigindo sua derrogação imediata. Num primeiro momento os professores organizados no CNTE receberam o apoio de alunos e pais de família que assumiram e aceitaram o cese de atividades. Família e escola pareciam unificados em defesa dos direitos trabalhistas dos professores e de uma educação básica de qualidade para o país.

Embora não se apresentasse na época uma repressão aberta contra o magistério, outras forças trabalharam fortemente num movimento ideológico e político que envolvia principalmente os pais de família e as estratégias para persuadir os docentes de maneira determinante. Com o passar do tempo, vozes contrárias apareceram com inflamadas reclamações de pais de família que se negavam a manter as aulas suspensas e que terminaram no abandono dos professores por parte dos pais de família. Sem a lealdade dos pais de família e a cidadania, o povo abandonava os professores e se desarticulava uma força civil importante.

O SNTE que até então tinha se mantido num segundo plano, retomou os temas da agenda nacional e assumiu o compromisso de implementar a reforma educativa, sob a condição de que nenhum professor fosse admoestado nem desvinculado do seu trabalho em razão dos dias de greve.

Na zona XI de Telesecundaria na região dos Tuxtlas Veracruz, o SNTE impulsionou novas sociedades orientando o poder da força política que terminaria por desestabilizar totalmente a oposição realizada pelos professores organizados no CNTE. Deste modo, se produz uma reorganização magisterial de acordo com as necessidades políticas do SNTE em nível nacional e do governo federal. Doravante, a intenção a voz dos professores vê-se subordinada às intenções do governo federal que controla as metas educativas, os novos planos e programas de estudo, os materiais curriculares, os livros de texto e a estrutura para o planejamento didática, a organização, o governo escolar e a avaliação.

As oficinas e o trabalho reflexivo com os professores de Veracruz

Essa proposta considerou um conjunto de oito oficinas para análise e reflexão sobre a prática educativa. Participaram das oficinas 25 professores que foram convocados pelo supervisor escolar da seção 32 do SNTE, correspondente à zona XI dos municípios de Catemaco e San Andrés Tuxtla em Veracruz.

As temáticas propostas tinham como eixo central questões como aprendizagem, avaliação, a atividade de estudo, a atividade de ensino, governança, equidade, desenvolvimento e linguagem. Foi realizado convite para que a cada encontro os professores trouxessem experiências e ou problemáticas existentes nos seus centros escolares que em relação ao tema de cada encontro.

Tema 1/Encontros 1 e 2: O direito à Educação a partir do marco da UNESCO: Seus fundamentos legais presentes na Lei geral de serviço profissional docente (LGSPD), a Lei do *Instituto Nacional de Evaluación Educativa* (INEE), Lei Geral de Educação e Lei Geral de Educação para o Estado de Veracruz Ignacio de la Llave. Esta temática ampliou a discussão para outros elementos trazidos pelos professores como: o enaltecimento da qualidade educativa; a reforma administrativa, mas primeiro a educativa; o lugar social dado aos professores como únicos responsáveis dos erros do sistema educativo mexicano; a agremiação docente como instrumento de complacência das autoridades e o sindicato de professores; os conflitos como parte da complexidade e a cotidianidade da escola; o como fazer um trabalho colaborativo com quem não quer participar.

Tema 3/O sentido da educação e a democracia em torno à participação escolar:

- Os participantes discutiram sobre às várias noções para caracterizar a educação e as funções dos equipamentos escolares: diretor, professores, os estudantes, os pais de família. Quase por consenso os participantes consideraram necessária e importante a discussão e unificação de um sentido só para a educação que todos querem.
- Foram destacadas as diferentes noções psicológicas sobre o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento e a linguagem o tempo em que foi destacado o papel do professor como promotor do desenvolvimento da linguagem.

Tema 4/Da motivação à síndrome do fracasso:

- Quanto a dificuldades apresentadas no processo de escolarização, os professores apontaram que a necessidade de flexibilizar a didática para permitir que os estudantes vençam suas limitações e possam aprender.
- Consideram que as práticas educativas estão carregadas de violência, controle e poder intrínseco. Apontaram que a relação professor-aluno é assimétrica principalmente pela forma em que o professor exerce seu poder e autoridade ao interior do processo educativo.

- Foram também destacadas a partir dos relatos dos próprios professores, condições que favorecem esta relação e que, sendo fortalecidas, poderiam contribuir para o fortalecimento e transformação não só da relação professor-aluno como das relações entre estudantes, portanto, transformando potencialmente a realidade educativa.
- Consideraram a perspectiva histórica de L.S. Vigotsky como possibilidade teórica e metodológica que desde a psicológica permite um aprimoramento da prática educativa.
- Foi enfatizada a teoria de Vigotsky como ferramenta e caminho para pensar em outras condições para potenciar o desenvolvimento da psique e da personalidade.

Tema 5/Avaliação das aprendizagens: Os chicotes e as cenouras

- Foram discutidos os distintos tipos de avaliação educativa presentes hoje nas escolas.
- Foram discutidos os desdobramentos dos sistemas de avaliação na conduta e atitudes dos estudantes como no seu próprio desempenho acadêmico.
- Foram propostas e trabalhadas estratégias desde outras perspectivas que permitem a realização de avaliações educativas.

Tema 6/O estudo “auto dirigido”:

- Os participantes colocaram em foco as condições que avaliam como promotoras das aprendizagens, analisando possibilidades que levam ao estudante a atividade voluntária e organizada de estudo. Para tanto foi debatido a intenção, o sentido e o significado que carrega o aprender como promotor do desenvolvimento.

Tema 7/Educação e prazer e Tema 8/O ato de estudar:

- Nessa oficina foram discutidos os sentidos que carrega o ato de estudar educativo e as estratégias para favorecer o desenvolvimento da autonomia do aluno.
- Foi discutido o processo de construção do sentido, presente nas ideias e na materialização de atividades e práticas que iniciam com os objetivos dos trabalhos propostos, o planejamento das atividades, a organização do trabalho acadêmico e os objetivos intermediários que ajudam no logro do objeto de aprendizagem.

4) Realizações no período, referenciadas à lista de publicações do item 8 (até 10 páginas): **LISTA.**

5) Descrição e avaliação do apoio institucional recebido no período (1 página): **BOLSAS**.

Até o item 7 o Relatório deve conter no máximo 20 páginas – os itens a seguir não contam no limite de 20 páginas.

6) Lista das publicações resultantes do auxílio a que o Relatório Científico se refere (inclusive aceitas para publicação, informando em cada caso esta situação) no período, contendo:

9) Para as publicações listadas no item (8), inclua cópias das primeiras páginas.

a) Para Teses e Dissertações devem ser incluídas cópias das páginas de rosto contendo o título, resumo e as assinaturas da banca.

Considerações Finais

- El estudio de las políticas públicas desde sus inicios a principios de la década de los cincuenta del siglo XX, intentó una concepción al menos multidisciplinaria en su planteamiento y realización. Sin embargo, hoy por hoy, especialmente en aquellas dirigidas a la educación y al desarrollo humano, se precisa una visión más avanzada debido a la complejidad del mundo actual frente a las exigencias del desarrollo sociocultural y socioeconómico de la humanidad.
- Esta nueva visión, debe implicar una postura interdisciplinaria en la comprensión y explicación de los fenómenos y procesos en estudio, a fin de lograr un fundamento científico más completo y profundo del desarrollo integral de los actores de la educación: profesores, estudiantes y las familias. Estas últimas para los estudios de la educación general y el desarrollo posible en los sujetos en estas etapas de la vida.
- La psicología y la psicopedagogía como ciencias y profesiones debieran tener un lugar importante en las decisiones de estas políticas, debido al conocimiento que han acumulado acerca de las condiciones educativas que pueden propiciar mejor la integralidad en la formación de la personalidad de niños, adolescentes y jóvenes. Y esta participación pudiera ser tanto en la formulación de las políticas como en la implementación de las mismas: para el diseño de las mejoras previstas y la retroalimentación acerca de los logros y obstáculos en el cumplimiento de los parámetros

de calidad a exigir.

- La comunidad de psicólogos, con sus sociedades científicas y profesionales (colegios, etcétera) pueden desempeñar una labor efectiva en los periodos de formulación de las políticas, aunque no fueran convocados para su participación. Los psicólogos y psicopedagogos junto a los pedagogos pueden ser protagonistas bien preparados para estos fines; sin embargo, esto no es suficiente, se requiere compromiso y buena organización para el pronunciamiento público ante la sociedad acerca de las acciones profesionales a realizar y su fundamento científico.
- Cualquier cambio social profundo, requiere de un cambio sustancial en la educación. Esta fue una de las mejores enseñanzas de la revolución cubana que implicó una revolución en la educación, comenzando por la alfabetización total de la población y por el diseño de una educación de calidad para todo ciudadano sin distinción, condición básica para todo proceso social democrático o para su democratización.
- En la actualidad, en condiciones de globalización mundial existen transnacionales de la educación, que pretenden - y lo han logrado en buena medida -, la estandarización de los requisitos educacionales sobre todo para la educación superior, lo que posibilita en buena medida dentro de Latinoamérica –su objetivo principal- la captación de personas altamente calificadas para beneficio de los países centrales o países desarrollados que auspician esas organizaciones, no para los periféricos. Esto en política garantiza lo que se llama “robo de cerebros” en nuestro continente.
- Dichas organizaciones, principalmente Tuning para América Latina ha introducido nuevas concepciones que se remontan a la teoría formulada por el psicólogo conductista social D. McClelland en los finales de los cincuenta y principios de los sesenta, que preconiza el éxito como meta y reforzador y la motivación de logro como el móvil del desarrollo humano. Esta concepción se aparta de las tradiciones latinoamericanas dirigidas a la formación integral del ser humano cristalizada en el desarrollo de su personalidad. Esto no significa que la motivación de logro y el éxito sean nocivas para el desarrollo personal y social, su potencial nocivo radica en su absolutización práctica consiguiente de su aceptación acrítica.

La motivación de logro y la competencia humana es solo parte del desarrollo humano integral, no su esencia. Y esto es algo que debe quedar claro en su comprensión. Por supuesto, para que un equipo deportivo o un deportista aislado gane en certámenes como las olimpiadas debe saber competir, pero no debe ganar a toda costa como sucede en la actualidad con el doping, que resulta de la exacerbación de estos procesos motivacionales en el comportamiento en detrimento de la salud propia, del respeto al otro y de la responsabilidad deportiva. Este es un ejemplo fehaciente de los efectos de esta concepción fragmentada, y por tanto abstracta, del ser humano y su desenvolvimiento personal-social.

- No podemos olvidar las raíces históricas del pensamiento latinoamericano sobre la problemática humana y la educación, por mencionar algunos de los más relevantes de Hispanoamérica: José Martí en Cuba, José Vasconcelos en México y José Enrique Rodó en Uruguay; asimismo, la tradición humanista brasileña, por ejemplo, en la segunda mitad del siglo XX con Paulo Freire, figura influyente en los procesos de democratización de la sociedad a través de la educación. Ellos defendieron nuestras raíces históricas y culturales.
- La construcción de las catedrales españolas sobre los templos indígenas de Mesoamérica y Suramérica, puede servir de metáfora para comprender lo que está sucediendo con la instauración de la concepción de las competencias en la actualidad. Con estas se sustituyen, sin argumento científico convincente, conceptos muy arraigados en nuestros pensadores, como son: los valores, las habilidades, las capacidades, etcétera. El primer ser humano que fabricó instrumentos fue llamado homo habilis por los antropólogos culturales. El problema es que el habla en todas sus funciones permite manipular conciencias críticas, he aquí en punto de vigilancia intelectual: la sustitución del concepto de habilidad y valor ético por el de competencia, es decir, la ponderación de la motivación interna por la ponderación de la motivación de logro.
- El debate de hoy ha sido propio de organizaciones profesionales comprometidas con el desarrollo de nuestros pueblos. He asistido aquí en Salvador de Bahía a un debate y una propuesta propia de los Foros Sociales Mundiales, que se fundaron en Porto Alegre en los primeros días del Tercer milenio, por esta razón se dice en estos

foros que el siglo XXI comenzó en porto Alegre.

- El desarrollo de la ciencia no debe ser paralelo al desarrollo de las políticas, ambos deben estar imbricados. De acuerdo con el desarrollo de la ciencia actual, el desarrollo de la sociedad para ser racional debiera apoyarse en los hallazgos de las ciencias; y para lograrlo también deben estar imbricadas la voluntad política y la científico profesional. Pero aún estas relaciones entre los políticos y la comunidad científico profesional tiene un largo camino por recorrer, porque están comprometidos los intereses de ambos grupos, con frecuencia pugnantes a consecuencia de los valores económicos y de supremacía, presentes en las decisiones que se toman para el dictado y realización de las políticas.
- El colectivo de investigadores que hemos constituido en el Instituto de Psicología de la Universidad de San Pablo durante estos años, puede formular propuestas más ambiciosas de integración latinoamericana para la cooperación en materia de educación y desarrollo humano. Además, podemos presentar nuestras concepciones en esos foros mundiales. Podemos proponernos a mediano plazo, digamos 2019-2020, ponencias con propuestas que integren nuestras ideas y prácticas para un Proyecto Latinoamericano de cooperación en este campo de trabajo; y que sea factible y eficaz desde el punto de vista práctico, no solo por su fundamento teórico metodológico.
- Podemos diseñar programas en cooperación y proponerlos. Digamos, por ejemplo, en materia de formación de profesores para prácticas educativas de nuevo tipo en distintos niveles de enseñanza. También los congresos de Pedagogía (de dos tipos: educación general y superior), que se celebran en Cuba sistemáticamente, pueden ser espacios de presentación e instrucción de estos programas elaborados colectivamente, por ejemplo: en los cursos cortos que se ofrecen en estos eventos científicos, también con debates complementarios en foros durante las sesiones de estos congresos. Y para establecer mejores nexos, estos pudieran ser divulgados en los Foros Sociales Mundiales.

No Eixo 2, destacamos um número significativo de publicações que oferecem pistas em respostas a dois objetivos específicos da pesquisa matricial, a partir das análises de documentos oficiais de políticas públi-

cas de educação das séries iniciais do Ensino Fundamental, que buscaram compreender de que forma as concepções de desenvolvimento humano e de aprendizagem comparecem implicadas na melhoria da qualidade da escola, presentes nas políticas e processos de formação de professores, e suas principais fundamentações teóricas em relação a concepções de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

As publicações sobre as concepções de aprendizagem e desenvolvimento nos primeiros anos de escolarização dos países da Latino-América: Brasil, Cuba e México, apresentam-se em maior número de publicações com relevância científica no Brasil, incluindo uma dissertação; uma publicação em Revista Científica, uma publicação na organização de livro, uma publicação em Anais de Congresso e cinco resumos. Em Cuba, um número menor de publicações em forma de dois resumos dos trabalhos. Com relação a publicações envolvendo dois países, as pesquisas deram conta de fazer estudos comparativos sobre Brasil e Cuba, com o registro de um resumo e envolvendo os três países, as publicações representam o maior número de registros e em maior número de relevância científica, sendo: uma publicação em Revista, 3 (três) livros organizados, 6 (seis) capítulos de livro publicados; um artigo publicado em Anais, dois resumos e produto técnico como resultado da tradução de um livro.

Após analisar o conjunto das publicações, verificamos que não há registros de trabalhos publicados que analisam as concepções de aprendizagem e desenvolvimento nos documentos oficiais das políticas públicas, na região Centro-Oeste do Brasil e no México, tendo em vista que o maior número de pesquisadores sobre o Eixo 2 concentrou-se em quatro regiões do Brasil: Sul, Sudeste, Nordeste e Norte e em menor representatividade em Cuba, possibilitando estudos comparativos somente entre os dois países.

Como desdobramentos deste estudo, apontamos a necessidade pela continuidade da pesquisa com o fomento de trabalhos que analisem as concepções de aprendizagem e desenvolvimento nos documentos oficiais em que estão presentes as políticas públicas no México, incentivo por estudos comparativos entre Brasil e México; Brasil e Cuba e entre Cuba e México, assim como o fomento de pesquisas na Região Centro-Oeste do Brasil, da qual foi a única Região que não contou com representatividade de pesquisadores.

Com relação ao Eixo 3 Gostaríamos de destacar que na contramão do processo de esvaziamento da autoridade docente e o ato educativo, optamos em nosso projeto por dar a palavra aos educadores como oportunidade para entrarmos em contato com a forma como as políticas “se

encarnam”, de modo a acompanhar como se dá o desdobramento de sua abstração em ações pedagógicas.

Várias temáticas e questões apresentadas ao longo dos grupos com professores estabelecem uma interlocução direta com pressupostos oriundos de uma perspectiva crítica em psicologia escolar. Nos discursos dos educadores pudemos acompanhar o desenvolvimento de um pensamento complexo sobre a produção do insucesso escolar, que se opõe em certa medida, a discursos individualizantes e patologizantes sobre entraves nos processos de escolarização. Tanto nos documentos analisados, quanto nas falas dos educadores sobre suas práticas, quando as mesmas se referem aos saberes e conceitos que fazem referência a um discurso hegemônico da psicologia do desenvolvimento, entretanto, percebemos “furos” nesse discurso. Questões que vêm sendo introduzidas no campo da psicologia escolar numa perspectiva crítica desde a década de 80 parecem estar incorporadas de forma mais consistente para subsidiar o pensamento do educador sobre seu cotidiano e suas práticas. Destacadamente, a noção de que o campo epistemológico da psicologia escolar sustenta reflexões sobre as vicissitudes de processos de escolarização, para além da transposição de um modelo de compreensão calcado em pressupostos da psicologia clínica transpostos para o ambiente escolar.

As discussões também destacaram, que é pela via da política que é (re)definida a função da escola e sua articulação com a transmissão do legado cultural.

CAPÍTULO XVI

A POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO DIGITAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E O RELATO DE SUA APLICABILIDADE NUMA CIDADE DA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Tânia Suely Azevedo Brasileiro¹

Introdução

Este texto apresenta estudos de mestrado e de iniciação científica, realizados no âmbito do programa de pós-graduação em educação², que são produtos integrados ao projeto de pesquisa “Desenvolvimento Humano e Aprendizagem nos primeiros anos de escolarização no Brasil, Cuba e México: desdobramentos para a prática docente”, em seu contexto brasileiro, tendo como área de abrangência a Amazônia brasileira, com recorte geográfico no município de Santarém/Pará (Ver ilustração 1).

Ilustração 1 - Localização geográfica do município de Santarém/PA



Fonte: Xabregas (2015, p. 104).

¹ Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOP), Pará, Brasil.

² Participaram desta experiência, ao longo dos cinco anos de sua realização, quatro mestrandos do Programa de Pós-graduação em Educação (COSTA, 2015; GOMES, 2015; XABREGAS, 2015; RIBEIRO, 2017) e quatro graduandos do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) (GAMA, 2014; RODRIGUES, 2014; SILVA, 2014; SILVA, 2016) da UFOPA, todos sob a orientação da autora deste capítulo.

O Município de Santarém está localizado na Região do Oeste do Pará, na mesorregião do Baixo Amazonas. Possui uma localização estratégica, na confluência de dois dos maiores rios da Amazônia – Tapajós e Amazonas, distanciando-se 807 km, em linha reta, da capital do Estado, Belém. A área da unidade territorial é de 17.898,389 Km² e densidade demográfica de 12,87 (hab/km²) (IBGE, 2010), com uma população estimada de 306.480 habitantes em 2020 (IBGE, 2020).

Santarém é o terceiro município paraense mais populoso e sua vocação natural é o turismo, porém, sem o devido investimento no setor, destacou-se o comércio. Com estas características, Santarém desempenhou importante papel em todos os ciclos econômicos da Amazônia, com sua ocupação ocorrendo por diversos grupos, dentre eles os ingleses, espanhóis e holandeses, iniciando-se com o Ciclo das Drogas do Sertão (Século XVII), Ciclo da Borracha (Século XIX), do Ouro (Século XIX e XX) e agora o ciclo da Soja (Século XXI).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de Santarém é 0,691 (IBGE, 2010), situando o município na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,807, seguida de Educação, com índice de 0,648, e de Renda per capita de 0,632, crescendo aproximadamente 100,1% nas duas últimas décadas – levando-se em consideração o período de 1991 a 2010 –, sendo que no estado do Pará cresceu por volta de 63,5%. Na Tabela 1 encontra-se o IDHM e seus componentes para o município de Santarém/PA.

Tabela 1 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes - Município - Santarém - PA

Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes - Município - Santarém - PA			
IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,222	0,397	0,648
% de 18 anos ou mais com fundamental completo	25,76	39,26	56,86
% de 5 a 6 anos na escola	34,91	63,64	89,16
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental REGULAR SERIADO ou com fundamental completo	25,88	51,81	89,60
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	14,84	28,03	60,20
% de 18 a 20 anos com médio completo	6,61	16,14	37,61
IDHM Longevidade	0,643	0,755	0,807
Esperança de vida ao nascer	63,58	70,28	73,44
IDHM Renda	0,521	0,571	0,632
Renda per capita	204,43	279,01	409,07

Fonte: PNUD, Ipea e FJP, 2013.

Costa (2015) traz em seu estudo dados do IBGE (2010) que apontam existir 92.976 habitantes com menos de 15 anos de idade (31,56%) e 176.218 habitantes na faixa etária entre 15 e 19 anos (16.077 homens e 16.141 de mulheres), este último, público representativo do grupo etário atendido pelo Ensino Médio regular.

A partir das informações anteriores, inferir-se que a população do município de Santarém é composta, em sua maioria, de indivíduos jovens, que se dividem entre a necessidade de estudar e prover o próprio sustento e que nem sempre conseguem conciliar estas duas atividades, tendo que optar por uma ou por outra. O que aumenta a responsabilidade dos formuladores de políticas públicas no tocante ao acesso e inclusão dessa parcela da população a realidade emergente da sociedade digital.

Precisa-se dar espaços para os chamados Nativos Digitais “crescerem e aparecerem”. Palfrey e Gasser (2011, p. 15) afirmam:

Os Nativos Digitais vão mover os mercados e transformar as indústrias, a educação e a política global. Estas mudanças podem ter um efeito imensamente positivo no mundo que vivemos. De modo geral, a revolução digital já tornou este mundo um lugar melhor. E os Nativos Digitais têm todo o potencial e a capacidade para impulsionar muito mais a sociedade, de um sem números de maneiras – se deixarmos.

Por essa razão, os autores declaram que “diferentes daqueles de nós um pouquinho mais velhos, esta nova geração não tem que reaprender nada para viver vidas de imersão digital. Eles começam a aprender na linguagem digital; só conhecem o mundo digital” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 14). Tapscott (1998) chamou esse fenômeno de “Geração *Net*”, crianças e jovens que desde cedo utilizam o computador e as redes digitais.

Xabregas (2015) chama a atenção que não nos enganemos e anuncia que estamos vivendo um momento de escolhas. Dialoga com Palfrey e Gasser (2011, p. 17), que afirmam existir dois caminhos:

Há dois caminhos possíveis diante de nós: um em que destruímos o que é ótimo na internet e na maneira como os jovens a utilizam, e outro em que fazemos escolhas inteligentes e nos encaminhamos para um futuro brilhante em uma era digital. As apostas que estamos fazendo são muito altas. As escolhas que estamos fazendo

agora vão reger a maneira como nossos filhos e netos vão moldar sua identidade, proteger sua privacidade e se manter em segurança; a maneira de criarem, entenderem e moldarem as informações que constituem a base da tomada de decisão de sua geração e a maneira de sua geração e a maneira como eles vão aprender, inovar e assumir responsabilidades como cidadãos. (PALFREY; GASSER, 2011, p. 17).

Nesta vertente, Costa (2015, p. 88), a partir da concepção de Lévy (1998), alerta que a matriz da inclusão “deve ser complexa, ampla e baseada na fundamentação e valorização dos quatro capitais da inteligência coletiva: capital social, capital cultural, capital técnico e capital intelectual”. Onde,

O **capital social** é aquele que valoriza a dimensão identitária e comunitária, os laços sociais e a ação política. O **capital cultural** é o que remete à história e aos bens simbólicos de um grupo social, ao seu passado, às suas conquistas, à sua arte. Já o **capital técnico** é o da potência da ação e da comunicação. É ele que permite que um grupo social ou um indivíduo possa agir sobre o mundo e se comunicar de forma livre e autônoma. O **capital intelectual** é o da formação da pessoa, do crescimento intelectual individual com a aprendizagem, a troca de saberes e o acúmulo de experiências de primeiro e segundo grau. Incluir é, assim, em qualquer área e em todos os sentidos, possibilitar o crescimento dos quatro capitais. Incluir, na e para a sociedade da informação, significa usar as TIC como meios de expandir esses capitais. (BONILLA; PRETTO, 2011, p. 17, **grifos nossos**).

No tópico seguinte, aborda-se as políticas públicas que têm como objeto promover a informatização nas escolas brasileiras e buscar atender as exigências do século XXI para a inclusão digital de crianças, jovens e adultos em todo o país.

A política pública de inclusão digital no Brasil

As políticas públicas traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais, visando garantir os direitos sociais, sendo identificadas como políticas sociais (MOLINA, 2013), podendo ser também compreendidas como o “Estado em ação” (JOBERT; MULLER, 1987 *apud* HÖFLING,

2001) que, a partir de uma tomada de decisões, envolvem órgãos públicos e organismos relacionados à política a ser implementada (HÖFLING, 2001).

Na tentativa de efetivar a Inclusão Digital nas escolas, o governo federal tem criado programas para concretizar as políticas públicas educacionais de democratização e acesso às novas tecnologias uma vez que essa evolução tecnológica conduziu o ser humano a ter direito às políticas de inclusão digital. Nesse prisma, as escolas devem se preparar para incluir digitalmente seus sujeitos diante da sociedade midiática que se apresenta.

Como aproximações possíveis para a concretização dessa integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no contexto educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) buscou priorizar a educação básica, impulsionar a universalização do ensino fundamental brasileiro, redesenhar as linhas de ordenamento da educação, definir as responsabilidades dos sistemas de ensino, dando-lhes maior autonomia, vinculando a educação ao mundo do trabalho e às práticas sociais, apontando a necessidade de assegurar a qualidade do ensino nas instituições, criando novas formas de controle e anunciando as possibilidades de implantação de sistemas de educação à distância (COSTA, 2015).

Com essa ascensão educacional e a chegada das tecnologias digitais no contexto escolar tornou-se imprescindível propor políticas públicas, através de programas e projetos de cunho federal, para promover a Inclusão Digital nas escolas brasileiras. Políticas voltadas à informatização dos espaços escolares, sejam elas urbanas ou rurais, foi um avanço significativo para impulsionar a inclusão digital nas escolas. No Quadro 1, ilustram-se programas e projetos do Ministério da Educação disseminando ações pedagógicas com o uso de tecnologias que ao longo do tempo passou a apoiar-se na rede mundial de computadores, promovendo a inclusão digital até o espaço escolar.

Quadro 1 - Breve histórico das Políticas Públicas de Informática Educacional no Brasil

Ano	Programa	Finalidade
1981	Primeiro Seminário Nacional de informática Educativa	Contou com o apoio da SEI, do MEC e do CNPq. Nesse evento, em Brasília, houve discussões e reflexões sobre o uso do computador como auxílio no processo ensino – aprendizagem.
1982	II Seminário Nacional de Informática e Educação na UFBA	Teve a finalidade de obter subsídios para a criação dos centros-piloto através de reflexões com especialistas nas áreas de educação, psicologia, informática e sociologia. Esses eventos foram essenciais no processo de introdução da informática na educação brasileira.
	CENIFOR (FUNTEVE)	Desenvolver, estimular e disseminar tecnologias educacionais de informática em todas as esferas nacionais, E também atuar como órgão de apoio às unidades do MEC que desenvolvessem pesquisas, estudos, diagnósticos, informações e serviços técnicos na área.
1983	CE / IE	Propor orientações básicas para as políticas de uso das tecnologias de informação nos processos de ensino-aprendizagem, observados os objetivos e as diretrizes do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, do Plano Nacional de Informática e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do país.
1983	EDUCOM	Pretendia imprimir uma filosofia diferente ao uso do computador na educação, nas áreas de Matemática, Física, Química, Biologia e Letras.
1985	PROJETO FORMAR	Tinham como objetivo a formação de professores, sobretudo pretendiam que o professor refletisse sobre a sua forma de atuar em sala de aula, propiciando-lhe condições de mudanças em sua prática pedagógica, na forma de compreender e conceber o processo ensino-aprendizagem, levando-o a assumir uma nova postura como educador.
1987	CIEs	O objetivo de criar infraestrutura de suporte junto às Secretarias Estaduais de Educação, por meio desses centros e de suplementar o Programa com recursos para o desenvolvimento imediato da pesquisa na área de formação de pessoal capacitado e da produção descentralizada de software educativo, em todos os níveis e modalidades de ensino do país.
1989	PRONINFE	A fim de continuar desenvolvendo e aprofundando as políticas de Informática na Educação, a partir de uma sólida e atualizada fundamentação técnica e pedagógica, assegurando, desse modo, a unidade técnica, política e científica na área.
1997	PROINFO	Criado em 09/04/97 por meio da Portaria Ministerial 522/97-MEC. Tinha como metas iniciais financiar a introdução da tecnologia de informática e telecomunicações na rede pública de ensino fundamental e médio e iniciar o processo de universalização do uso de tecnologias de ponta no sistema público de ensino. Visava à criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional. (NTE).

2007	PROINFO INTEGRADO	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional- PROINFO- Integrado, criado pelo Decreto nº 6.300/2007, tendo como objetivo promover a inclusão digital e ampliar ações referentes à formação continuada.
2007	PROUCA	Criado por meio da Lei 12.249 de 14/06/2010. Seu objetivo é promover a inclusão digital nas escolas públicas, através de computadores portáteis.

Fonte: Xabregas (2015, p. 71).

As principais políticas educacionais de inclusão digital de finais dos anos 1990 e início dos anos 2000, o PROINFO e o PROINFO integrado, encontram-se descritas por Costa (2015, p.87):

O PROINFO é um programa pertencente às Políticas de Estado de ações de Infraestrutura de tecnologia da Informação para a Educação Pública, foi uma das primeiras políticas educacionais que marcou a inclusão digital em escolas brasileiras, criado em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), através da Portaria nº 522 em 09/04/1997, para promover o uso das tecnologias (*computadores e softwares*) na educação básica.[...] Este programa foi executado no âmbito do MEC e sua implementação ocorreu mediante uma parceria estabelecida entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituindo-se, portanto, em uma estrutura operacional descentralizada.

Segundo a autora, é possível a aquisição de computadores, e a instalação dos laboratórios nas escolas por meio do PROINFO. Entre os objetivos do programa, destaca: i) melhorar a qualidade do processo de ensino- aprendizagem; ii) possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares, mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas; iii) propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico e, iv) educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida.

Ao analisar o objetivo do programa, Costa (2015) afirma ser a busca por melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Contudo, não é somente colocar as novas tecnologias no espaço escolar. Se faz necessário incorporar e estruturar os espaços da escola, oferecer formação aos docentes e permitir o acesso e o uso dessas tecnologias por alunos e professores, produzindo conteúdos de autoria.

Após uma década do PROINFO, o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO integrado) foi

criado pelo Decreto 6.300/2007, cujo objetivo central visa “promover a inclusão digital e de ampliar as ações de formação continuada dos agentes envolvidos” (COSTA, 2015, p.92). Esse processo formativo proporciona a compreensão sobre o objetivo e as possibilidades que este programa oferece, entretanto, três anos após o PROINFO integrado ser implementado surgiu o Programa “Um Computador por Aluno” (PROUCA), com a finalidade de propiciar oportunidades de inclusão digital educacional, na perspectiva da inclusão social.

Com relação ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), pesquisado por Xabregas (2015), foi instituído pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, e objetivou promover a inclusão digital pedagógica de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, e o desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem, por meio da utilização de pequenos computadores, ou computadores portáteis denominados *laptops* educacionais.

Conforme o Manual do programa (BRASIL, 2014, p.1),

O PROUCA integra planos, programas e projetos educacionais, de tecnologia educacional e inclusão digital, vinculando-se às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e do Programa Nacional de Tecnologia Educacional. [...] Esses equipamentos (os *laptops* – grifo nosso) poderão ser utilizados tanto nos espaços escolares (sala de aula, pátio, laboratórios, etc.) por estudantes e professores, de acordo com regras a serem estabelecidas, como em suas residências, iniciando, assim, um processo de inclusão digital de suas famílias e da comunidade em geral.

Contudo, o PROUCA encontra-se desativado, permanecendo funcionando apenas em decorrência das parcerias que as escolas contempladas por ele têm feito com instituições de pesquisa e/ou universidades que buscam auxiliar na manutenção dos seus equipamentos, ou no processo formativo de professores e alunos para o uso do *laptop* educacional UCA.

No tópico seguinte, apresenta-se um panorama global dos desafios que estão postos para viabilizar estas políticas a partir da realidade desafiadora da Educação - ampliada quando o contexto é a Amazônia brasileira.

O contexto amazônico e seus desafios para garantir o direito a educação

Tomando como ponto de partida o documento “Um projeto para a Amazônia no século 21: desafios e contribuições”, o estudo publicado em 2009 pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) revela

dados significativos e anuncia a necessidade de preservar a floresta, o que implica:

[...] construir caminhos capazes de gerar renda e qualidade de vida para suas populações. Desenvolver a Amazônia obriga a produzir uma interação virtuosa entre forças sociais capazes de usar as riquezas derivadas da biodiversidade e outros recursos naturais regionais sem destruí-la. E isso não pode ser obtido pela replicação dos padrões atuais do que convencionamos chamar de desenvolvimento nas sociedades ocidentais (CGEE, 2009, p. 6).

Este documento defende que a distribuição da vegetação no bioma amazônico corresponde a um zoneamento concreto estabelecido pela natureza que deve indicar o modo inovador de uso do território. E as cidades são as unidades territoriais estratégicas para induzir o novo modo de produzir e romper a dicotomia entre os grandes e ricos e os muito pequenos e pobres atores da região. Contudo, para superarmos essa dicotomia entre ricos e pobres, norte/sul, dentre outras contradições presentes nesse mundo globalizado e interdependente, necessitaríamos alcançar o que preconizava a “Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2015)” (UNESCO, 2005): “integrar os valores inerentes ao Desenvolvimento Sustentável nas diferentes formas de aprendizagem com vistas a fomentar as transformações necessárias para atingir uma sociedade mais sustentável e justa para todos.”.

Esta Década baseava a visão de um mundo no qual todos deveriam ter a oportunidade de aceder a uma educação e adquirir valores que fomentassem práticas sociais, econômicas e políticas contribuindo para um futuro que compatibilizassem as necessidades humanas com o uso sustentável dos recursos, implicando uma transformação positiva da sociedade. Entretanto, há urgência em equilibrar a balança do tripé da sustentabilidade (Triple Bottom Line), a economia não deve pesar mais que o social e o ambiental.

De acordo com o relatório PNUD Brasil (2010), aproximadamente 8,5% da população brasileira vivia abaixo da linha da pobreza, ou seja, 17 milhões de brasileiros sobreviviam com menos de R\$60 por mês. Além da má distribuição de renda, doença crônica no desenvolvimento do Brasil, a falta de infraestrutura, a saúde e a *educação* são os que mais pesam na pobreza do país.

Diante da realidade exposta, dadas suas dimensões territoriais e o tamanho de sua população, além do descaso da classe política, a questão do *ensino* sempre foi uma matéria pendente. Sobretudo, as grandes diferenças geográficas, socioeconômicas, políticas, culturais e inclusive ecológicas que afetam a cada região, contribuíram a manter um sistema educativo marcado por desigualdades regionais que até hoje permanecem retratadas nas muitas caras de uma realidade a ser superada: uma política educacional ainda incipiente, que tem um longo caminho a percorrer, até porque os problemas educacionais são também problemas sociais e, portanto, essencialmente problemas políticos (BRASILEIRO, 2002). Com a aprovação da Constituição Federal, em outubro de 1988, os rumos da Educação brasileira anunciavam mudança de sentido. Ela representava uma nova etapa da vida nacional, onde se procurava estabelecer uma interpretação mais equilibrada entre os fatores de desenvolvimento socioeconômico e os de desenvolvimento humano e cultural.

Além disso, assinalava-se na direção do progressivo resgate da enorme dívida social acumulada ao longo de uma formação histórica excludente. Nessa direção, o processo de redemocratização do Estado brasileiro levou ao enfrentamento de dificuldades históricas da Educação, principalmente no que tange ao acesso e à permanência de crianças e adolescentes na escola, porém, com qualidade social. Em se tratando da Amazônia, tão conhecida pela sua exuberante diversidade biológica, por sua posição e importância estratégicas no cenário mundial, ainda permanecem sendo (in) visibilizadas suas questões sociais, em especial, sua Educação.

Nesse cenário de riquezas naturais e diversidade cultural emerge com destaque a questão educacional e os problemas que circunscrevem a sua existência. Dados do relatório Pnad (IBGE, 2007) já denunciavam que a população mais jovem do país, cerca de 9 milhões são crianças e adolescentes até 17 anos, encontrava-se na região norte. No documento Síntese de Indicadores 2015 (IBGE/Pnad, 2016), essa região registrou a maior concentração relativa de crianças e jovens do país (45,0% de pessoas de até 24 anos de idade), porém, a participação dessa parcela da população nessa região reduziu em relação a 2014 (46,2%). O Sudeste e o Sul apresentaram estrutura etária menos jovem (34,3% e 34,0% respectivamente).

Quanto a taxa de escolarização para a faixa de crianças de 4 a 5 anos de idade, que no Brasil a média foi de 84,3% em 2015, a região norte apresentou a menor taxa nacional (71,3%). Contudo, a proporção

de estudantes de 4 (quatro) anos ou mais de idade, que proporcionalmente frequentava a rede de ensino pública em 2015, na região norte registrou mais alunos frequentando a rede pública (84,7%), sendo 75,9% para o conjunto do país. Para as crianças e adolescentes de 6 (seis) a 14 anos de idade, faixa correspondente ao ensino fundamental obrigatório, a taxa de cobertura foi de 98,6% para o conjunto do país, enquanto a região norte apresentou a menor taxa nacional (97,5%) e a região Sudeste, a maior (99,2%).

Os resultados revelados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2015 (IBGE/Pnad, 2016) vem reforçar que a Educação é um elemento base para a mudança social. Principalmente para os estados da Amazônia brasileira que se deparam com dificuldades de várias ordens: além do analfabetismo, enfrentam problemas que estão diretamente relacionados ao acesso à escola, a comunicação, ao trabalho infantil, ao planejamento escolar e fiscalização dos recursos públicos destinados à educação. Esses problemas perpassam também pela gestão educacional, o insuficiente transporte escolar, a baixa qualidade da formação dos professores e a carência de estrutura física e de material didático, bem como o desrespeito a carreira docente, dentre muitos outros.

A consonância destes fatores contribuiu para que 160 mil crianças e jovens entre 7 e 14 anos permanecessem fora da escola, como denunciou o relatório Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 – Direito de Aprender, publicado pela Unicef (2009). Já o relatório Situação da Adolescência Brasileira 2011 – O Direito de Ser Adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades (UNICEF, 2011) apontou as desigualdades que fazem com que os 21 milhões de adolescentes “representem para o país um quadro singular de energias e possibilidades” (UNICEF, 2011, p. 4), e ainda há os que sofrem violações aos seus direitos. Também afirma:

Nascer branco, negro ou indígena, viver no Semiárido, **na Amazônia** ou numa comunidade popular nos grandes centros urbanos, ser menino ou menina, ter deficiência, ainda determinam de forma cruel as possibilidades que os adolescentes têm de exercer seus direitos à saúde, à educação, à proteção integral, ao esporte, ao lazer, à convivência familiar e comunitária. Tais vulnerabilidades e desigualdades precisam ser enfrentadas e superadas. (UNICEF, 2011, p. 4-5) (negrito nosso).

Como se não bastasse as disparidades regionais anunciadas ante-

riormente, relatórios do CNPq anunciam que a Região Norte concentra 13,7% da população brasileira, colabora com aproximadamente 8% do PIB, mas tem recebido apenas 4% dos recursos de C&T do país. Ao longo de sua história, os Planos Nacionais de Pós-Graduação e Pesquisa no Brasil (PNPG) têm buscado integrar a pós-graduação ao Sistema Universitário e a Educação Básica, promovendo sua articulação com as políticas de desenvolvimento socioeconômico e científico tecnológico.

Entretanto, apenas com o PNPG 2005-2010 houve praticamente unanimidade em equacionar os problemas das assimetrias, com o propósito de atender com qualidade as diversas demandas nacionais de pós-graduação e da sociedade brasileira como um todo, visando seu desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social. Esse Plano tomou para si subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de *Educação*, Ciência e Tecnologia, além de priorizar a formação de pessoal pós-graduado bem qualificado para os órgãos de governos, nas áreas de *Educação*, Saúde, Cultura, Desporto e Segurança Pública – neste último caso, com especial atenção para os Direitos Humanos (de modo geral, toda a área dita social), buscando o fim da injustiça social e da miséria, bem como a redução das desigualdades sociais e regionais.

Brasileiro e Monteiro (2019), revelando dados oficiais sobre a Educação no país, anunciam um panorama desafiador: i) taxa de distorção idade série na conclusão de 18,5% nos anos iniciais, destacando que na região norte a taxa era de 30,7% e na região sudeste de 10,6% (MEC/INEP/DTDIE, 2005); ii) em relação ao IDEB, uma média nacional de 4,6 em 2009, sendo 3,8 para a região norte e 5,3 para a região sudeste; em 2019, na região norte apenas 4,9% das redes públicas municipais têm um índice 6 ou maior, enquanto no sudeste 73,9% das redes municipais têm Ideb 6 ou mais, e a maior porcentagem está no estado de São Paulo, 91,3% (INEP, 2020); iii) a taxa de abandono em 2010 foi de 1,6% nas séries iniciais, sendo 4,1 o valor encontrado na região norte, enquanto esta taxa na região sul era de apenas 0,3. Infelizmente, quando se depara com informações desta natureza percebe-se que ainda falta muito para que as desigualdades provocadas por essa assimetria entre as regiões sejam superadas, garantindo assim os direitos fundamentais para todos os brasileiros, independentemente de suas condições socioeconômicas, de raça, gênero e geográfica.

Quando se constata que no Brasil a escolaridade média das pessoas entre 18 e 24 anos é bastante baixa (PNAD-IBGE, 2009), ou seja, 38%

apenas alcançaram a escolarização em nível médio, este quadro se agrava ainda mais quando se percebe que desta mesma população, 15% *só estudam enquanto outros 15,5% estudam e trabalham, situação que corriqueiramente colabora para uma maior adesão dos estudantes ao ensino noturno e à evasão escolar*. Neste mesmo foco de interesse, observa-se uma forte tendência na diminuição da população que somente estuda e um aumento significativo da população que tem que conciliar estudo e trabalho (BRASIL, 2013).

Diante do exposto, as questões ambientais não devem ser as únicas preocupações da maior floresta tropical do mundo. Não conhecer a sua população e a realidade estrutural em que se encontram as comunidades desta grande região brasileira, mais da metade de sua área territorial, dificultarão a elaboração e a implementação de políticas públicas condizentes com suas necessidades, perpetuando, assim, um quadro de descaso, e mesmo abandono, no atendimento aos direitos fundamentais dos cidadãos, garantidos na Carta Magna, como ocorre com a educação no país, principalmente na Amazônia brasileira, sendo desafiada a contemplar as dimensões da própria vida social e cultural condensadas no trabalho, na ciência e na tecnologia, aspectos estruturais da formação humana integral.

Partindo dos nexos necessários para responder a tantas demandas, a retórica mais frequente do final do século XX e início do século XXI emergem nas políticas públicas que objetivam a formação humana integral e a conseqüente ampliação da jornada escolar, possibilitando aos sujeitos condições necessárias para sua existência histórica, cultural, econômica e social, pelos caminhos da escolarização e inserção no mundo do trabalho, através do desenvolvimento e potencialização das capacidades humanas. Assim, neste texto a educação integral é tratada como a busca e garantia dos domínios instrumentais de compreensão da realidade, por meio da *praxis* social e de sua relação mais fundamental com o trabalho e a existência humana (MACHADO, 1991). Segundo Ranucci, Mendonça e Rodrigues (2013b, p. 45), “a palavra integral significa por inteiro, completo, total, é o que se espera na formação de indivíduos em uma educação integral”.

Reafirmando a necessidade de repensar os sentidos e as funções sociais da escola frente aos novos desafios da contemporaneidade e do mundo do trabalho, com a urgência por políticas públicas de inclusão digital na perspectiva da inclusão social, vislumbra-se na educação integral, de inspiração politécnica, possibilidades concretas de melhoria da qualidade da educação básica, com destaque neste estudo para a Amazônia brasileira.

Nesse sentido, há uma forte tendência de ampliação, não só das

funções sociais da escola, como também do tempo de permanência dos estudantes no espaço escolar. Contudo, esta não é uma temática de discussão recente, apesar de ter assumido força na década de 90 do século passado, com o incremento legal do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da LDBEM, reafirmada pelos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014.

Entretanto, faz-se urgente a efetivação das intencionalidades de uma escola unitária, pautada, progressivamente, na formação integral do Ser Humano, tendo de fato o trabalho como princípio educativo (SAVIANI, 1994). Isto demandaria a consolidação de políticas públicas articuladas com as exigências educacionais decorrentes das alterações das relações trabalhistas, da inovação tecnológica, da aceleração da produção de conhecimentos, da consolidação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos espaços de convivência, na reestruturação dos espaços escolares, no aproveitamento do patrimônio cultural, ambiental e arquitetônico dos lugares (cidades e comunidades), do entorno, na formação competente e na atuação comprometida de professores [...] (COSTA, 2015). Por tudo isto, e muito mais, o desafio está posto e a caminhada ainda é longa, mas já foi iniciada!

Limites e alcances da política pública de inclusão digital nos sistemas públicos de ensino de Santarém/Pará/Brasil

A pesquisa de Gomes (2015) aborda a implantação e implementação do Sistema Municipal de Ensino (SME) no município de Santarém-Pará, no período de 2004 a 2014 e teve como objetivo compreender esse processo de implantação e implementação desde a organização da Educação de Santarém. Para tal, buscou identificar as políticas educacionais vigentes no cenário brasileiro, a partir da década de 1990, bem como realizou o mapeamento dos documentos normativos que orientaram a implantação do sistema de ensino de Santarém, além de analisar a percepção dos dirigentes municipais e educacionais sobre a realidade pesquisada.

Enquanto resultados, Gomes (2015) constatou que a implantação do SME de Santarém inseriu-se em um contexto das políticas educacionais marcadas pela descentralização, municipalização, parceria público-privada e autonomia dos entes federados. Verificou que a implementação do SME ocorreu pela reorganização do Conselho Municipal de Educação, a partir do ano de 2005, que repercutiu de forma decisiva para o cenário

local como a regularização das instituições de ensino mantidas pelo poder público municipal, participação dos segmentos educacionais nos órgãos normativos do sistema, construção dos Planos Municipais de Educação (PME) e expedição de normas complementares para o sistema de ensino.

Após entrevistas com 12 participantes que ocuparam a função de dirigentes municipais e educacionais de Santarém, no período de 2004 a 2014, o autor identificou em suas falas um entendimento de que o município de Santarém alcançou maior autonomia em termos de educação local com a implementação do SME, mas existem ainda muitos desafios a serem suplantados, dentre eles: a promoção de ajustes no pacto federativo com a regulamentação do estatuto do regime de colaboração; a revisão e atualização da Lei nº 17.865/2004, bem como a implantação da educação escolar em tempo integral entre outros.

Gomes (2015, p. 158) destaca que:

Apesar da Educação Integral não ser recente na história da educação brasileira, a sua efetivação já é uma realidade no SME de Santarém que registra um percentual¹ de 40,3% ano de 2013 e, 51,6% de escolas públicas da Educação Básica com matrículas em tempo integral por meio do Programa Mais Educação, além de contar com duas escolas de regime de tempo integral, sendo uma na zona urbana e outra na zona rural.

Segundo o autor, o Sistema Municipal de Educação de Santarém tem priorizado políticas que visam qualificar mais o tempo escolar do aluno, “entendendo-se que outros ambientes não-escolares podem contribuir para isso em função do seu potencial educativo” (Idem, p. 158). Também verifica que a participação na construção da educação local ocorre em uma arena de tensões e disputas, e que o SME de Santarém, como realidade estruturante e instituída, tem um papel de envolver os órgãos e instituições de ensino no profícuo debate sobre a educação de qualidade a partir da realidade nacional e do contexto amazônico.

Destacando o aspecto regional, Gomes (2015) compreende que o SME de Santarém, ao acompanhar e participar das políticas nacionais, precisa garantir a sua identidade amazônica. Continua defendendo: “A implementação do sistema municipal de ensino tem como permanente desafio o fato de pensar a educação inserida nos costumes, nas tradições,

1 Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Elaboração: Todos Pela Educação. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral/indicadores>. Acesso em 29 de dezembro de 2015.

na cultura da população amazônica. [...] há que se garantir a dignidade e a cidadania aos brasileiros que vivem aqui, que precisam ser respeitados em seus direitos” (GOMES, 2015, p. 159).

Ao abordar sobre esses direitos, o autor anuncia vários deles:

[...] voltados para a construção de uma escola de qualidade, formação e valorização dos profissionais da educação, com escolas com infraestrutura adequada, com instalação de bibliotecas, **laboratórios de informática**, ginásios poliesportivos, material didático, transporte e merenda escolar de qualidade. (GOMES, 2015, p. 159, negrito nosso).

Também fazem parte de seus argumentos finais o desafio que acredita ser uma imposição ao SME de Santarém, decorrente das assimetrias regionais que vivem as diferentes regiões, principalmente no Norte e Nordeste do país, qual seja, “[...] a tarefa de divulgar saberes historicamente acumulados que devem ser ensinados nas escolas, bem como deve estimular a produção de conhecimentos e pesquisas das universidades comprometidas com o desenvolvimento dessa região” (GOMES, 2015, p. 159), assumindo seu compromisso explícito com as questões ambientais e com as gerações futuras.

Com o mesmo compromisso, Xabregas (2015) diante da presença das políticas educacionais de inclusão digital, das novas tecnologias chegando ao espaço escolar, e desafiando professores a refletirem e utilizarem as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) em sua prática pedagógica, afim de acompanharem esses avanços, se mobiliza em investigar quais os desafios de infraestrutura, pedagógicos e humanos vividos na prática pedagógica das professoras de Educação Infantil, com a inclusão digital das crianças de 5 anos de idade, por meio da inserção do *laptop* educacional UCA em sala de aula. Seu estudo ocorreu com as três professoras das crianças de 5 (cinco) anos de idade, das turmas de pré-escolar II, e a professora-coordenadora do PROUCA da única escola pública municipal de Santarém, contemplada com a política pública “Um computador por aluno”.

Com os resultados da pesquisa ação colaborativa, a referida autora constatou que apesar das limitações na infraestrutura física e lógica da escola, foi possível contemplar o pré-escolar II nas atividades do PROUCA, anteriormente atendendo apenas a primeira etapa do ensino fundamental na escola estudada, fazendo as devidas adequações no planejamento

escolar. Em relação às questões didáticas pedagógicas, Xabregas (2015) não identificou no Projeto Político Pedagógico propostas para trabalhar as NTIC na primeira infância, e a única ação de inclusão digital para as crianças de 5 (cinco) anos observada foi, uma vez por semana, a frequência ao Laboratório de Informática (LABIN).

Sobre os recursos humanos, a ausência de formação continuada para as professoras atuarem com/no PROUCA é o principal desafio na inserção desta política com crianças nessa faixa etária. Neste sentido, a autora anuncia a criação e instalação do Grupo de Formação Reflexiva (GFR) na escola *lôcus* do estudo, a fim contribuir no próprio processo da investigação e colaborar com a prática pedagógica das professoras. Afirma também ter verificado que as participantes são favoráveis ao uso das NTIC na prática pedagógica da Educação Infantil, pois entenderam a importância de as crianças vivenciarem experiências com as novas tecnologias, anunciando ter sido feita a inserção do *laptop* Uca no pré-escolar II, evidenciada nos encontros colaborativos que foram realizados durante sua pesquisa de campo.

A título conclusivo, Xabregas (2015) afirma que esta pesquisa revelou a necessidade da proposição de novas políticas públicas com condições estruturais, pedagógicas e humanas para a inclusão digital das crianças e das professoras a partir da primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil.

A autora destaca o comportamento das crianças pequenas com o computador mediando o seu aprendizado: “com naturalidade, expressavam um “novo” vocabulário com verbetes e expressões próprias da linguagem digital, como: “clica”; “tô passando o dedo no *mouse*”; “olha a tela do *laptop*”; desliza o teu dedo no *mouse*”; “leva o *mouse* até ferramentas” (XABREGAS, 2015, p. 144). Relata em sua experiência o respeito a autonomia, a curiosidade e o tempo das crianças durante o processo de inserção do *laptop* UCA nos vários espaços escolares. Expressa sua intenção de atuar com responsabilidade e clareza durante a realização dessa pesquisa ação colaborativa, dando as orientações necessárias para que as crianças não se sentissem pressionadas e nem obrigadas a participarem desse momento. Conclui dizendo: “Desenvolvemos o que foi sugerido por nosso estudo, proporcionar inclusão digital com ludicidade, como se fosse uma ‘brincadeira séria’” (XABREGAS, 2015, p. 144).

Com relação as professoras, observa que inicialmente demonstraram estar receosas com aquela “nova” situação. Relata que “Como dito

por elas, tiveram medo, sentiram-se nervosas, curiosas, preocupadas, apreensivas e receberam com estranheza a proposição do nosso estudo, pois achavam que não seria possível efetivá-lo” (XABREGAS, 2015, p. 144). Contudo, anuncia o envolvimento e a presença efetiva destas professoras durante todos os momentos propostos.

A autora diz ter percebido a interação das professoras com as crianças, com a professora-coordenadora do programa e com a própria pesquisadora. Coloca o recurso do *software Tux Paint* como estratégico para motivar o desenvolvimento da linguagem gráfica das crianças, favorecendo iniciar os conhecimentos matemáticos nesta etapa da educação básica, e o compromisso das professoras em realizar a mediação das crianças com o *laptop UCA*, auxiliando no como ligar a máquina até a criação dos desenhos. Conclui Xabregas (2015) constatando a paciência e a dedicação delas com as crianças durante as atividades: “Vimos o entusiasmo e autoestima elevada das professoras ao final da pesquisa, que declaram que esse experimento serviu de aprendizado de como trabalhar pedagogicamente com novas tecnologias com os pequenos” (XABREGAS, 2015, p. 145).

Nesta direção, foi também realizada a pesquisa de Monteiro Silva (2016), bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), que buscou dar ênfase ao papel que as teorias psicológicas assumem na fundamentação da prática docente, agora com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no ensino da Matemática, na única escola de Santarém/PA, contemplada com o Programa PROUCA - Um Computador por Aluno, mesma instituição de ensino pesquisada por Xabregas. O autor verificou inicialmente as condições de trabalho, a formação docente para ensinar esta área do conhecimento, bem como as alternativas para o seu enfrentamento numa escola onde o processo ensino aprendizagem é mediado pelo *laptop* educacional UCA desde a sala de aula, aumentando os desafios para um aprendizado exitoso, como já anunciado por Xabregas (2015).

O estudo empírico foi realizado com a aplicação de questionário à 12 professores das turmas de 5º ano da referida escola. Os dados foram analisados e geraram gráficos que favorecem a sua visualização. Os resultados demonstraram que 100% dos pesquisados consideravam as teorias psicológicas fundamentais para orientar o processo EA, ainda que sua formação inicial tenha sido incipiente neste aspecto. Quanto aos alunos do 5º ano, apenas 50% deles dizem absorver as ações decorrentes das práticas

docentes adotadas por seus professores. Observa-se que nas séries iniciais é quando se dão as primeiras aprendizagens e, portanto, estas teorias deveriam ser efetivadas para alcançar um ensino de qualidade.

Quando perguntado as professoras se em sua formação acadêmica inicial o computador, ou outra tecnologia, foi usado em alguma disciplina, quase a totalidade diz SIM (91, 7%). Com relação a Escola que estão atuando, buscou-se saber se já promoveu algum curso de Informática aplicada à Educação? Mais da metade afirma que SIM (ver gráfico 1).

Gráfico 1 – Sua escola ofertou curso de Informática aplicada à Educação?

Fonte: Questionário da pesquisa (2016).

Destas respostas afirmativas, perguntou-se através de qual o curso e obteve-se as seguintes respostas: Oficinas (2), Proinfo (2) e Formação Continuada (3). Constata-se que a política de inclusão é anunciada apenas por dois professores. Entretanto, ao serem perguntados sobre a existência de algum tipo de incentivo/exigência da instituição para que o professor



utilize o computador na sua prática docente, Monteiro Silva (2016) afirma que mais da metade dizem NÃO! Veja o gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Houve incentivo/exigência de a escola par usar o computador na aula?

Fonte: Questionário da pesquisa (2016).

O estudo buscou saber daqueles cinco docentes que responderam afirmativamente, aonde obtiveram esta formação, tendo como respostas: laboratório de Informática; PROUCA (2); Realização de oficinas (1); In-

centivo a prática docente para dar uma aula dinâmica (2). Assim, pôde-se



constatar que o Programa Um computador por aluno na escola (PROUCA) aparece como um incentivador e indutor para a adoção do computador em sua prática docente. Ao perguntar se utilizavam o computador na preparação de atividades para a sua aula, quase a totalidade afirma que SIM. Ver gráfico 3 abaixo.

Gráfico 3 – Usa o computador para preparar as aulas?

Fonte: Questionário da pesquisa (2016).

Quando respondiam afirmativamente, o instrumento buscava compreender o Como? Com que frequência? Para quê? As respostas reveladas no estudo de Monteiro Silva (2016) foram: “pesquisa de atividades, frequentemente, dinâmicas”; “nas atividades de produção textual, em pes-



quisas”; “sempre que necessário, para organizar as atividades e imprimir”. Com relação à frequência, as manifestações, surgiram: “duas vezes por semana, para uso pedagógico”; “sim, semanal, para pesquisas de conteúdos”; “para pesquisa no período semanal”; “sim, para ampliar os conhecimentos dos alunos”; “Sempre, duas vezes por semana, para dar uma aula

prazerosa”; “semanalmente” e, finalmente, “Para formular avaliações”. A variedade de respostas demonstra o caráter mais operacional deste uso, tendo apenas uma resposta que diz preocupar-se com o clima da aula, anunciando o interesse em favorecer um aprendizado com ludicidade. Outra questão que o estudo buscou saber foi se o professor considerava importante o uso de tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem das crianças e justificasse sua resposta. 100% responderam que SIM, são elas: “as crianças já estão se inserindo na tecnologia, e elas se interessam muito por atividades diferenciadas”; “porque as crianças tem mas concentração nas atividades propostas”; “para atender as exigência do mundo globalizado”; “é necessário o conhecimento com uso da tecnologia para o desempenho acadêmico do aluno”; “ajuda no processo de aprendizagem”; “facilita o conhecimento da tecnologia na educação”; “estamos na era das tecnologias e todos nós temos o direito de usufruir dessas ferramentas, que são suportes na sala de aula”; “para uma melhor aula proporcionando ao aluno uma melhor aprendizagem”; “para estimular o interesse pelo que está sendo ensinado”.

As justificativas para esta concordância com o uso dessas tecnologias aparecem no estudo de Monteiro Silva (2016) e ajudam a confirmar a relevância que os professores deram ao adota-las em sala de aula com alunos do 5º ano de uma escola pública do interior da Amazônia, favorecendo o que já foi anunciado anteriormente: o acesso e a inclusão digital é um direito fundamental, garantido pela Constituição e a escola precisa oportunizar seu uso com qualidade, e os professores necessitam ser formados e sentirem-se seguros para sua adoção com responsabilidade.

Diante dessa realidade anunciada, e da necessidade em perceber como esta inclusão poderia estar ocorrendo nas escolas de ensino médio na cidade de Santarém, o estudo de Costa (2015) buscou verificar como o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO-Integrado) tem contribuído para o processo de Inclusão Digital dos estudantes do Ensino Médio das Escolas Públicas da Rede Estadual de Educação no Município de Santarém - Região Oeste do Pará.

Para isto, a autora analisou o sentido de Inclusão Digital (ID) predominante nas políticas educacionais e nos documentos referenciais do Ensino Médio, refletindo como a ID, articulada à formação cidadã e a educação integral, se insere no contexto educacional do Ensino Médio brasileiro enquanto exigência formativa para o “Mundo do Trabalho”.

Seu estudo empírico verificou as condições de infraestrutura, de recursos materiais e humanos dos Laboratórios e Salas de Informática (LABINS/SI) das escolas da rede pública estadual do Município de Santarém, beneficiadas pelo PROINFO, e mapeou as ações do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) que coadunam para a ID de estudantes dessas escolas.

A autora desenvolve um estudo de caso do PROINFO Integrado, dos ambientes e atores estratégicos desta Política Pública dentro de três dimensões: Escopo Documental do PROINFO Integrado; NTE/Santarém e seus Professores Multiplicadores e todas as Escolas da SEDUC/PA em Santarém e seus Gestores. Enquanto resultados, pôde-se verificar que tanto as TIC quanto a Inclusão Digital têm se firmado como condicionantes poderosos para a reestruturação dos processos produtivos, que potencializados pela *internet* demandam, cada vez mais, políticas públicas que viabilizem o acesso e o gozo dos direitos sociais como pré-requisitos à qualidade de vida, à inclusão social e à cidadania plena. Estas primeiras impressões confirmam a importância das TIC e apontaram a existência de aspectos, na cultura escolar, que acentuam a necessidade de uma “educação para todos”.

Evidenciou-se também que as mudanças qualitativas desejadas, principalmente em terras amazônicas, onde as condições socioeconômicas, de acesso e permanência das crianças e adolescentes nas escolas públicas extrapolam as dimensões pedagógicas e convertem-se em barreiras físicas e geográficas (NUNES, 2013), pois, somente as tecnologias não bastam, precisa-se articular diálogos para a inserção das TIC na base de uma Educação Integral, de perspectiva autoral, democrática e inclusiva, colaborando para a cidadania digital, uma vez que acessar a informação é direito básico de todo cidadão.

Dando continuidade ao estudo realizado por Costa (2015), Frerreira e Brasileiro (2018) desenvolvem reflexões sobre a educação dos jovens na Amazônia brasileira, considerando o atual estágio da sociedade tecnológica, sob a perspectiva das políticas educacionais emanadas dos documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9396/96; Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e Relatórios oficiais, analisando suas principais mudanças nos planos estatístico, pedagógico-curricular e sociocultural. Sua análise da política de democratização do ensino médio e da educação integral, configuradas nas metas três, seis e doze do PNE 2014-2024, visou identificar suas fragilidades e contradições, assim como seu potencial de mudanças no sistema educacional brasileiro e ama-

zônico, especialmente no que tange aos jovens.

Os resultados apontam que, até o presente momento, as políticas públicas para a Amazônia continuam reproduzindo o sinal que se tem de internet na região: oscilante, de baixa velocidade e, em muitos locais, sem cobertura. E que, em pleno século XXI, diante da sociedade em rede há, na Amazônia, um contingente significativo de excluídos digitais, reforçando a necessidade de se buscar a integração das TIC às práticas pedagógicas e à vivência escolar mais ampla, sem desconsiderar a diversidade sociocultural amazônica para a conquista da qualidade na educação da região.

As autoras iniciam contextualizando a Educação na Amazônia, seção do artigo que busca delinear os seus contextos sociocultural e educacional, destacando que a educação se processa e ocorre conectada com as outras dimensões da sociedade, vinculada ainda à política desenvolvida na região e no país. Nos tópicos seguintes, Juventude e Educação na Amazônia e Tecnologias e Educação na Amazônia: uma interface a ser mudada, Ferreira e Brasileiro (2018) fazem um diagnóstico analítico sobre a juventude quanto à situação educacional e às Tecnologias de Comunicação e Informação para essa área, a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015; 2017), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), além de Relatórios sobre o Ensino Médio (BRASIL, 2018), e outros níveis de ensino, nos estados que compõem a Amazônia brasileira. Registra também as impressões de quem conhece, por vivências na educação básica e superior, uma dentre muitas realidades amazônicas, conscientes das dificuldades em se fazer Educação, principalmente por conta das limitações enfrentadas quanto ao acesso às tecnologias digitais aliadas à educação, e de se realizar uma educação politécnica para a juventude amazônica, no enfrentamento de políticas exógenas que não consideram as peculiaridades das populações que moram nessa região.

Também em seu estudo bibliográfico, as autoras identificam as oportunidades e os desafios da educação amazônica enquanto *práxis* a partir do olhar interno, sem perder a conectividade do local com o global, apontando como caminho a possibilidade de uma educação transformadora, aliada e alicerçada nas TIC, que instiguem a coparticipação na desmitificação e valorização “das Amazônias” e na construção de um mundo mais humano, equitativo e ecologicamente sustentável.

Ao finalizar a análise, Ferreira e Brasileiro (2018, p. 18) destacam que “Em pleno século XXI, na Amazônia, há muitos excluídos digitais

na era da sociedade em rede, reforçando a urgência em integrar as TICs à vivência escolar - do currículo formal às práticas pedagógicas”. Elas veem corroborar com estudos realizados por Costa (2015) e Xabregas (2015) no tocante a considerar “o investimento em infraestrutura, equipamentos e formação dos envolvidos no processo educacional é uma obrigação do setor público, respaldada no direito fundamental à informação, procurando, dessa forma, suplantando o fosso digital e social na região. (Idem, p. 18).

Frente a esta realidade, que perdura desde tempos remotos, a releitura dos trabalhos acadêmicos produzidos sob a orientação de Brasileiro, nos últimos cinco anos, e que foram subsídio para a escrita deste capítulo, destacam o papel das políticas públicas, a seriedade e compromisso com que as mesmas devam ser implementadas para que a qualidade na educação brasileira possa efetivamente ser conquistada, principalmente quando se trata da Amazônia. Continuam defendendo uma posição não assistencialista no alcance desta qualidade, afirmando que a mesma não deva estar voltada à competitividade ou ao alívio à pobreza, mas, prioritariamente, produza “solidariedade, justiça e valorização da diversidade cultural. Considera-se que um longo caminho precisa ser percorrido para garantir mecanismos de afirmação desses valores e de uma identidade pluricultural” (FERREIRA; BRASILEIRO, 2018, p. 18).

A título de conclusão, reproduz-se os dois últimos parágrafos do artigo das autoras na íntegra, para deixar a mensagem que buscou trazer em defesa da efetividade de uma política pública de inclusão digital no interior da Amazônia brasileira, especificamente na região oeste do Pará:

Importante se faz que qualquer política pública esteja articulada e coerente à realidade regional e nacional, se estendendo para além de um mandato ou de um tempo de gestão de governo. Dessa feita, haverá um terreno propício para o sucesso não só dos planos voltados à educação, mas de todas as políticas públicas; caso contrário, se continuará enfrentando as dificuldades para se alcançar a qualidade e o desenvolvimento social almejados nelas.

Não são apenas as mudanças econômicas que devem ser levadas em conta na formulação de políticas para a educação. Quando se observam dados oficiais que traçam um perfil do ensino médio incipiente e se cruzam esses dados com a realidade da educação pública vigente, nota-se que o sistema educacional como um todo precisa ser reestruturado e a escola seja o espaço social da diversidade cultural do país e da região amazônica. Há realmente que se primar por uma mudança estrutural e de valores que caminhe na direção da

construção do novo, que possibilite a expansão das potencialidades humanas, da capacidade crítica e criativa dos jovens e adolescentes que vivem nessa região do país, para que seja, de fato, um lugar de inclusão social e espaço de afirmação de uma identidade pluricultural. (FERREIRA; BRASILEIRO, 2018, p. 18)

Contudo, o estudo de Ribeiro (2017), intitulado “A Parceria Público-Privada na Amazônia: impactos na Gestão Escolar do Ensino Médio em Santarém-Pará”, buscou verificar em que medida os programas e projetos de Parceria Público-Privada em Educação (PPPE), implantados a partir de 2012 no Pará, estavam impactando na gestão escolar das escolas públicas de Ensino Médio Regular da área urbana do Município de Santarém-PA.

A autora destaca que estas Parcerias Público-Privadas (PPPs) são contratos celebrados entre o poder público e o terceiro setor, e que esta forma de efetivação das políticas públicas intensificou-se na Educação Brasileira desde 1990 devido a diversos condicionantes, dentre eles as exigências da atual fase do Capitalismo Mundial, a reconfiguração do papel do Estado, a forma de administração pública baseada no gerencialismo e as alterações na legislação. O direito a educação pública, gratuita e de qualidade, garantido na Constituição de 1988, passa a ser alicerçado com as diretrizes advindas das empresas privadas.

Assim, com esta pesquisa Ribeiro (2017) visa identificar como a gestão escolar está sendo impactada diante de duas realidades: de um lado, estavam as políticas públicas educacionais embasadas em princípios neoliberais, materializados nos programas e projetos de PPP executados nas escolas, e de outro lado encontrava-se o apelo social por uma gestão democrática emancipatória da escola pública, construído e legalizado historicamente.

Este estudo documental ocorreu nas 26 escolas de Ensino Médio Regular, de Santarém-PA, jurisdicionadas pela 5ª Unidade Regional de Educação (5ª URE), da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA). Os documentos levantados indicaram que os baixos resultados educacionais do Estado motivaram a elaboração do Pacto pela Educação do Pará, um movimento de PPP liderado pelo Governo do Estado e que tem o objetivo de reverter esses indicadores. Nesse contexto, Ribeiro (2017) anuncia que foram implantados cinco programas/projetos de PPPE, entre o período de 2012 ao primeiro semestre de 2017, sendo que o Projeto Jovem de Futuro (PJF), do Instituto Unibanco, e o Projeto

Gestão para Resultados na Educação (PDCA), da Falconi Consultores de Resultados, foram objetos exclusivos deste estudo documental por serem direcionados à gestão escolar.

As análises feitas pela autora apontam que as propostas teórico-metodológicas desses dois projetos de gestão têm fundamentos na administração gerencial e influenciam a construção de um novo tipo de gestão escolar, que embora mostre uma face democrática, é inspirada nos princípios de mercado. Os processos formativos oferecidos aos gestores, com base na documentação analisada, indicaram que estes princípios impactam nos conteúdos, objetivos, processos metodológicos e avaliativos da gestão escolar por destoarem dos princípios democráticos, como autonomia e participação, que levam a emancipação social e política. Perpetuando inclusive os baixos índices educacionais anunciados como motivação para a instalação do Pacto pela Educação no Estado.

Dada a atualidade da temática pesquisada por Ribeiro (2017), buscou-se detalhar um pouco mais seus resultados, priorizando os projetos voltados para a gestão escolar - Gestão para Resultados na Educação/PDCA e o Projeto Jovem de Futuro - a partir das interpretações efetuadas na análise documental, onde foi possível a autora perceber que eles têm impactado na gestão escolar com seus pressupostos teórico-metodológicos, que têm a mesma natureza, inclusive o Método de Gestão do PJJF é uma derivação do Método PDCA.

Ribeiro (2017, p. 172) afirma ter sido perceptível o impacto gerado no planejamento da gestão escolar desde o PDCA, tornando-o “essencialmente técnico, aligeirado e restrito a poucos membros da comunidade escolar, haja vista ter trabalhado apenas a primeira etapa de seu método que é o Planejamento”.

Quanto ao projeto Jovem de Futuro, a autora diz que o mesmo influencia a gestão escolar desde o planejamento, da maneira em que executa suas atividades e sua avaliação, já que “orienta todo o processo de gestão escolar através do domínio do Método Circuito de Gestão, bem como do desenvolvimento de temáticas voltadas para essa área da educação” (RIBEIRO, 2017, p. 172).

A autora constata em sua pesquisa que os impactos têm reduzido os processos de autonomia, de participação e de emancipação, princípios próprios do que seria uma gestão democrática e emancipatória. Foi verificado também que no processo da gestão escolar:

[...] alguns aspectos ganham novas dimensões e reduzem, principalmente, a autonomia pedagógica devido a intervenção da gestão gerencial, como exemplo, o conteúdo e a metodologia ganham nova semântica; o planejamento torna-se bastante técnico, aligeirado e com uma direção já antecipada pelos projetos, além do foco da gestão que é direcionado, essencialmente para os fins materializados nas metas do IDEB e do SISPAE (RIBEIRO, 2017, p. 172).

Quanto à participação, este estudo revelou que foi bastante resumida, tornando a forma de implantação do trabalho pelo PDCA autocrática, na medida em se pode identificar uma falta de divulgação e diálogo na escola. Quanto ao trabalho desenvolvido pelo PJJ, Ribeiro (2017) revela que a participação é considerada um princípio democrático, entretanto, apresenta um viés neoliberal.

O Conselho Escolar, como uma entidade representativa da comunidade escolar, que legalmente tem um papel significativo na gestão pedagógica, administrativa e financeira, neste estudo de Ribeiro (2017) foi constatado que o mesmo “não é tratado com o respectivo valor quando os projetos constituem outros grupos com fins similares, situação que agrava, ainda mais, a plena constituição e desempenho desse órgão colegiado” (Idem, p. 173). Ela também observou que as informações que chegavam à escola ficavam restritas a poucos, impedindo que a comunidade viesse a conhecer, discutir, sugerir e decidir sobre os rumos da unidade educacional, reduzindo sua participação na gestão escolar, fato que pode conduzir a comunidade escolar a executar projetos sem possibilidades de refletir e dar-lhes um significado condizente com suas necessidades. Neste sentido, não há espaços democráticos para as tomadas de decisões quanto a opinar sobre as políticas públicas de âmbito local ou nacional.

Outro aspecto extremamente significativo deste estudo foi anunciar que a gestão gerencial está influenciando diretamente na gestão escolar sob vários aspectos, contudo, ela não garante a sustentabilidade dos resultados quantitativos alcançados pelos projetos de parceria público-privada. Diante desta constatação, Ribeiro (2017, p. 173) infere que “o processo ensino-aprendizagem se torna mais técnico, conteudista, mecânico, fragmentado, descontextualizado, ou melhor, sem uma efetiva aprendizagem, não só por parte dos alunos, mas também dos professores que passam por processos formativos”.

Finaliza anunciando que o preceito de padronização desses projetos deixa marcas em todos os processos desenvolvidos durante o ano letivo

das escolas, como o planejamento, a execução das atividades, o acompanhamento e a avaliação (RIBEIRO, 2017). No entanto, com relação à gestão financeira, os impactos estão presentes na forma de pensar dos sujeitos, que segundo a autora “muitos são ludibriados por um discurso sentimental de que *educação escolar se faz até embaixo de uma árvore*” (Idem, p. 173). Neste sentido, alguns intelectuais concluem em suas pesquisas, como Oliva (2014), que é possível melhorar a qualidade das escolas sem necessariamente fazer investimentos financeiros, situação que reforça o comportamento do Estado de descaso para com a educação pública. Infelizmente, realidade que se tem constatado na atualidade da política de governo do estado brasileiro.

Retomando a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, tratada em estudos anteriores (COSTA, 2015; GOMES, 2015; Xabregas, 2015), Ribeiro (2017, p. 174) faz uma recomendação para a gestão escolar e para os professores, alertando que “apesar de todas as adversidades, seria a possibilidade de aplicar os princípios da educação integral politécnica no ensino médio regular, pois são os professores que põem em prática as políticas públicas, apesar das limitações de tempo, espaço, recursos e outros”. Para tanto, defende que os professores e a equipe gestora precisam ter domínio de conhecimentos necessários sobre a interdisciplinaridade, a intersetorialidade e a formação unitária, o que Costa (2015) corrobora em seu estudo sobre o PROINFO INTEGRADO NA AMAZÔNIA: a inclusão digital como janela de cidadania para estudantes do ensino médio em Santarém/PA.

REFERÊNCIAS

- BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (orgs.). **Inclusão Digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. V2.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2001.
- BRASIL. **PROUCA**. Projeto Base. 2007. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/projetoPiloto.jsp>> Acesso em: 15 jul. 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria da Educação a Distância. **Projeto Um Computador por aluno**. Formação Brasil. Brasília, 2009.
- BRASIL. **Programa Um Computador por Aluno - Manual**. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/portaldcompras/index.php/produtos/laptops-educacionais-prouca#> Acesso em: ago. 2014.
- BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. **La Formación Superior de Magisterio**: Una experiencia piloto en la Amazonia brasilãna. Tesis de doctorado. 914p. Universidad

Rovira i Vigil, Espanha, 2002. Disponível em: <<http://www.hdl.handle.net./10803-8896>. Acesso em: 13 jun. 2015.

BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo; MONTEIRO, Maria Elke Figueiredo. A educação integral nos programas de Pós-Graduação em Educação na região norte: uma reflexão possível. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; JEFFREY, Débora Cristina; MACIEL, Antônio Carlos (orgs.). **A educação integral como objeto de estudo**: mais que um tempo... além dos espaços. Santarém: UFOPA, 2019. v. 2.

Centro de Gestão e Estudos Estratégicos [CGEE]. **Relatório Final do Contrato de Gestão. MCT – CGEE (2009)**. Brasília: CGEE, 2009.

COSTA, Raimunda Adriana Maia. **PROINFO INTEGRADO NA AMAZÔNIA: A Inclusão Digital como janela de cidadania para estudantes do Ensino Médio em Santarém/PA**. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Santarém. Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), 2015.

FERREIRA, Gisele Vidal; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Amazônia, sociedade tecnológica e educação da juventude: políticas públicas em discussão. In: COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (org.). **Educação e realidade amazônica**. Santarém: UFOPA, 2019. v. 4.

GOMES, Luís Alípio. **Sistema Municipal de Ensino de Santarém-PA: implantação e implementação (2004-2014)**. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Santarém. Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), 2015.

IBGE. Censo Demográfico 2010. **Santarém**, 2011. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015). **Mudança Demográfica no Brasil no Início do Século XXI**: Subsídios para as projeções da população. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv93322.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad Continua Educação 2017**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/05dc6273be644304b520efd585434917.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

NUNES, Elisane, A. **Desvelando os meandros da inclusão digital**: diagnóstico das condições dos recursos humanos, pedagógicos e estruturais em duas escolas do PROUCA em Porto Velho – RO. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Porto Velho: Rondônia, 2013.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na Era Digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PNAD - Pesquisa nacional por amostra de domicílios: **síntese de indicadores 2015**/ IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Valores e Desenvolvimento Humano 2010**/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Brasília, 2010.

RIBEIRO, Vanuza Campos. **A Parceria Público-Privada na Amazônia**: impactos na Gestão Escolar do Ensino Médio em Santarém-Pará. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

SILVA, Enéias Monteiro da. **A prática docente mediada pela prática docente mediada pelo laptop**: Contribuições das teorias psicológicas no ensino da Matemática numa escola pública de Santarém/PA. Relatório final do PIBIC, UFOPA, 2016.

TAPSCOTT, D. **Growing up digital**: The rise of the net generation. Nova York:

McGraw Hill, 1998.

XABREGAS, Quézia Fragoso. **Novas Tecnologias! Novas Crianças! Novas Professoras!** O Desafio do PROUCA para a Inclusão Digital da Educação Infantil na Amazônia Brasileira. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação (ICED), Universidade Federal do Oeste do Pará - Santarém, PA, 2015.

UNESCO. Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005.

UNICEF. **Relatório Situação da Infância e da Adolescência Brasileira (2009) – Direito de Aprender.** Brasília, DF: Unicef, 2009.

UNICEF. **Relatório Situação da Adolescência Brasileira 2011– O Direito de Ser Adolescente:** Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades (2011). Brasília, DF: Unicef, 2011.

CAPÍTULO XVII

POLÍTICAS PÚBLICAS E PSICOLOGIA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE CONCEPÇÕES DE DESENVOLVIMENTO E DE APRENDIZAGEM EM TEXTOS LEGAIS DE EDUCAÇÃO NA CIDADE DE SÃO PAULO

Camila Danielle dos Santos¹
Marilene Proença Rebello de Souza²

O presente estudo integra a pesquisa matricial intitulada “Políticas públicas e prática docente em países da latino-américa - Brasil, Cuba e México: concepções de aprendizagem e de desenvolvimento nos primeiros anos de escolarização”, que articula pesquisadores dos três países a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural em Psicologia. Esta é uma parceria entre Cátedra Vigotski da Universidade de Havana (Cuba), Departamento de Investigaciones Educativas do CINVESTAV/IPN/México, D.F. e Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Educacional e Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Brasil)³.

Esta pesquisa, de caráter comparado, tem por objeto de estudo a área da Psicologia Educacional e a presença de importantes conceitos como o de Desenvolvimento Humano e de Aprendizagem em políticas públicas educacionais para os anos escolares iniciais em diferentes países. Seu objetivo está em analisar como conceitos fundamentais oriundos da Psicologia Educacional e Escolar para a escolarização se fazem presentes nos textos oficiais das políticas públicas educacionais para os anos iniciais.

Ao longo da pesquisa foram realizados encontros periódicos, presenciais e por videoconferência, com os membros da equipe (nacional e internacional). Tais encontros, possibilitam troca de conhecimentos e perspectivas entre os pesquisadores mais experientes e iniciantes, em um

¹ Psicóloga, formada pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP).

² Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP).

³ A referida pesquisa, a partir de março de 2016 passa a contar com o importante financiamento promovido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

ambiente de horizontalidade e respeito, também contribuem para a formação de todos e todas. As discussões teóricas e conceituais, as indicações de leituras, bem como o compartilhamento de práticas auxiliam na construção teórica e no afinamento do grupo de modo geral. Além disso, como são desenvolvidos vários projetos distintos no interior da pesquisa matricial, realizados por diferentes pesquisadores, os encontros propiciam uma ampla visão do objeto de pesquisa, coerente com a fundamentação teórica proposta.

É de suma importância ressaltar a mudança de eixo paradigmático que vem se constituindo na área de Psicologia Escolar e Educacional como um significativo movimento de autocrítica. A partir do início da década de 1980, esta área começa a questionar seus próprios fundamentos epistemológicos, o que implicou em fortes críticas às concepções positivistas sobre o humano – seu desenvolvimento e suas relações – subjacentes à maneira como tal área concebia e aplicava suas intervenções. Essa mudança de perspectiva acarretou em uma essencial transformação no entendimento acerca do objeto estudado, deixando para trás explicações que fundamentalmente culpabilizavam o estudante (ou muitas vezes sua família) pelas dificuldades e problemas existentes na escola. A partir de então, passa a ganhar força uma compreensão mais ampla, em que o foco não é individual, mas sim sobre os fenômenos escolares e suas complexas relações.

Assim, segundo Souza (2000), os fenômenos escolares são constituídos por uma articulação das esferas individual (subjetividade) e social (realidade social), localizando historicamente esses processos de escolarização em nossa sociedade de classes – marcada por profunda desigualdade. De acordo com a autora:

A concepção teórica que nos permite analisar o “processo de escolarização” e não os “problemas de aprendizagem” desloca o eixo da análise do indivíduo para a escola e o conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas, pedagógicas que se fazem presentes e constituem o dia-a-dia escolar. Ou seja, os aspectos psicológicos são parte do complexo universo da escola, encontrando-se imbricados nas múltiplas relações que se estabelecem no processo pedagógico e institucional nela presentes (SOUZA, 2000, p. 123).

Vale ressaltar ainda o caráter de ruptura com a compreensão hegemônica que prevalecia acerca desses processos. Diferente de uma mera

ampliação de contexto do sujeito na escola, a Psicologia Escolar e Educacional, em seu movimento de autocrítica, passa a considerar o psiquismo como aspecto importante mas não único da aprendizagem.

Essa perspectiva, portanto, não se limita a encarar os problemas da escolarização tendo a criança (ou estudante, de maneira geral) como centro da questão, simplesmente considerando alguns aspectos individuais que a contextualizam parcamente na escola, mas se propõe a superar esse entendimento mecânico e individualista, alterando o foco para os processos de aprendizagem em sua complexidade multideterminada no mundo.

Dentre os diversos elementos que constituem a complexidade dos fenômenos escolares, para o presente trabalho, convém destacar a dimensão relativa às políticas públicas de educação e seu impacto no cotidiano das instituições educacionais, sobretudo a escola. A Psicologia Escolar e Educacional se insere no cotidiano escolar a partir de uma visão crítica, que leva em conta as relações entre os indivíduos daquela instituição específica, mas também a organização escolar e as diretrizes que orientam suas práticas e concepções.

Nesse contexto, é importante explicitar que as políticas públicas sempre se constituem e se expressam a partir de alguma concepção de ser humano, de sociedade e de educação, seja de maneira explícita ou de maneira implícita, e “imprime uma série de valores e de diretrizes que passam a constituir as relações interpessoais e institucionais” (SOUZA, 2010). Assim, a Psicologia Escolar e Educacional dedica-se ao estudo das Políticas Públicas educacionais, a fim de compreender os mecanismos de sua criação, implantação e implementação.

Além das concepções que subjazem às políticas públicas, para o presente trabalho faz-se necessário também uma contextualização mais ampla do cenário político nacional em que tais diretrizes são criadas. Isso porque, do mesmo modo como é imprescindível uma compressão crítica dos fenômenos escolares – que não considere apenas os indivíduos isolados de seu contexto e que considere a escola inserida nas relações sociais e suas múltiplas determinações – também é indispensável tomar as políticas públicas como efeito de um processo multideterminado. Uma interpretação que considere as leis isoladamente, que se encerram em si mesmas, seria muito precária e irresponsável.

Entre os anos de 2007 e 2015 diversas Políticas Públicas educacionais voltadas para os anos iniciais foram desenvolvidas pelo Estado Brasileiro. Cabe considerar que estas se constituíram em meio a um processo

político que envolve muitos atores e que está ligado a um projeto de conciliação de classes sociais que vem desde o ano de 2002, a partir da primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Nesse sentido, as políticas educacionais que se engendraram não podem ser compreendidas mecanicamente como uma simples imposição vertical. Elas devem ser compreendidas como uma síntese dos avanços e dos limites da luta de classes no referido período. De acordo com Gentili e Oliveira (2013, p. 254):

Durante a última década, a educação como política social sofreu importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira. Essas mudanças têm sido originadas em processos complexos, às vezes ambivalentes ou mesmo contraditórios. Seja como for, nesses pouco mais de dez anos, importantes iniciativas foram tomadas para ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente no que se refere à universalização da educação básica e sua melhoria, e a democratização do acesso à educação superior.

Os textos legais que serão analisados no presente trabalho se inserem em um contexto nacional onde surgem diversas regulações que vão ao encontro das necessidades colocadas no campo educacional. Entre elas, merecem destaque a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, a partir da Lei 11.494 de 2007; bem como da implantação do piso salarial profissional nacional (PSPN) dos docentes, por meio da lei n. 11.738, de 2008.

É importante ressaltar que, neste mesmo período, a realidade objetiva da educação pública brasileira repetia problemas estruturais, como um quadro de 14 milhões de analfabetos e 30 milhões de analfabetos funcionais em 2009 (IBGE, 2009). Dessa forma, ainda que alguns avanços tenham se dado no âmbito legislativo, as contradições permaneciam em relevo.

Na condição de regulamentações normativas da sociedade, as políticas públicas são partes indissociáveis do Estado e dos elementos contraditórios que o constituem. Nesse sentido, a compreensão mais ampla do caráter das leis está subordinada a compreensão do caráter do Estado moderno enquanto aparato imprescindível da sociedade em que vivemos, capitalista.

Para Joachim Hirsch (1978, p. 63, grifo nosso) a análise marxista do Estado parte da análise da totalidade da sociedade capitalista, isto é, do entendimento do aparato estatal como “expressão de uma forma histórica específica de dominação de classe, e *não simplesmente, como portador de funções sociais particulares*”.

A partir da caracterização de Hirsch, compreende-se que as políticas públicas podem variar de acordo com o regime político e com o caráter do governo, entretanto são invariantes frente ao caráter do Estado capitalista, na medida em que sua totalidade está também na particularidade das leis, decretos e normas, e estas por sua vez compreendem as lutas internas da sociedade de classes e não uma simples imposição externa, tal qual sugeria a epistemologia idealista-hegeliana (LENIN, 2008, p. 49-50).

No caso brasileiro, é de fundamental importância resgatar o caráter histórico- social do aparelho estatal, uma vez que a condição subdesenvolvida do país torna o Estado não apenas gerente da elevada desigualdade entre as classes sociais, mas coprodutor dessas, ao ponto das políticas públicas não serem simples concessões da classe dominante, mas resultado da complexidade do conflito entre os sujeitos sociais e políticos de classes antagônicas.

Ao compreendermos as políticas públicas para a educação escolar não como mero serviço público oferecido pelo Estado, todavia como direito social, é possível verificar que a educação brasileira é produto da dialética entre o movimento hegemônico, mas, sobretudo, contra hegemônico da luta histórica da comunidade escolar (professores, pais, estudantes etc). Importante destacar ainda que esse movimento contra hegemônico não se dá apenas na reivindicação das políticas públicas, com leis que atendam as demandas da classe trabalhadora, mas essa luta ocorre também no ambiente intra-escolar, ou seja, na materialização cotidiana das leis (COSTA; NETO; SOUZA, 2009, p. 60).

Nesse sentido, a análise das políticas públicas educacionais a partir do referencial teórico materialista histórico e dialético está submetida à compreensão elementar do caráter do Estado moderno; da luta entre as classes e das particularidades das regulamentações normativas que carregam em si as contradições da totalidade da sociedade capitalista.

Objetivos

O objetivo desta pesquisa é conhecer concepções de desenvolvimento humano e de aprendizagem que constituem discursos oficiais que compõem as políticas educacionais nos primeiros cinco anos do ensino fundamental I, da rede municipal de São Paulo. Anos estes considerados

como aqueles em que se dão os principais processos de aquisição da escrita e da inserção do estudante na escola.

Mais especificamente, este estudo pretende realizar isso a partir de leis, decretos e portarias a nível municipal, textos estes entre os anos de 2007 e 2015.

Metodologia

O presente trabalho é uma pesquisa documental que possui como objeto os textos oficiais que constituem as políticas educacionais para os anos iniciais de escolarização e compreende o período de 2007 a 2015.

Como parte do procedimento de pesquisa, foi realizado um levantamento de leis e decretos do período referido acima, na cidade de São Paulo, a partir do site da Secretaria Municipal de Educação⁴ – tendo como base as Coletâneas de Textos Legais presentes no referido portal. As Coletâneas utilizadas são as de 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015, tendo em vista que não há documentos do tipo anterior a essas datas; que as duas edições especiais (“Coletânea de Textos Legais – Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos” e “Coletânea de Textos Legais 2012 – Procedimentos Disciplinares e Aplicação de Penalidades”) contém apenas normas que também aparecem em outras coletâneas ou contemplam temas que extrapolam os objetivos desta pesquisa, respectivamente; e que até a data do levantamento realizado neste estudo a Coletânea 2016 ainda não havia sido publicada.

Estas Coletâneas foram publicadas pelo setor de Assistência Técnica da Assessoria Técnica de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação (SME) e é composta por diversas espécies normativas, desde leis federais⁵ até portarias e indicações no âmbito municipal, com as diretrizes que orientam cada período anual.

Devido à grande quantidade de documentos acessados a partir deste levantamento, a análise direta de todos os textos legais seria inviável no período de tempo definido para uma iniciação científica. Dessa

⁴ Disponível em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Home/Index/>>.

⁵ Ainda que o foco desta pesquisa seja a legislação municipal, e também seja o foco nas Coletâneas, estas também incluem algumas normas federais. Uma vez que nessas Coletâneas estão presentes a totalidade das normas municipais e apenas algumas federais, essas últimas podem ser um importante indício de quais aspectos e normas da esfera federal a Secretaria Municipal de Educação deseja destacar.

maneira, foi realizada uma organização desses textos de forma a selecionar os que seriam mais relevantes para os objetivos definidos neste trabalho.

Inicialmente, esta pesquisa tinha como objeto apenas leis e decretos a nível municipal. Assim, foram construídas tabelas, uma para cada Coletânea de Textos Legais, onde as leis e decretos eram classificadas por número, data e índice no site (que corresponde à ementa) da Secretaria Municipal de Educação. Cada Coletânea é denominada a partir de um ano específico, porém contém textos referentes a anos diferentes, o que gerou a necessidade de uma reorganização geral.

No decorrer da pesquisa, o contato com outros textos para além de leis e decretos a partir das Coletâneas, proporcionou uma alteração importante na estrutura deste projeto. Foram acrescentadas então as portarias da SME, já que estas ampliam o panorama com relação aos discursos oficiais – o que poderia auxiliar para o alcance dos objetivos deste trabalho.

Assim, leis, decretos e portarias foram classificados a partir de “organização” (municipal), “documento” (tipo de norma, como lei ou decreto), “número” (que denomina cada texto), “data” e “ementa”. Isso mostrou que muitas ementas tratavam de assuntos aparentemente muito distintos do objetivo deste trabalho. Para eliminar estes textos da análise, foram criadas palavras-chave a fim de selecionar os documentos interessantes à nossa pesquisa.

Assim, foram utilizadas as palavras-chave “desenvolvimento”; “aprendizagem”; “diretrizes”; “currículo”; “programa”; “apoio”; “projeto”; “organização”; “psicologia”; “psicopedagogia” para uma busca tendo como base as ementas dos textos legais.

Novas tabelas foram construídas, dessa vez agrupando as ementas a partir de cada palavra-chave, verificando assim a ocorrência destas em cada ano e em cada tipo de documento.

As palavras-chave “currículo”; “psicologia”; “psicopedagogia” não foram encontradas nas ementas. Assim, após releitura das ementas, optou-se por usar termos de busca parecidos, porém mais abrangentes: “psicológico”; “psicopedagógico”; “curricul”.

Depois, com base nas ementas selecionadas a partir dos termos de busca, foi realizada nova seleção, extraindo as ementas relevantes à este estudo.

Mesmo com todo o processo de seleção, e ainda que a maioria dos documentos tenha sido excluída ao fim desta organização, o volume de textos legais ainda era elevado demais para uma análise mais profunda de

cada um. Portanto, foram selecionadas duas portarias da SME, criadas em gestões distintas da prefeitura de São Paulo, a fim de realizar algumas considerações iniciais a partir de análise de prosa (ANDRÉ, 1993).

Foi realizada busca nos textos destas duas portarias das palavras-chave “aprendizagem” e “desenvolvimento”, depois uma releitura dos textos integralmente para, além de verificar onde aparecem esses termos, como eles constituem os documentos.

Resultados e análise

Vale destacar que a perspectiva analítica esteve presente desde a constituição do projeto desta pesquisa até a finalização deste relatório, como propõe Rockwell (2009). Dessa maneira, a perspectiva analítica alicerça desde a escolha do objeto a ser estudado até as conclusões alcançadas, incluindo as reformulações de categorias durante o processo deste trabalho.

Nesse sentido, a coleta e organização de dados também foi subsidiada todo o tempo pela perspectiva analítica. Os documentos presentes neste processo – os utilizados diretamente neste trabalho ou os que serviram como suporte em alguma medida – são “partes e também produtos de conversas compridas. Não são eventos isolados [...]” (SPINK et al., 2014). Não se encerram em si mesmos, ainda que possuam uma estrutura característica e opaca, que frequentemente gera dificuldade na leitura e interpretação de qualquer pessoa que não possua familiaridade com eles – ou mesmo alguma formação específica para tanto. Entender o contexto onde uma norma é instalada é de suma importância, e não menos necessária é a capacidade mínima de compreender o texto legal em si.

Assim, Spink et al. (2014) caracteriza a estrutura do texto da lei, a partir da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, regulamentada pelo Decreto nº 4.176, de 28 de março de 2002 que “dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do art. 59 da Constituição Federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos que mencionam” (BRASIL, 1998), a partir de três partes básicas:– Parte Preliminar Constituída por:

- epígrafe: conteúdo da matéria regulada, número e data da edição do ato;
- ementa: sintetiza o conteúdo da norma de maneira sintética e explícita;

- preâmbulo: declaração de autoridade e do fundamento constitucional e legal;
- enunciado do objeto e a indicação do âmbito de aplicação das disposições normativas: trata do o objeto da norma e a especificação do âmbito de sua aplicação, respectivamente.

I - Parte Normativa

Trata do texto das normas de conteúdo, que inova ou altera a ordem jurídica e é composta por:

- o artigos: é a unidade básica desta parte e seu enunciado é chamado *caput*. Os artigos se estruturam a partir de:
 - parágrafos: subdivisões do assunto do *caput*, geralmente usados para complementar ou apontar alguma exceção ou restrição a ele;
 - incisos: exemplificam ou pormenorizam a informação do parágrafo ou do *caput*;
 - alíneas: enumerações do conteúdo dos artigos, parágrafos ou incisos, que frequentemente contém informações taxativas;
 - itens: enumerações do assunto que se encontra na alínea.

II - Parte Final

Contém as disposições relativas às medidas necessárias à implementação das normas de conteúdo, às disposições transitórias, se for o caso, a cláusula de vigência e a cláusula de revogação, se necessária.

Dessa forma, temos que o texto legal é constituído de parte preliminar, parte normativa e parte final, e suas subdivisões. Além disso, as leis extensas ou com conteúdo diversificado são divididas em seções, capítulos, títulos e livros.

Para além de conhecer a estrutura básica dos textos legais, é de suma importância, como alerta Maximiliano (1998, p. 8), o cuidado com a interpretação dessas regulamentações:

Não se trata de uma arte para simples deleite intelectual, para o gozo das pesquisas e o passatempo de analisar, comparar e explicar os textos; assume, antes, as proporções de uma disciplina eminentemente prática, útil na atividade diária, auxiliar e guia dos realizadores esclarecidos, preocupados em promover o progresso, dentro da ordem; bem como dos que ventilam nos pretórios os casos controvertidos, e dos que decidem os litígios e restabelecem o Direito postergado.

Ainda segundo o autor, a interpretação não se resume a deixar explícito o que o texto legal caracteriza, fazendo isso de maneira abstrata, mas sim de articular o sentido do conteúdo legal de maneira compatível à vida real. Vale ressaltar também que a interpretação, bem como a criação e implementação da legislação é multideterminada, e não pode ser pinçada de seu processo histórico que é delimitado pelas condições sociais materialmente determinadas.

O levantamento de textos legais a partir das Coletâneas da SME resultou em uma enorme quantidade de documentos:

Tabela 1 – Número de Textos Legais sem a presença de palavras-chave, com ao menos uma palavra-chave e relevantes

	Total	Sem palavras-chave	Contém ao menos uma palavra-chave	Relevantes
Leis	75	54	21	13
Decretos	130	107	23	13
Portarias SME	348	218	130	53
Soma	553	379	174	79

Assim, foram encontrados 553 textos legais, que foram organizados a partir de suas ementas a partir suas datas, espécie normativa (lei, decreto ou portaria) e selecionados a partir de termos de busca já mencionados. Ao final de todo o processo, ainda restaram 79 textos legais a serem analisados, que contém ao menos uma das palavras-chave e se encaixam no recorte deste trabalho.

Destarte, apesar de uma análise mais profunda ser necessária, faremos considerações iniciais acerca de dois textos legais, que estão entre os selecionados como relevantes a este projeto: as Portarias da SME nº 5.359, de novembro de 2011, e a nº 1.084, de 31 de janeiro de 2014.

Estas portarias foram criadas durante gestões diferentes da prefeitura de São Paulo, e versam acerca de programas para “recuperação” escolar. A portaria nº 5.359 estabelece procedimentos para o Programa “Estudos de Recuperação”, já a portaria 1.084 cria o Projeto de “Apoio Pedagógico Complementar – Recuperação”. Ambas possuem muitas semelhanças, como por exemplo, a articulação com o Projeto Político-Pedagógico de cada unidade educacional, os critérios para o cargo de Professor

de Recuperação, bem como atribuições do Coordenador Pedagógico, do Diretor de Escola, e da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica.

Um aspecto importante é a priorização do ensino de “Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática” na portaria nº 5.359, que aparece como “competências leitora e escritora e de resolução de problemas” na portaria 1.084 – ainda que ambos documentos estabeleçam como objetivo o desenvolvimento de habilidades e competências em todas áreas do conhecimento.

Quanto ao aspecto das competências e habilidades que parecem orientar as portarias, uma análise contextualizada mais profundamente é necessária, mas vale ressaltar o alerta de Perrenoud (2003):

[...] não se pode confundir os conhecimentos e as competências “efetivas” de uma criança e o julgamento de excelência escolar do qual ela é objeto. Isso não significa que o julgamento da escola é sem fundamento, mas sim que entre a realidade e o julgamento se interpõe uma série de mecanismos que podem banalizar ou dramatizar as diferenças reais. Em resumo, seria de bom senso considerar que o sucesso ou fracasso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor.

Nesse sentido, ambas portarias apontam a avaliação como o parâmetro para a aprendizagem e para o desenvolvimento das habilidades e competências esperadas das(os) estudantes, já que ela que qualifica a o) estudante para a Recuperação, além de influenciar na permanência do(a) professor(a) no programa e pauta todas as atividades estabelecidas; é, como podemos ler nas considerações da portaria nº 1.084, “a gestão do conhecimento de acordo com os princípios da avaliação para a aprendizagem”.

A definição de um bom desempenho parece ficar em função das avaliações, tanto da própria escola como da rede geral, sem uma delimitação muito explícita do significado disso. Este é um tópico complexo, que envolve quais concepções de educação e de função da escola estão em disputa, ainda que a instituição escolar seja uma entre várias instâncias que exercem influência no desenvolvimento das(os) estudantes. Para Perrenoud (2003), o “sucesso educativo” tem um significado eminentemente político, deixemos de ser ingênuos a esse respeito! É de uma concepção de democracia que se trata”.

Há diversos outros pontos de discussão no que tange à avaliação, como a relação entre contexto local e mecanismos externos de teste, a legitimidade e amplitude de instrumentos que verifiquem apenas por via escrita e em larga escala as habilidades diversas das(os) estudantes, que pode ignorar, assim, muitas capacidades ligadas à criatividade ou à solidariedade, por exemplo.

Outro aspecto interessante é como as famílias das (os) estudantes aparecem nos textos legais. Na portaria 5.359, por exemplo, os professores devem incluir no seu Plano de Trabalho as atividades de recuperação contínua, considerando, entre outros, o “compromisso da família com as ações voltadas para a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos”.

Nos dois textos legais acima referidos, não há definições dos termos “aprendizagem” ou “desenvolvimento”. Este último parece ser polissêmico, usado tanto enquanto desenvolvimento humano – que é relevante para este trabalho – como para o desenvolvimento de atividades quaisquer. Já “aprendizagem” é utilizada em sentido próximo à habilidade ou aptidão, individualizando as dificuldades na(o) estudante, e não como um processo de aquisição e construção de conhecimento coletiva, pautado, inclusive, pela organização institucional escolar, como se lê na portaria 5.359, em seu artigo 1º, “Parágrafo Único: O Programa, de que trata esta Portaria, *visa recuperar aprendizagens* necessárias ao prosseguimento de estudos dos alunos que se encontram no nível de proficiência abaixo do básico” (grifo nosso). Também podemos citar aqui o artigo 2º do mesmo documento, que trata da abrangência do Programa “Estudos de Recuperação”, definindo a Recuperação Contínua como “aquela realizada pelo professor da classe, dentro do horário regular de aulas dos alunos, por meio de estratégias diferenciadas que levem *os alunos a superar suas dificuldades*” (grifo nosso).

De maneira geral, os textos das duas portarias são muito semelhantes, tanto em estrutura quanto na escrita em si, mas vale destacar alguns pontos de diferenciação entre eles. O termo “aluno” utilizado dezenas de vezes na portaria nº 5.359 é substituído, quase totalmente, pelo termo “educando” na portaria nº 1.084. Essa modificação, especialmente em textos tão parecidos, pode sugerir uma diferença em como a (o) estudante é percebido, a partir de outro referencial.

Outro aspecto é a utilização do termo “direito” na portaria nº 1.084, como por exemplo em suas considerações:

[considerando] a necessidade de oferecer apoio pedagógico aos alunos dos três Ciclos de Aprendizagem do Ensino Fundamental que ainda não atingiram o desenvolvimento cognitivo, observados o domínio dos conceitos que garantam os direitos e as expectativas de aprendizagem para o respectivo ano, a partir dos resultados obtidos nas avaliações de acompanhamento das aprendizagens [...].

Esta alteração sugere também uma nova perspectiva quanto ao estudante, representado tão passivamente em ambas portarias, mas nesta, representado também como cidadão portador de direitos, inclusive, quanto à aprendizagem.

Conclusões

Este trabalho subsidiará teoricamente outros projetos e deverá ser interpretado também a partir de novos acúmulos que estes trarão. Nesse sentido os resultados e considerações aqui apresentados deverão ser entendidos como parte de um processo de investigação acerca de Políticas Públicas em sua interface com a Psicologia.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o material levantado para a análise se mostrou muito mais extenso que o planejado no projeto desta pesquisa, o que gerou muitos desafios, mas também algumas aproximações interessantes com a temática. O contato com textos legais é valioso por diversos motivos, já que ao realizar uma pesquisa documental, ao solicitar informações e torná-las públicas ou mais acessíveis, o(a) pesquisador(a) “se torna parte do processo de produção de novos documentos” e pode ser considerado um “ativista da ampliação da esfera pública” (Spink et al, 2014).

Caminhar em direção ao horizonte da democracia acarreta, inevitavelmente, em perceber a realidade constituída coletiva e historicamente, a partir de disputas constantes entre concepções e projetos de educação e de sociedade de maneira geral. Dessa maneira, a Psicologia Escolar traz contribuições para que os fenômenos escolares possam ser compreendidos também como processos multideterminados. Por isso, as dificuldades neste processo não podem ser inculcadas na (o) estudante individualmente.

Os textos legais acessados neste trabalho, ainda que considerem atribuições a diversos atores no campo escolar e familiar, parecem ainda lidar com uma concepção individualista de aprendizagem, ainda que esta afirmação necessite de maiores estudos. Há, aparentemente, uma frag-

mentação da concepção de totalidade, que envolve outros aspectos como condições materiais e concretas de tempo e espaço para o aprender, o envolvimento e preparação dos sujeitos que proporcionam o processo de aprendizagem, no caso o (a) professor (a), além de não apresentar o estudante como parte da coletividade, ou seja, as portarias apresentam no singular – “estudante” ou “aluno”.

O termo “desenvolvimento” é polissêmico, e aparece tanto no sentido de progressão de alguma atividade, como no sentido de desenvolvimento humano, ainda que não seja explicitado em que concepções se baseiam os textos legais para esses usos.

É importante localizar a dimensão das portarias enquanto projeto de Estado e não de governo. Nesse sentido, é preciso localizar que concepções semelhantes de desenvolvimento e aprendizagem estão presentes em governos aparentemente distintos, do ponto de vista das forças políticas que ocupam o Estado. Ou seja, as duas portarias brevemente analisadas, em gestões distintas da prefeitura da cidade de São Paulo, não apresentam diferenças substanciais nas políticas, o que nos permite deduzir que é uma política de Estado, não apenas gestão.

Não se pode subestimar, obviamente, as pressões exercidas para além do Estado e, este também, não se constitui como uma estrutura monolítica. Os textos legais são resultado de disputas, e não concessões, como também suas aplicações no cotidiano escolar – assim como as resistências a eles também.

A realização deste trabalho possibilitou o encontro com um tema muito complexo e fecundo, e para aprofundar as análises iniciadas aqui, será dada continuidade da pesquisa a partir do projeto denominado “Psicologia e Políticas Públicas: Concepções de Desenvolvimento e de Aprendizagem em Textos Legais de Educação nas Séries Iniciais”.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições. 2000.

BRASIL. **Lei Complementar n.º 95, de 26 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do art. 59 da constituição federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos que menciona. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 fev. 1998a*. p. 1.

BRASIL. **Lei Ordinária n.º 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e

consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 fev. 1998b. p. 3.

COSTA, A; NETO, E; SOUZA, G. **A proletarianização do professor**. São Paulo: undermann, 2009.

GENTILI, P. E OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: **10 anos de governos pósneoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo, 2013.

HIRSCH, J. **Teoria Materialista do Estad**. São Paulo: Revan, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de Indicadores 2009**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LENIN, V. I. Estado e Revolução in **O Estado burguês e a Revolução Socialista**. São Paulo: Sundermann, 2008.

MAXIMILIANO, C. **Hermenêutica e aplicação do direito**. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

NENEVÉ, M.; SOUZA, M. P. R. A educação para cidadania: intenção e realidade. **Revista Educação e Cidadania**, v. 5, p. 75-84. 2006.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia educacional e escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz. 1984.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 09-27, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 jul. 2016.

ROCKWELL, E. **La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura em los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós. 2009.

SÃO PAULO (Cidade). **Secretaria Municipal de Educação. Coletânea de textos Legais: Organização da Rede Municipal de Ensino 2008**. São Paulo (publicação virtual). Disponível em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/ColetaneaTextosLegais1>>. Acesso em 23 nov. de 2015.

SÃO PAULO. **Secretaria Municipal de Educação. Coletânea de textos Legais: Organização da Rede Municipal de Ensino 2009**. São Paulo (publicação virtual). Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/ColetaneaTextosLegais1>>. Acesso em 23 nov. de 2015.

SÃO PAULO. **Secretaria Municipal de Educação. Coletânea de textos Legais: Organização da Rede Municipal de Ensino 2009 – edição especial – ensino fundamental de 9 anos**. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/ColetaneaTextosLegais1>>. Acesso em 23 nov. de 2015.

SÃO PAULO. **Secretaria Municipal de Educação. Coletânea de textos Legais: Organização da Rede Municipal de Ensino 2010**. São Paulo (publicação virtual). Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/ColetaneaTextosLegais1>>. Acesso em 23 nov. de 2015.

SÃO PAULO. **Secretaria Municipal de Educação. Coletânea de textos Legais: Organização da Rede Municipal de Ensino 2011**. São Paulo (publicação virtual). Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/ColetaneaTextosLegais1>>. Acesso em 23 nov. de 2015.

SÃO PAULO. **Secretaria Municipal de Educação. Coletânea de textos Legais: Organização da Rede Municipal de Ensino 2012**. São Paulo (publicação virtual). Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/ColetaneaTextosLegais1>>.

SÃO PAULO. **Secretaria Municipal de Educação. Coletânea de textos Legais:**

Organização da Rede Municipal de Ensino 2012. – edição especial – procedimentos disciplinares e aplicação de penalidades. São Paulo (publicação virtual). Disponível em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/ColetaneaTextosLegais1>>. Acesso em 23 nov. de 2015.

SÃO PAULO. **Secretaria Municipal de Educação. Coletânea de textos Legais: Organização da Rede Municipal de Ensino 2013.** São Paulo (publicação virtual). Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/ColetaneaTextosLegais1>>. Acesso em 23 nov. de 2015.

SÃO PAULO. **Secretaria Municipal de Educação. Coletânea de textos Legais: Organização da Rede Municipal de Ensino 2014.** São Paulo (publicação virtual). Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/ColetaneaTextosLegais1>>. Acesso em 23 nov. de 2015.

SÃO PAULO. **Secretaria Municipal de Educação. Coletânea de textos Legais: Organização da Rede Municipal de Ensino 2015.** São Paulo (publicação virtual). Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/ColetaneaTextosLegais1>>. Acesso em 23 nov. de 2015.

SOUZA, M. P. R. Pesquisa Qualitativa e sua importância para a compreensão dos processos escolares. In: JOLY, M.C.A.; VECTORE, C. (Org.). **Questões de Pesquisa e Práticas em Psicologia educacional e escolar.** 1a.ed. v. 1, p. 215-228, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SOUZA, M. P. R. Psicologia educacional e escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, v. 23, p. 129-149. 2010.

SOUZA, M. P. R. A Queixa Escolar na Formação de Psicólogos: Desafios e Perspectivas. In. TANAMACHI E.R.; SOUZA, M.P.R.; ROCHA, M.L.; **Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SPINK, P. RIBEIRO, M. A. T., CONEJO, S. P. & SOUZA, E. Documentos de domínio público e a produção de informações. Em Spink, M. J. P., Brigagão, J. I. M., Nascimento, V. L. V. & Cordeiro, M. P. (Orgs.), **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas** (pp. 207-228). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais (publicação virtual). 2014.

VIÉGAS, L.S; ANGELUCCI, C.B.; ASBAHR, F.C.F. (Orgs.). **Políticas públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

VYGOTSKI, LEV. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Ed. Científico Técnica. 1987.

CAPÍTULO XVIII

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Katia Cristina Silva Forli Bautheney¹
Marilene Proença Rebello de Souza²

Introdução

O presente capítulo visa apresentar uma discussão sobre a articulação entre formação docente e autoridade, a partir do relato de uma experiência de formação continuada de professores, realizada por meio de um projeto de extensão universitária³, desenvolvido no Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – IPUSP, no ano de 2015. Este projeto insere-se como atividade da pesquisa intitulada “Políticas Públicas e Prática Docente em Países da Latino-América – Brasil, Cuba e México: concepções de aprendizagem e de desenvolvimento nos primeiros anos de escolarização”⁴.

O objetivo deste projeto de extensão foi o de constituir uma modalidade específica de formação continuada para Educadores e Psicólogos vinculados à Rede Municipal de Ensino de São Paulo, de cunho colaborativo. Para tanto, constituiu-se um espaço institucional de participação, juntamente com a equipe do LIEPPE-USP formada por estudantes de graduação e pós-graduação e docentes da USP, que subsidiou a análise da prática docente frente às políticas públicas vigentes na rede pública de ensino. Para esta atividade denominamos esse espaço de “Grupo de Tra-

¹ Professora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

² Professora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP)

³ Este projeto de Extensão intitulado “Grupo de trabalho de Educadores e Psicólogos sobre políticas públicas Educacionais” de novembro de 2014 a dezembro de 2015, com apoio de duas bolsas do Projeto *Aprender com Extensão* da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP.

⁴ A pesquisa teve apoio do CNPq e a atividade de extensão fez parte do plano de atividades de Pós-Doutorado de Katia Bautheney por meio de bolsa Capes, Prêmio CAPES de Teses.

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

balho de Educadores e Psicólogos sobre Políticas Públicas Educacionais”.

A constituição do Grupo de Trabalho deu-se em resposta ao convite realizado às treze Diretorias Regionais de Ensino da cidade de São Paulo com o intuito pesquisar contribuições da psicologia escolar para discussão, análise e estudo sobre políticas públicas e práticas de escolarização, num formato que subvertesse a lógica de cursos frequentemente oferecidos aos profissionais do campo da educação. Por meio dessa proposta metodológica, os educadores puderam ocupar, junto aos demais integrantes, um lugar de saber em relação à temática trabalhada, a despeito das diferentes posições de enunciação discursiva. Partiu-se do princípio que o grupo de trabalho seria um espaço de discussão e estudo sobre questões inerentes ao campo da educação e suas políticas que funcionaria de forma horizontal e colaborativa.

O desenvolvimento e análise dessa experiência, apoiados na perspectiva de pesquisa sobre o cotidiano escolar (AZANHA, 1992) e saberes docentes (MERCADO, 2002) ajuda-nos a pensar nas implicações do esvaziamento da autoridade de professores como consequência da circulação de discursos e práticas que posicionam os educadores num lugar de desconhecimento em relação ao seu próprio ofício, uma vez que o saber sobre a escola e as vicissitudes de seu cotidiano são, frequentemente, relegados a especialistas, destacadamente filiados a certas tendências hegemônicas no campo da Psicologia.

Pudemos constatar ao longo do trabalho, que a despeito da permanência de certas construções desenvolvimentistas que buscam ser fundamento de práticas pedagógicas, existe a presença concomitante, de modo sub-reptício, de “furos” no discurso hegemônico sobre saberes e práticas escolares presentes nos relatos e reflexões produzidas no grupo, representando a presença de outra orientação em Psicologia Escolar, marcada pela crítica e reflexão sobre os mecanismos produtores de exclusão, introduzidas por Maria Helena Souza Patto, a partir de 1980, e que também vêm inspirando ações e práticas no campo da educação atualmente, inclusive por meio da presença de ideias consonantes a essa perspectiva em políticas públicas em educação.

Abrir a palavra aos educadores, subverter a ideia de “curso”, de que a Universidade é detentora absoluta de um saber, permitiu-nos entrar em contato com trabalhadores da educação comprometidos com um projeto de democratização do ensino, engajados no enfrentamento do insucesso em processos de escolarização, pensadores de temáticas do cotidiano es-

colar que trazem importantes contribuições para pesquisa acadêmica em educação.

Formação de professores e declínio da autoridade docente: um paradoxo a ser estudado

A pedagogia vem se revelando na sociedade atual como um mercado altamente rentável. Como exemplo dessa premissa, destacamos a alta demanda dos profissionais da área por cursos, capacitações (ou “reciclagens”)⁵, periódicos, palestras, livros e materiais didáticos que são entendidos como fundamentais para o exercício de uma prática pedagógica sincronizada com novas tendências e tecnologias. Acompanhamos também o crescimento de grandes grupos privados de ensino, que vendem para diversos municípios brasileiros “pacotes” de serviços educacionais para Educação Básica (incluindo creches) compostos por: material apostilado e outros materiais didáticos para alunos e professores, formação continuada para educadores, acompanhamento e supervisão de atividades docentes, avaliações externas e internas. Conforme Adrião et al.(2016) tal movimento é o indicador de um questionável processo de monetarização da educação (inclusive pública), onde alunos e educadores são associados a mercadorias, com uma grande perda da autonomia de organização e aplicação das atividades didáticas por parte das equipes escolares.⁶

Tal movimento também pode ser ilustrado com o incremento de campanhas publicitárias promovendo instituições privadas de ensino nas últimas décadas. No website de uma escola particular do município de São Paulo (cuja mensalidade prevista para o ano de 2019 será de mais de R\$ 10.000,00), encontramos a seguinte afirmação que associa diretamente a educação a um investimento financeiro com rendimentos resgatáveis no futuro profissional daqueles que ocuparão uma posição de elite, com des-

⁵Destacamos que a categoria de professores de Educação Básica participa com frequência de propostas de formação continuada ou contínua. Entretanto; muitas dessas apresentam um formato prescritivo, sobre “o que fazer” com o aluno em sala de aula, silenciado o saber docente e inibindo a criatividade na solução de obstáculos em processos de escolarização.

⁶ Conforme Adrião et al., embora a compra pelos municípios de pacotes oferecidos por grupos privados seja autorizado por Lei (por se tratar de aquisição de material didático- muitos de qualidade questionável), ela impacta o orçamento municipal em torno de 5%, comprometendo o investimento em outros setores educacionais. Tal dispêndio poderia ser evitado com a adesão ao Programa Nacional do Livro Didático(PNLD), no qual os livros e manuais para professores são submetidos a rigorosa avaliação de especialistas.

taque para o desenvolvimento de competências produtivas por meio do manejo de tecnologias:

A opção pelo projeto educacional da _____ é o investimento mais valioso que sua família pode fazer: um investimento na capacidade de seu(sua) filho(a) de expandir suas fronteiras; de tornar-se um grande líder e responsável seguidor; de ser humilde quanto a seus talentos e generoso de espírito; e, acima de tudo, de se tornar arquiteto de uma vida que transcenda o comum. Um investimento que certamente irá moldar o futuro de seu(sua) filho(a).

A _____t em o compromisso de proporcionar uma das melhores experiências de inovação em educação para sua família, o que inclui um exclusivo e sólido programa acadêmico que enfatiza as competências globais, por meio da integração com as mais modernas tecnologias de aprendizagem e com instalações educacionais de última geração.(grifos nossos).

Na página de outra instituição na *web* (cuja mensalidade no Ensino Fundamental para 2019 será de R\$ 6.000,00) encontramos também uma ligação direta entre educação e capacitação (treinamento) de mão de obra para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humana de forma mais ampla⁷.

Inovação e educação caminham juntas na reinvenção das escolas, criando diversas oportunidades para realizar a educação do jeito que ela deve ser.

Com as mudanças aceleradas e definitivas que acontecem em nosso mundo hoje, a educação tem um papel fundamental para formar crianças com *habilidades e capacidades necessárias para liderar essas transformações*.

Como preparar estudantes para trabalhos que ainda nem existem? Para jornadas profissionais não usuais? Para oportunidades desconhecidas? As respostas começam por reimaginar a educação, pensando em relevância, significado, propósito e intencionalidade. (Grifos nossos).

Tais excertos ilustram a guerra pela busca de “clientes”, seduzi-

⁷ Arendt(2000) destaca que tal movimento ilustra uma crise em relação à tradição em educação. Cabe ressaltar que não se trata aqui de nenhuma apologia ao “ensino tradicional” desconectado de sentido e historicidade, mas sim uma crítica à redução do processo de escolarização a um movimento de estimulação de habilidades e capacidades, em detrimento de uma transmissão mais ampla do legado cultural acumulado pela humanidade ao longo dos anos, que não precisa ter, necessariamente, uma “aplicação prática” no mundo do trabalho. Precisamos continuar ensinando e aprendendo trigonometria, por exemplo(mesmo que o sujeito nunca trabalhe com fundamentos de matemática), simplesmente porque os conhecimentos matemáticos são fundamentais em nossa cultura e em nossa formação humana.

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

dos pela ideia de que a escola deve formar líderes e liderados que atuarão no mercado de trabalho, sujeitos que devem ser preparados para ter alto desempenho, para produzirem muito (alunos considerados improdutivos tornam-se sérios candidatos ao encaminhamento para avaliação com especialistas, podendo receber um rótulo de “portador de algum transtorno”, o que por sua vez pode gerar um impacto na posição, no tipo de atividade e na remuneração que esse sujeito receberá quando/se entrar no mundo do trabalho.

A mesma lógica de produtividade também está presente nos discursos que sustentam políticas e práticas na educação pública brasileira. Em 1990, surge no Brasil o primeiro instrumento com a intenção de aferir o nível de qualidade da educação, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb). Atualmente o Ministério da Educação utiliza o resultado de outras cinco avaliações para tentar definir numericamente o nível de desempenho dos estudantes brasileiros e das políticas públicas: O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e o Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). As classificações dos resultados dessas provas geram listas que são apropriadas como *ranking* das melhores e piores instituições de ensino (particulares ou públicas). Cada vez que os resultados dos exames são publicados há sempre um esforço em destacar o diferencial das escolas “*top*”: remuneração dos professores, carga horária, ambiente escolar, cobrança em relação ao desempenho dos alunos, metodologia de ensino, gestão escolar, etc. Essas instituições tidas como “as melhores”, transformam-se num sonho de consumo, em que educadores querem trabalhar (em busca da agregação de um *status*) e onde pais querem que seus filhos estudem, uma vez que elas passam a representar a crença na obtenção de um passaporte para o mundo do trabalho, do desempenho, das melhores remunerações.

As considerações anteriores levam-nos a pensar num movimento de transformação do processo de transmissão de conhecimento reduzido à cobrança por resultados. A pedagogia assume forma de mercadoria obliterando o aspecto da relação entre pessoas, e seu sentido mais profundo ligado à transmissão de marcas simbólicas.

Arendt (2000) destaca que a crise na educação está vinculada, dentre outros aspectos, a uma euforia em relação às novidades pedagógicas, que

reduziram o trabalho do professor a de um executor e transmissor de técnicas, que mudam constantemente, não o autorizando a assumir o lugar daquele que sabe, perpetuando-o numa posição de aprendiz e eliminando a assimetria existente entre ele e seu aluno. Ao se colocar a questão da técnica em evidência no exercício docente, o conhecimento das disciplinas ministradas fica relegado a um segundo plano, comprometendo a transmissão de conteúdos. Isso quer dizer, por sua vez, que “não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor [...] não é mais eficaz” (ARENDDT, 2000, p. 231). O que para Arendt (2000) seria o cerne de um movimento de crise na educação; o declínio da autoridade docente, entendendo-se que a autoridade dos professores estaria vinculada à possibilidade de assumir diante de seus alunos uma posição de saber.⁸

A impregnação do pragmatismo na pedagogia implica, segundo a mesma autora, uma substituição da aprendizagem pelo fazer; a transmissão de conhecimentos passa a ser preterida, em detrimento da inculcação de habilidades. Tal transposição oblitera a autoridade do professor, fator determinante na situação de fragilidade no ensino. Libâneo (2012) afirma que, a despeito do avanço no processo de democratização em relação ao acesso às escolas públicas brasileiras, os estudantes continuam sofrendo um grande e perverso processo de exclusão enquanto a escola se constitui em espaço de socialização e de convivência, em detrimento do acesso ao conhecimento. Esse fato fica visível quando os dados revelam as dificuldades de leitura, escrita e matemática dos estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Esse processo denominado de “analfabetismo funcional” ou de “exclusão na escola” (SOUZA, 2020), chega aos índices de 48% na América Latina (CEPAL, 2015)

A fragilidade nos processos de ensino é ilustração de um movimento de esvaziamento do ato educativo. Muitos alunos brasileiros atravessam toda a escolarização básica com contato insuficiente ou nulo em relação

⁸ Distante do pêndulo de onipotência (aquele que sabe tudo) - impotência (aquele que não sabe nada), assumindo uma posição de potência (aquele que sabe muitas coisas a serem transmitidas).

a uma série de conteúdos em diferentes áreas de conhecimento⁹; o maior clichê construtivista apresentado na máxima: “*A criança constrói (sozinha) seu próprio conhecimento*” é ilustração de um movimento perverso; o deslocamento do contexto da educação de um campo histórico e social para uma concepção de educar como forma de apropriação do mundo de forma individual, com enfoque no processo em detrimento da importância da apreensão de conteúdos¹⁰. É algo que Arce (2004) define como uma recusa do ensino, e uma pedagogia antiescolar.

Relegar para um discreto segundo plano o conteúdo da aprendizagem em nome de um apologetico “aprender a aprender” implica conceber o processo educativo como interação entre significados subjetivos e individuais em oposição à transmissão de um saber objetivo socialmente construído, de modo a alcançar como resultado a individualização do conhecimento, a naturalização das desigualdades e a cruel responsabilização do indivíduo por aquilo que suas condições objetivas de vida não lhe permitiram acessar, no que se inclui uma educação escolar de qualidade. (MARTINS, 2004, p. 65).

Nessa concepção, aprender torna-se prioritariamente um processo adaptativo em que se deve incorporar “a realidade” como se a mesma fosse uma entidade absolutamente natural, que não precisa ser entendida e reconstruída, apenas sentida e internalizada.

Na escola submetida a essa orientação, o princípio de desempenho é medido em termos de notas e conceitos, num lugar onde a demanda em relação aos alunos está na (re)produção, e não na criação. Na leitura do discurso institucional acerca dos alunos ditos em dificuldades escolares essa perspectiva se destaca... Fracassa na escola quem “não trabalha direito”, sendo que na maior parte das vezes o sujeito é responsabilizado pelo fato de não se adaptar à labuta. Entretanto, um efeito direto do esvaziamento do ato educativo é a diminuição da capacidade criativa (inclusive dos próprios

⁹ Educadores que participaram do projeto de extensão, que será descrito a seguir, relatam que não raramente encontramos alunos nas séries finais do Ensino Fundamental que não sabem ler ou escrever, por exemplo. Tal movimento, por sua vez, não é demonstrativo absoluto da presença de um déficit ou transtorno por parte do aluno, mas indicador de ausência de suporte no processo de ensino. Tão pouco podemos responsabilizar diretamente os professores por tal situação, uma vez que os mesmos também estão inseridos em uma engrenagem que retira sua autoridade e fragiliza sua potência docente; num mecanismo muito bem azeitado de produção de insucesso escolar.

¹⁰ Não estamos aqui formulando uma crítica ao construtivismo como campo de investigação no âmbito da epistemologia genética tal qual idealizado por Jean Piaget. Questionamos a redução e simplificação dos conceitos importados desse campo e aplicados à pedagogia.

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

professores), o que paradoxalmente prefigura uma queixa recorrente do discurso pedagógico: o de que os alunos não criam, estão excessivamente apáticos, dispersos ou hiperativos, bem como mais “agressivos”. Para alguns sujeitos, a recusa escolar pode ser uma reação diante deste pedido constante de alienação e abolição do desejo de saber; como afirma Bleger (2007), as instituições são geradoras do mal que deveriam curar!

Tal cenário, por sua vez, também é fonte de mal-estar para os profissionais da área de educação (LANTHEAUME, 2012). Muitos educadores sentem-se frustrados e impotentes diante da não aprendizagem de seus alunos. A despeito do oferecimento das inúmeras “capacitações”, é recorrente a queixa sobre falhas no processo de formação, uma sensação de não se saber o que fazer com o aluno que não aprende, buscando-se frequentemente uma justificativa pela existência de tal cenário no Sistema de Ensino de modo geral e abstrato, nas condições socioeconômicas do alunado, ou em “desordens” psíquicas geradas no seio de famílias supostamente desajustadas.

Para Adorno (2010), a baixa qualidade na formação de professores de Educação Básica é resultado de uma difundida aversão em relação à carreira no magistério, relacionada a uma profissão com remuneração insuficiente, escolhida em sua maioria por pessoas a quem não teria sido possível realizar outra opção profissional. Entretanto, a maior responsabilidade pela repulsa ao exercício da docência para crianças e adolescentes residiria no tabu acerca dessa profissão. O autor define tabu como “preconceitos psicológicos e sociais sedimentados coletivamente” (ADORNO, 2010, p. 98). Os tabus acerca do magistério atingem alunos e os próprios professores, reforçando estereótipos e produzindo descaso com o ofício.¹¹

Adorno (2010) acreditava que uma solução a esse movimento de repulsa em relação ao magistério na Educação Básica seria a abertura de espaço para que os professores pudessem se apropriar conscientemente da forma como os tabus sobre seu ofício produzem efeitos paralisantes em sua prática, que precisa ser exercida, uma vez que a formação cultural das novas gerações é um antídoto à barbárie, que deve ser combatida energeticamente. De posse desses elementos de ordem subjetiva, é preciso sim que haja um maior aprofundamento teórico e conhecimento dos processos de aprendizagem, o que foi definido por Adorno (2010, p. 116) como

¹¹ Alguns exemplos de formulações preconceituosas em relação aos docentes, citadas por Adorno (2010): os professores de crianças e adolescentes seriam ressentidos, pouco sérios, infantis, incapazes, reprimidos sexualmente, com pouco poder.

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

um “trabalho científico de professores”. **Tal proposição permitiu-nos pensar que a posição do professor como pesquisador do cotidiano escolar seria uma modalidade diferenciada de formação continuada, com grande contribuição ao incremento da autoridade docente, uma vez que o mesmo pode assumir, uma posição de quem sabe (e não apenas de quem recebe prescrições sobre o que fazer).**

Acreditamos que o incremento da consistência teórica em educação, sobretudo um aprofundamento nas teorias e conceitos que buscam explicar o processo de aprendizagem, especialmente, em nosso caso, aqueles formulados na interface entre psicologia e educação, pode acontecer na medida em que os profissionais da área possam assumir essa posição ativa de pesquisadores de/em seu campo de trabalho.

Concordamos com Azanha (1992) quando o mesmo destaca que a pesquisa em educação deve estar mais relacionada a uma busca de solidez da própria formação. Para o referido autor, não podemos substituir o estudo aprofundado de problemas fundamentais da educação por descrições metodológicas (que parece-nos ocupar mais espaço nos cursos e capacitações de professores)¹². Nesse sentido, a sensação de pouca profundidade nas pesquisas educacionais seria exatamente resultado de um “praticismo” em detrimento de uma pesquisa empírica, que por sua vez, por ser rala, produz pouco impacto em práticas pedagógicas. Somos convidados por esse autor, a levar em consideração a riqueza do real do cotidiano escolar como campo de pesquisa em pedagogia, privilegiando em nossos estudos em educação as situações cotidianas (“práticas escolares concretas”- AZANHA, 1992, p. 83) como fonte de pesquisas.

Para Azanha (1992, p. 102), a pesquisa educacional que parte de situações do cotidiano não pode ser dissociada do estudo científico do tema (sob risco de tornar-se apenas “registro de trivialidades”). Dessa forma, essas situações cotidianas coletadas em campo (sala de aula, recreio, reunião, documentos oficiais e institucionais, etc.) precisam ser estudadas a partir de uma perspectiva teórica, uma vez que “compreender é apreender relações que revelam significados, mediadas por categorias teóricas” (AZANHA, 1992, p. 151).

Partindo dessa discussão buscamos investigar, a partir da pesquisa em conjunto com professores de Educação Básica em escolas municí-

12 Em última instância, acreditamos que o tipo de metodologia adotada pelo professor em sala de aula interfere pouco nos resultados obtidos pelos alunos, sendo, portanto, embora indispensável, uma questão de estilo!

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

país de São Paulo em que aspectos as políticas públicas educacionais, em interface com um discurso supostamente fundamentado em constructos oriundos do campo da psicologia e da pedagogia obstaculizam a consolidação de uma posição de autoridade docente em relação às práticas escolares, bem como de que maneira os profissionais do campo da educação enfrentam tais desafios que permitem o incremento da qualidade da educação.

A extensão universitária como modalidade de formação: um estudo de caso

Partindo do pressuposto que professores da Educação Básica passam por muitas propostas de formação, colocados com frequência na posição de alunos, de quem precisa ouvir de especialistas, destacadamente oriundos do campo da psicologia e da pedagogia, o que devem fazer com seus alunos em sala de aula, pensamos em oferecer uma proposta diferenciada de formação para educadores a partir do desenvolvimento de um projeto de extensão universitária, que realizou um trabalho em múltiplas direções: formação de professores de forma horizontal (educadores de uma mesma rede de ensino podem contribuir na formação de colegas, por meio do compartilhamento de saberes docentes); os educadores da Educação Básica também puderam intercambiar ideias com alunos de graduação e pós-graduação da USP, pós-doutorandos e professores universitários. Estes, por sua vez, também receberam uma formação sobre práticas docentes em escolas públicas municipais, ministradas pelos professores de Educação Básica, com um giro inovador pois, raramente professores de Educação Básica lecionam, transmitem seus conhecimentos para acadêmicos. Partimos da premissa que a Universidade precisa se aproximar das escolas públicas, não apenas para transmitir saberes e técnicas, mas também para aprender com os saberes, experiência e **práticas desenvolvidas por professores de Educação Básica** no enfrentamento do insucesso em processos de escolarização).

Propusemos então à Pró-Reitoria de Extensão Universitária da USP a abertura de um projeto denominado: **“Redes de formação de educadores: contribuições da psicologia escolar para discussão/análise/estudo sobre políticas públicas e práticas de escolarização”**. Esta

proposta de extensão, na modalidade de atualização¹³ teve duração de dez meses, com carga horária de sessenta e quatro horas, sendo distribuída em trinta horas de encontros presenciais, trinta horas de produção de materiais pelos participantes e quatro horas de participação em curso oferecido pela biblioteca do Instituto de Psicologia sobre escrita de artigos científicos.

Por meio de nossa proposta de extensão universitária pudemos construir um espaço institucional que subsidiou a análise de práticas docentes frente aos desafios apresentados pelas políticas públicas em vigor, bem como possibilitou o estudo de concepções de aprendizagem e desenvolvimento presentes nas mesmas e no cotidiano escolar. Para tanto, foi importante conhecer as práticas que os educadores desenvolvem no dia a dia e que materiais são produzidos para melhor ensinar crianças nas séries iniciais, destacando as experiências relatadas que visavam superar as dificuldades vividas no processo de escolarização, dialogando com questões apresentadas pela Psicologia Escolar.

Ao término dos trabalhos, os integrantes do grupo puderam produzir materiais nos quais apresentaram a sistematização das discussões realizadas de modo a colocar em circulação os conhecimentos construídos ao longo do projeto de extensão, contemplando as seguintes temáticas: análise a respeito das questões relacionadas às práticas pedagógicas abordadas frente às políticas públicas adotadas, materiais produzidos na escola para aquisição da leitura e da escrita, possíveis ações entre Universidade e escola pública no campo da formação.

A escolha do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar - LIEPPE/IPUSP como espaço de desenvolvimento da proposta deve-se ao fato que desde o ano 2000, o Laboratório vem se consolidando como espaço de realização, dentre outras atividades, de proposta de oferecimento de extensão à comunidade por meio do Serviço de Orientação à Queixa Escolar¹⁴ e do desenvolvimento de pesquisas com temáticas relacionadas a políticas públicas educacionais em que participam psicólogos, educadores, estudantes de Graduação (IC), Pós-Graduação (ME e DO) e pesquisadores em nível de Pós-Doutorado. Consideramos

13 Conforme nomenclatura e definição de carga horária determinada pela Pró- Reitoria de Extensão Universitária da Universidade de São Paulo.

140 Serviço de Orientação à Queixa Escolar encontra-se instituído no Instituto de Psicologia há 18 anos e desenvolve ações de formação de psicólogos para a compreensão e atendimento à Queixa Escolar, oferecendo serviço de atendimento a crianças, adolescentes, famílias e professores.

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

que tanto o atendimento à demanda da comunidade quanto as pesquisas desenvolvidas nesse espaço funcionam como alerta para a necessidade de ações conjuntas, enquanto psicólogos escolares, educadores, pesquisadores e estudantes em formação com educadores da rede regular de ensino, visando aproximar a experiência e a vivência do cotidiano escolar com questões postas pela pesquisa a respeito da política educacional oficial, por meio de ações formativas e colaborativas.

Cabe destacar que o conteúdo do trabalho desenvolvido na proposta de extensão foi empregado como referência metodológica na pesquisa multicêntrica “Desenvolvimento humano e aprendizagem nos primeiros anos da escolarização em países latino-americanos - Brasil, Cuba e México”, integrada por pesquisadores desses três países e desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Integração Latino-americana da Universidade de São Paulo – PROLAM/USP.

O projeto teve início com o envio de uma carta-convite apresentando a proposta para cada uma das treze Diretorias Regionais de Ensino vinculadas à Secretaria de Educação do Município de São Paulo. Em resposta ao convite realizado, tivemos a inscrição de vinte e dois educadores, que desempenhavam as seguintes funções na carreira docente: coordenador do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA), professor vinculado ao Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), coordenador pedagógico, diretor escolar, psicopedagogo, auxiliar técnico administrativo, supervisor, professor, psicólogo, assistente técnico de educação, representante da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica das Coordenadorias de Educação (DOT-P).

Ao longo dos encontros presenciais buscamos estabelecer um diálogo e estudo de temáticas/questões articuladas pelo grupo a partir de textos “disparadores”, bem como análise de situações, materiais e documentos relacionados à vida cotidiana das instituições escolares.

O trabalho do grupo partiu de situações da vida cotidiana escolar (as formas, maneiras, estratégias, processos que constituem o dia a dia da escola e suas relações) que tão bem ilustram as inter-relações entre o conhecimento desenvolvido pelos professores na ação docente no trato da comunidade e das solicitações advindas do campo governamental.

O projeto de extensão foi desenvolvido articulando-se em torno de quatro eixos norteadores desenvolvidos conjuntamente a partir do primeiro encontro presencial. É importante destacar que a bibliografia utilizada como referência foi proposta por diferentes integrantes do grupo, junta-

mente com os coordenadores da atividade de extensão. A seguir, apresentaremos os eixos norteadores:

Eixo 1 - Formação docente e realidade escolar

No trabalho neste eixo foi proposta uma reflexão sobre políticas públicas para formação continuada de professores de Educação Básica, estabelecendo relações entre formação e prática docente. Foi realizado um exame de questões sobre os desafios propostos pelas políticas públicas às práticas docentes, *destacadamente a importância do incremento da autoridade docente e do discurso pedagógico sobre questões escolares, em contraposição a um processo de psicologização e medicalização do cotidiano escolar.*

Eixo 2 - Políticas públicas para financiamento da educação

A partir da temática proposta pelo eixo, desenvolvemos uma série de discussões sobre políticas para financiamento da educação. Estudamos diferentes formas de financiamento da educação e *investigamos as relações entre financiamento e qualidade da educação brasileira.* Ainda na perspectiva trabalhada no eixo, discutimos relações entre questões relacionadas *ao financiamento da educação e gestão escolar.*

Eixo 3 - Equidade e qualidade na educação

A partir dos estudos desenvolvidos neste eixo, buscamos favorecer uma *explicitação de desigualdades na educação pública brasileira*, especificamente aquelas encontradas na rede municipal de São Paulo. A partir daí desenvolvemos um estudo sobre a interdependência entre desigualdade na educação e baixa qualidade de ensino.

Além disso, na perspectiva deste terceiro eixo, procuramos também indicar *de que maneira as políticas públicas podem apresentar um enfrentamento às situações de desigualdade apontadas.* Sendo assim, analisamos políticas promotoras de equidade da educação e seus resultados, destacadamente a que instaura o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) e o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA).

Eixo 4 - Políticas de avaliação da educação

A partir das discussões articuladas neste eixo, foram realizadas *comparações entre políticas públicas de avaliação educacional.* Houve destaque Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

à pesquisa sobre o emprego dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem nos textos de políticas de avaliação educacional, numa *crítica a um processo de avaliação focado apenas do desempenho do aluno*, em detrimento na necessidade de emprego de instrumentos para avaliação das próprias políticas. Realizamos análise dos desdobramentos no cotidiano escolar do emprego dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem nas políticas de avaliação.

A avaliação da proposta de extensão foi mediada pela produção realizada nos encontros presenciais, nos relatos sobre esses encontros, bem como por meio da produção de materiais sobre a temática estudada realizados em grupo. As considerações formuladas ao longo do projeto foram transcritas por diversos integrantes do grupo por meio de “memórias” de cada encontro.

Como parte integrante desta proposta de extensão universitária, a Biblioteca do Instituto de Psicologia ofereceu um curso sobre a escrita de artigos científicos, de modo a subsidiar a escrita de materiais acadêmicos que puderam colocar em circulação no meio acadêmico dos saberes produzidos ao longo do processo. A descrição do curso e participação dos educadores mereceu a publicação de um artigo no Boletim Informativo da Biblioteca do IPUSP, ano V, n. 6, jul./ago. 2015.p. 24¹⁵.

Ao término dos encontros presenciais deste grupo de extensão, alguns integrantes produziram materiais que foram apresentados no “II Seminário sobre Políticas Públicas e Práticas Docentes”, promovido pelo Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar, entre nos dias 27 e 28 de junho de 2016. Na oportunidade foram compartilhadas algumas das sistematizações articuladas a partir das discussões realizadas ao longo do Projeto de Extensão.

Finalizamos o grupo com a presença de dezesseis inscritos. Os educadores que não finalizaram o curso justificaram que houve um problema para manter o compromisso de horário, por conta de atribuições da Secretaria de Educação.

Por meio desta atividade de extensão, pudemos constatar uma aproximação maior entre profissionais da área de Educação Básica e acadêmicos da USP favorecida pelo trabalho colaborativo, que permitiu a elaboração e circulação de novos conhecimentos sobre sucessos e entraves

¹⁵ Disponível em: <http://www.ip.usp.br/portal/images/biblioteca/Boletim_Informativo_jul_ago_2015.pdf>.

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

referentes à prática escolar, subsidiando ações coletivas entre educadores da rede pública de ensino e a Universidade de São Paulo e a qualificação da prática docente nas séries iniciais na direção de uma escola de qualidade social e da formação profissional de estudantes de Psicologia ou.

O registro e transcrição de todos os encontros, bem como a elaboração e publicação dos conteúdos trabalhados no Grupo de Trabalho permitiram acompanhamento do processo de construção dessa modalidade de ação de formação. O registro desse processo de trabalho está fornecendo subsídio para pesquisas acadêmicas, graças à construção materiais para desenvolvimento de estudos subsequentes sobre a apropriação de políticas públicas em educação, em especial, as que possuem interface com a psicologia, em práticas pedagógicas.

A circulação de saberes docentes na proposta de extensão universitária

A articulação entre a pesquisa e a extensão acontece pela via metodológica. Na pesquisa multicêntrica parte-se do princípio de que as informações sobre o impacto das políticas públicas em educação, a forma como as mesmas articulam e obstaculizam o cotidiano escolar não podem ser apenas « extraídas » em trabalhos de campo por pesquisadores (acadêmicos) por meio de observações e entrevistas.

Partimos do princípio de que a Academia pode e deve produzir conhecimento em **conjunto** com os profissionais que trabalham no campo a ser estudado, no caso, nas instituições escolares. Por isso afirmou-se no projeto da pesquisa multicêntrica que “[...] *adotamos o princípio de trabalhar com — em lugar de trabalhar sobre — os atores envolvidos neste processo formativo*” (Projeto de pesquisa, p. 25, grifos nossos).

Ainda conforme projeto da referida pesquisa, em seu **caráter empírico** o trabalho deverá ser :

[...] centrado nos discursos e nos fazeres dos professores realizados no interior das escolas, visando compreender as apropriações que fazem os docentes de tais políticas na prática docente e nas formas de trabalhar institucionalmente em suas escolas, e como as dimensões de desenvolvimento humano e aprendizagem compõem em seus discursos e menções sobre a prática (PROJETO DE PESQUISA, 2016, p. 25). Esses discursos e saberes podem ser refletidos a partir de quatro eixos:

- a) ao NÍVEL DA POLÍTICA PÚBLICA: estudo da forma como concepções de desenvolvimento e aprendizagem comparecem nos documentos produzidos pelas políticas públicas de educação impactando práticas pedagógicas . Análise da forma como políticas locais nos países em estudo são influenciadas e determinadas por políticas internacionais padronizadas . Estudo da forma como a psicologia e os referenciais do campo psicológico são inseridos nessas políticas. Análise da maneira como as vertentes mais críticas da psicologia são incorporadas nas políticas e práticas docentes ;
- b) ao NÍVEL DA FORMAÇÃO: estudo da relação entre políticas públicas de educação e formação de professores, visando conhecer e analisar as concepções que os professores possuem da relação entre aprendizagem, desenvolvimento e educação. Analisar qual o lugar epistemológico dos conceitos oriundos da formação de professores e de que forma os mesmos se desdobram em práticas escolares;
- c) ao NÍVEL DA PRÁTICA DOCENTE: análise dos discursos sobre as práticas docentes e sobre as ferramentas teóricas e práticas com as quais trabalham os educadores de modo a articular desenvolvimento e educação no cotidiano da prática pedagógica.
- d) ao NÍVEL DO DESENVOLVIMENTO DE METODOLOGIAS COMPARADAS E PARTICIPATIVAS: um dos grandes desafios para a pesquisa está em considerar e construir marcos referenciais que possibilitem análises comparadas que levem em conta as especificidades de cada uma das realidades dos países latino-americanos envolvidos, bem como compreenda a genericidade dos processos e das políticas latino-americanas para a educação. Outro aspecto está na importância da constituição de espaços formativos no campo das políticas públicas para professores e profissionais que atuam no campo da educação, permitindo a constituição de redes de apoio e de participação. (PROJETO DE PESQUISA, 2016, p. 25).

Procuramos construir uma interlocução (*a posteriori*) entre os quatro eixos da pesquisa multicêntrica e aspectos trabalhados na proposta de extensão, registrado nas “memórias” dos encontros, que permitem o estabelecimento de uma **rede** entre as duas pesquisas.

Ao NÍVEL DA POLÍTICA PÚBLICA, os participantes apontaram que a maior dificuldade enfrentada pelos educadores é a associação das políticas públicas a governos específicos. Por conta disso, quando mudam os governos as políticas mudam, fator que seria responsável por uma desorganização do trabalho docente e desgaste da educação formal.

Com a apresentação de S., relacionada à Diretoria de Orientação Técnica DOT, nos foi colocada a questão da gestão relacionada às políticas públicas. Nesta posição que tem ocupado, ela questiona como olhar do centro e direcionar o olhar de onde parte e para onde vai a política pública, como direcionar o olhar às possibilidades e aos problemas de como chega ao professor de fato a política pública, e como ele chega a ela (MEMÓRIA DE ENCONTRO PRESENCIAL DO PROJETO DE EXTENSÃO).

Foi destacado, ao longo dos encontros, que é pela via da política que é (re) definida a função da escola e sua articulação com a transmissão do legado cultural. O grupo discutiu mais demoradamente duas políticas de inclusão no município de São Paulo: a que cria o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) e a constituição do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA). Em ambas as políticas destacou-se a interlocução com a Psicologia Escolar, e a presença, nos documentos oficiais de apresentação das políticas, de uma transposição de conceitos e constructos oriundos do campo da psicologia clínica para a psicologia escolar. Entretanto, pudemos acompanhar a presença de uma perspectiva crítica em psicologia escolar nas práticas desenvolvidas pelos educadores, no sentido de pensar os entraves pedagógicos, sociais, institucionais, culturais e relacionais constitutivos do cotidiano escolar como produtos do processo de escolarização. Dessa forma, é possível ver nos relatos apresentados que explicações sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar são entendidas enquanto dificuldades do processo de escolarização e não como meros “problemas” ou “patologias” dos estudantes.

De certa forma, o grupo buscou entender de que maneira as políticas se articulam para garantir aprendizagem aos alunos considerados “desajustados”. A investigação do grupo sempre partia de uma abordagem histórica para definir conceitos, no caso, pela leitura dos documentos que retratam as políticas mencionadas, desajustado seria o aluno não adequado a um modelo de desenvolvimento considerado normal num determinado tempo e contexto. Atualmente, segundo os educadores, é tido como anormal o aluno considerado “não produtivo”, por conta de alguma (suposta) deficiência ou “problema comportamental”.

Os integrantes do grupo destacaram que é preciso pensar de forma complexa porque um aluno não aprende na escola, ou a forma como o mesmo é colocado num lugar de quem não pode aprender, devendo ser incluída nessa análise uma discussão sobre a importância das dimensões

econômicas, sociais e culturais na produção de insucesso no ensino e na aprendizagem.

Na tentativa de realizar uma análise sobre impactos das políticas públicas nas práticas pedagógicas, incluindo uma reflexão sobre o comparecimento de discursos “psi” nessas políticas, o grupo escolheu estudar mais aprofundadamente a documentação que implanta e regulamenta o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) [LEI nº 15719, LEI 15960, PORTARIA 6566/14-SME], bem como os materiais produzidos pelas diferentes Diretorias Regionais de Ensino que apresentam o serviço. De modo a contextualizar a discussão, iniciou-se um resgate histórico para situar o NAAPA.

Foi questionado em nossa discussão o emprego da expressão “avaliação” na portaria. Foi dito que era uma palavra que não podia ser tirada, mas deveria ser entendida por outro prisma, o que inclui a necessidade de ênfase em trabalhar com os educadores em sua formação uma nova perspectiva do conceito de avaliação.

Algumas questões ficaram pendentes para nossos próximos encontros:

Posição que os profissionais do NAAPA ocupam no discurso endereçado aos educadores, alunos e familiares

O que são “problemas de aprendizagem”?

“Problemas de aprendizagem” ou “problemas de comportamento”.

O imaginário de educadores e familiares e dos próprios alunos sobre a clientela atendida pelos profissionais do NAAPA. (Quem são os alunos que atendidos?)

Qual o mal estar? Sofrimento? Sintoma... que precisa ser escutado.

Em que contexto? Com qual perspectiva? (MEMÓRIA DE ENCONTRO PRESENCIAL DO PROJETO DE EXTENSÃO)

Os educadores relatam a permanência de uma expectativa nas escolas de modo geral, de que os saberes oriundos do campo da psicologia forneçam “parâmetros de normalidade” sobre desenvolvimento e aprendizagem. Ainda persiste no imaginário docente a ideia de que o psicólogo seria o especialista que indicará a forma mais “adequada” de se trabalhar com o aluno para melhor “estimulá-lo em suas potencialidades bio-psico-maturacionais”, bem como instruir os professores na detecção de sinais indicadores de um desenvolvimento e aprendizagem “anormal”, articulando a noção de ritmo, idade cronológica e rendimento do aluno.

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

Algumas políticas analisadas refletem a persistência da noção de transposição de uma perspectiva clínica em psicologia ao campo escolar, cultivando uma expectativa de encaminhamento de alunos “desajustados” para profissionais psi. Entretanto, coexistindo com essa perspectiva hegemônica e historicamente construída que reduz a dimensão psicológica a fatores individuais, pudemos acompanhar no interior de algumas políticas uma reação a essa lógica, e uma abordagem que entende que aprendizagem e desenvolvimento na escola são conceitos que não podem ser entendidos alijados de sua relação com a dimensão institucional, histórica, política, econômica e social.

Os educadores que participaram do projeto testemunharam ações de resistência em relação a um processo de psicologização do cotidiano escolar, recolocando o discurso da psicologia, dentre outros, como facilitador na recuperação da autoridade e potência do discurso pedagógico sobre questões oriundas das vicissitudes do processo de escolarização. O grupo indicou inclusive como as políticas analisadas que sustentam a constituição e trabalho do CEFAP e NAAPA são tentativas de redução da lógica de exclusão escolar, com diminuição do número de encaminhamentos desnecessários de alunos da rede para especialistas.

O NAAPA ainda está se constituindo enquanto serviço e vai atuar juntamente com as equipes escolares nas questões que envolvam o processo de escolarização (CADERNOS DE DEBATES DO NAAPA, 2016) O foco do trabalho não é atendimento clínico. A princípio é uma proposta de trabalho que pode gerar nas escolas a fantasia de um “poder de soluções”, até pelo fato dos profissionais que compõem este Núcleo, psicólogos e psicopedagogos. As análises de folhetos distribuídos na ocasião dos lançamentos de algumas DREs demonstram que não fica claro o não atendimento clínico, exceto em um deles que traz isso explicitado (MEMÓRIA DE ENCONTRO PRESENCIAL DO PROJETO DE EXTENSÃO).

Ao NÍVEL DA FORMAÇÃO, cabe destacar a importante discussão trazida por este grupo, de que há fragilidades no processo de formação acadêmica de professores, com destaque para uma cisão (artificial) entre teoria e prática nos cursos de pedagogia e licenciaturas. Entretanto, foi assinalado que o movimento de formação continuada na rede municipal de São Paulo (a despeito do governo na gestão) é diversificado e constante. Para o grupo, a maioria dos educadores investe em sua formação, participando de cursos, palestras, conferências e congressos, adquirindo livros e assinando periódicos. O grupo questionou a afirmação de que o professor

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

não sabe; para eles o professor tem recursos para produzir saber sobre seu fazer, mas fica numa posição de quem não pode saber.

Criticou-se a noção de que o professor precisa ser formado apenas por especialistas, destacadamente oriundos da área de psicologia e da pedagogia (supostamente aqueles que são detentores de saber sobre os processos de desenvolvimento[normal] e de aprendizagem).

Por compreender que o discurso tradicional da Psicologia e da Pedagogia, às vezes, comparecem de modo sistemático prescrevendo o que é ou não modelo de aprendizagem e padrão de desenvolvimento, e com isso produz no campo escolar a obstacularização da prática pedagógica, partimos da defesa de uma proposta de ação muito mais horizontal do que vertical, nos empenhando para sair da falácia de que “psicólogos são os que irão formar educadores, a partir de uma posição unilateral de formação. (MEMÓRIA DE ENCONTRO PRESENCIAL DO PROJETO DE EXTENSÃO)

Ao NÍVEL DA PRÁTICA DOCENTE, houve extensa discussão sobre as condições de trabalhos dos profissionais de educação das diferentes redes que compõe o Sistema de Educação brasileiro.

A partir disso, quais as condições de trabalho? Como atuam os professores das duas redes? Por que o professor falta na rede pública e não na particular?

Denota o sentido que o trabalho tem: o protagonismo das crianças x atuação do professor e o papel do professor x estagiário: quem tem competência? Quem tem condições de trabalhar?, dentre outros aspectos.

Isso leva a legitimação do papel do professor. Muitas vezes o professor também precisa de ajuda, demonstra insegurança.

E o papel da Psicologia nisso?

É visto como um papel idealizado de que o encaminhamento ao profissionais de psicologia resolva as dificuldades de escolarização. (MEMÓRIA DE ENCONTRO PRESENCIAL DO PROJETO DE EXTENSÃO)

Houve um espaço para relato das inúmeras dificuldades enfrentadas na prática docente por parte dos profissionais que compunham o grupo:

O espaço da escola é preenchido muitas vezes por afazeres que demandam tempo e não há pensamento para as concepções, identidade e papel da escola. (MEMÓRIA DE ENCONTRO PRESENCIAL DO PROJETO DE EXTENSÃO).

Discutimos a dificuldade de ser professor em escola pública com as Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

condições de trabalho precarizadas, o que produz até mesmo doenças no trabalho, e falas como “estou sendo violentado todos os dias no trabalho”. T. trouxe a fala intrigante de muitos anos feita por uma colega quando ela se direcionou à área da educação “você é louca? Vai voltar pra pedagogia?”, e comentou que a Psicologia a fortalecia mais do que a Pedagogia. E, ao mesmo tempo em que muitos educadores “acabam caindo na educação, e não têm como escolher”, foi levantada a contra-argumentação de haver um preconceito dessa primeira fala, pois muitos acabam “escolhendo cair na educação”, e mesmo não sabendo o que vão encontrar ao certo querem atuar na educação, e atravessados por esse desejo estudam, fazem especializações, fazem concursos, etc.

Iniciamos um debate sobre diferentes formas de enfrentamento entre docentes que escolheram como primeira opção estar nas escolas e instituições educacionais, e os outros que não escolhem e “caem”, e como assumem esse lugar de docência mais ou menos enfraquecido. (MEMÓRIA DE ENCONTRO PRESENCIAL DO PROJETO DE EXTENSÃO)

Entretanto, a despeito das dificuldades apresentadas, buscou-se também abrir espaço para se falar em formas de resistências e superação dos entraves, como por meio do desenvolvimento de metodologias comparadas e participativas, em que educadores que participaram da proposta de extensão destacaram a tendência apresentada pelos Parâmetros Curriculares para os cursos de Pedagogia e Licenciaturas, que entende que o profissional de educação precisa assumir uma posição de pesquisador da área. Cada instituição, cada sala de aula e o cotidiano escolar poderiam ser o “campo” para diferentes pesquisas do educador que assume uma posição de quem pode saber sobre seu ofício, apoiado em teorias, conceitos e práticas partilhadas. Pensou-se que esse processo produziria (produzirá) uma redução significativa do encaminhamento de alunos para diferentes especialistas, uma vez que os educadores e suas instituições responsabilizariam-se pelos processos (sucessos e entraves) de escolarização.

Buscou-se uma aproximação entre educadores e academia na metodologia desenvolvida neste projeto. O grupo elogiou e replicou (em cursos nas suas respectivas diretorias de ensino) a proposta apresentada de um trabalho de formação mais horizontalizado, entre pares, desenvolvidas nesta proposta de extensão. Foi destacado que no processo de formação docente caberia pensar em ações que privilegiassem um trabalho formativo tanto com especialistas (não apenas da área de psicologia...) quanto pelos próprios pares.

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |
Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

Em vários momentos destacou-se que um saber sobre o campo escolar demandava um trabalho de pesquisa (a ser realizado por um grupo de professores), o que alguns integrantes do grupo iniciaram em suas respectivas instituições de trabalho, em consonância com o que Azanha (1992) definia como prática científica; relacionada ao exercício de um saber, não apenas à aplicação de um saber proposicional. Para este autor, a prática científica é um saber-fazer; e os integrantes do grupo de trabalho produziram importante conteúdo científico pela via da sistematização e circulação de saberes e fazeres.

Conforme assinala Mercado (2002) o trabalho docente se sustenta nos saberes que os professores se apropriam e geram no trabalho cotidiano em sala de aula, por conta da exigência de reflexão contínua que o ofício impõe; sendo esse movimento no exercício de trabalho diário parte fundamental da formação do professor. Por esse motivo, é difícil afirmar que o professor “é mal formado” ou escutar dos mesmos que “não se sabe o que fazer com seus alunos”. Em situações de entrave na lida cotidiana “no chão da escola”, consultar a experiência de outros colegas professores poderia ser uma estratégia formativa mais difundida em nossas escolas.

Considerações Finais

O projeto de Extensão Universitária foi uma experiência avaliada positivamente por todos os participantes do grupo de trabalho. É importante destacar a relevância da abertura de um espaço institucional no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para interlocução entre acadêmicos e profissionais das escolas públicas de Educação Básica.

Entendemos ser de extrema relevância reconhecermos e legitimarmos o saber e a autoridade docente. Mais do que um “curso” ministrado de forma vertical, pudemos trabalhar na composição de um grupo de trabalho, de modo colaborativo, de forma a analisar e produzir conhecimento sobre fragilidades e potências nas políticas públicas de educação e seus impactos em práticas pedagógicas.

É relevante destacarmos o alto nível de compromisso dos educadores participantes com a própria formação e com a formação de outros educadores (formação em serviço). A partir dessa experiência podemos problematizar o recorrente enunciado de que « os educadores brasileiros (em geral) são mal formados ». Por meio dos relatos construídos no grupo, pudemos pensar que seria um reducionismo da questão afirmar

que os entraves nos processos de escolarização seriam apenas consequência de falhas no processo de formação de professores. Muitas dificuldades sinalizadas são oriundas do funcionamento de engrenagens ideológicas articuladas para que o educador ocupe uma posição despotencializada em relação ao ensino.

Na contramão do processo de esvaziamento da autoridade docente e o ato educativo, optamos em nosso projeto por dar a palavra aos educadores como oportunidade para entrarmos em contato com a forma como as políticas “se encarnam”, de modo a acompanhar como se dá o desdobramento de sua abstração em ações pedagógicas.

Gostaríamos de destacar que várias temáticas e questões apresentadas ao longo do projeto desenvolvido estabelecem uma interlocução direta com pressupostos oriundos de uma perspectiva crítica em psicologia escolar. Nos discursos dos educadores pudemos acompanhar o desenvolvimento de um pensamento complexo sobre a produção do insucesso escolar, na contramão de um discurso individualizante e patologizante sobre entraves nos processos de escolarização. Tanto nos documentos analisados, quanto nas falas dos educadores sobre suas práticas, quando as mesmas se referem aos saberes e conceitos « psi », ainda existe uma referência a um discurso hegemônico da psicologia do desenvolvimento, entretanto, percebemos « furos » nesse discurso. Questões que vêm sendo introduzidas no campo da psicologia escolar numa perspectiva crítica desde os anos 1980 parecem estar incorporadas de forma mais consistente para subsidiar o pensamento do educador sobre seu cotidiano e suas práticas. Destacadamente, a noção de que o campo epistemológico da psicologia escolar sustenta reflexões sobre as vicissitudes de processos de escolarização, para além da transposição de um modelo de compreensão calcado em pressupostos da psicologia clínica transpostos para o ambiente escolar.

A despeito dos inúmeros aspectos positivos a serem destacados no projeto, há alguns desafios que precisam ser pensados em próximas propostas. Tivemos algumas dificuldades em relação às agendas dos participantes do projeto; a prefeitura de São Paulo oferece e convoca para muitas reuniões, cursos e atividades nas diferentes diretorias de ensino. Por conta disso, havia uma oscilação em relação à frequência do grupo nos encontros presenciais. Os participantes lamentavam o fato de que exigências burocráticas inerentes ao funcionalismo público inviabilizaram o estabelecimento de uma frequência mais regular nos encontros presenciais.

Diante de uma avaliação predominantemente positiva de proposta

Contribuições da Psicologia Escolar à formação continuada de professores... |

Katia C. S. F. Bautheney e Marilene P. Rebello de Souza

inovadora de formação de educadores e pesquisa em psicologia e educação, reafirmamos a importância da abertura de um espaço físico e institucional na Universidade para aproximação entre acadêmicos e profissionais da Educação Básica permitindo uma circulação de processos de ensino e aprendizagem, e a possibilidade do desenvolvimento de uma perspectiva metodológica de pesquisa em psicologia e educação que privilegie a horizontalidade no processo de construção de conhecimento, em detrimento de uma verticalidade que busca « retirar dados de um campo, trazendo contribuições efetivas para incremento da autoridade docente.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO et al.(2016). Grupos empresariais na Educação Básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n.º. 134, p.113-131, jan.-mar, 2016.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In DUARTE, N. (org.), **Crítica ao fetichismo da individualidade** (pp. 145-168). Campinas: Autores Associados, 2004.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- AZANHA, J. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE; CORPORACIÓN ANDINA DE FOMENTO (2015). Perspectivas económicas de América Latina 2015; educación, competencias e innovación para el desarrollo. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37445/S1420759_es.pdf.
- ANTHEAUME, F. O Desassossego profissional dos professores diante das novas formas de trabalho. In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, v. 42, n. 146, p. 370-387, 2012.
- LIBÂNIO, J. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- MARTINS, L. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In DUARTE, N. (org.), **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- MERCADO, R. **Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Caderno de Debates do NAAPA I e II. Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem – NAAPA. São Paulo: PMS, 2016. Disponível em < <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Cadernos-de-Debates-do-NAAPA>>
- SOUZA, M.P.R. et al. **Desenvolvimento humano e aprendizagem nos primeiros anos da escolarização em países latinoamericanos-Brasil, Cuba e México**. São Paulo: IPUSP/PROLAM-USP, 2013. 23p. Projeto de Pesquisa- Chamada MCTI/CNPq/Universal 14/2013.
- SOUZA, M.P.R. Escolarização na América Latina: avanços e impasses. In Lisbeth

SOBRE OS AUTORES

Alayde Maria Pinto Digiovanni

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Doutora pelo Programa de Integração da América Latina - Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/Irati. Laboratório Interinstitucional de Psicologia Escolar e Políticas Públicas – LIPEPP. Grupo de Pesquisa CNPQ - Psicologia e Educação na Perspectiva Histórico-Cultural.

E-mail: alayde@unicentro.br

Ana María Tejada Mendoza

Doutora e Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (IPUSP) Licenciada em Serviço Social (Universidad del Valle/Colombia). Professora no Programa de Serviço Social Universidade del Valle/Colombia.

Camila Danielle dos Santos

Psicóloga, formada pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (2016/2017).

E-mail: duni.ssdd@gmail.com

Fabiola Mônica da Silva Gonçalves

Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Professora do Departamento de Educação da UEPB, Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem, Leitura e Letramento - GEPELLL, Pesquisadora do Núcleo de Acessibilidade Inclusiva - NAI/UEPB.

Email: francesfabiola@gmail.com

Gloria Anisia Fariñas León

Psicóloga com doutorado pela Universidade Lomonosov de Moscou, Professora Titular da Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana. Vice-Presidente da Cátedra L.S. Vygotski da Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana.

E-mail: glofaleon2009@gmail.com

Gisela Lays dos Santos Oliveira

Psicóloga, formada pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (2016/2017 e 2017/2018).

E-mail: gisela.oliveira@usp.br

Guillermo Arias Beatón

Psicólogo com doutorado em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas de Cuba (1987). Professor Titular da Faculdade de Psicologia da Universidad de Havana. Foi professor adjunto do Instituto Pedagógico Enrique José Varona. Membro da Sociedad Económica de Amigos del País, colaborador do Instituto de Estudios Culturales Juan Marinello, É Presidente da membro Cátedra L.S. Vygotski da Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana.

E-mail: gariasbeaton@gmail.com

Jaqueline Kalmus

Psicóloga, formada Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e mestrado (2000) e doutorado (2010) em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP, com estágio no Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politecnico Nacional, na Cidade do México (2012). Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista, Departamento de Políticas Públicas e Saúde Coletiva. É membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade.

E-mail: jaquekalmus@gmail.com

Katia Cristina Silva Forli Bautheney

Pós-Doutora em Psicologia, Doutora e mestre em Educação. Especialista em psicopedagogia, licenciada em Pedagogia. Professora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

E-mail: katbau@usp.br

Laura Marisa Carnielo Calejon

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Professora aposentada de Universidade Particular. Pós-doutoranda pelo IP/USP.

E-mail: lauracalejon@gmail.com

Luciane Maria Schlindwein

Professora concursada do Departamento de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC). Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP e pós-doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Atua como professora permanente na Linha Educação e Infância, do Programa de Pós-graduação em Educação e no curso Pedagogia da UFSC. Coordena o Núcleo de Pesquisa Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte (NUPEDOC).

E-mail: lucianeschlindwein@gmail.com

Lucy Duró Matos Andrade Silva

Pedagoga, formada pelas Faculdades Integradas Campos Salles, Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Membro do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – LIEPPE. É membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade.

E-mail: lucyduro@gmail.com

Maria Luiza de Souza e Souza

Pedagoga, Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), na linha de Educação e Infância. Integrante do Núcleo de Pesquisa Escola, Arte, Cultura e Trabalho Docente (NUPEDOC/UFSC).

E-mail: souzasmarialuiza@gmail.com

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco

Pedagoga, Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP, PósDoutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Membro do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar do IPUSP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Públicas e Prática Docente em países da Latino-América - Brasil, Cuba e México.

E-mail marciabavaresco@gmail.com

Marco Polo Eugenio de Santana

Sociólogo pela Universidade Autônoma Metropolitana e Mestrado em Pesquisa e Desenvolvimento da Educação na Universidade Iberoamericana, México. Professor da Universidade Autônoma da Cidade do México.
E-mail: marcopoloegenio@hotmail.com.

Marilene Proença Rebello De Souza

Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), Livre-Docência em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Atua como docente no Instituto de Psicologia da USP e coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar. Orientadora nos Programas de Pós Graduação de Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano e de Integração da América Latina USP. Membro da Academia Paulista de Psicologia, ocupando a Cadeira n°. 2 de Lourenço Filho.
E-mail: mprdsouz@usp.br

Martha Shuare

Graduada na Universidad de Buenos Aires. Ph. D. pela Universidad Estatal “M. V. Lomonósov” de Moscou. Criou a “Biblioteca de Psicología soviética” (Editorial “Progreso”, Moscú). Autora do livro A Psicologia Soviética: Meu Olhar, publicado no Brasil em 2012.
E-mail: marta.shuare@gmail.com

Ruth Mercado

Dra. en Ciencias en la especialidad de Investigacion Educativa. Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. Investigadora y docente de posgrado en: Políticas y procesos de formación de docentes y estudios de la docencia cotidiana.
E-mail: ruthmercadom@gmail.com

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

Graduada em Psicologia. Mestre e Doutora em Psicologia Cognitiva pela UFPE. Professora, Nível Associado, lotada no Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais do Centro de Educação, e do Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE. Atua em cursos de formação de professores e tem interesses de investigação na área de linguagem, leitura, desenvolvimento e aprendizagem humanas.
E-mail: tandaa@terra.com.br

Tania Suely Azevedo Brasileiro

Pos-doutorado em Psicologia (IP/USP), estagio posdoc na Universidade de Havana/Cuba, doutorado em Educação (URV/ ES, titulo revalidado na FE/USP). Meste em Pedagogia do Movimento Humano (UGF/RJ). Licenciada em Pedagogia, Educação Física, Recreação e Jogos, e Psicologia, além de psicóloga. Professora titular da Universidade Federal do Oeste do Pará, lotada no Instituto de Ciências da Educação (Iced) e docente da graduação e pós-graduação da Ufopa.

A coletânea Políticas Públicas e Prática Docente em Países da América Latina é fruto de um conjunto de pesquisas realizadas em três países Brasil, Cuba e México, contando com equipes de diversas universidades, com a participação de estudantes de graduação, mestrado, doutorado, bem como pesquisadores com larga experiência em pesquisa nas áreas de Psicologia e Educação.

Toma por objeto de estudo as políticas públicas de educação das séries iniciais e analisa um conjunto de questões relacionadas à prática docente em cada um dos países participantes. A partir dos marcos legais que constituem os rumos educacionais nos países e das influências políticas, econômicas, sociais e culturais presentes na política educacional latino-americana, os estudos aqui apresentados revelam as contradições e as possibilidades de enfrentamento realizadas nos distintos países, no que tange à luta por uma educação participativa, democrática, de qualidade social e para todos e todas.

Destaca-se como eixo organizador desta coletânea o método materialista histórico-dialético e a proposta da pesquisa-ação-participativa com professores das redes públicas de São Paulo (Brasil) e de Veracruz (México). Entre os temas presentes, destacam-se: as instâncias de controle social, representadas pelo Conselho Municipal de Educação; a análise de Programas educacionais implementados nacionalmente, como o PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa e a política pública de inclusão digital; os programas de formação de professores no México e a política de educação de Cuba.

Desejamos a todos e todas uma excelente leitura e consideramos estar contribuindo para compreender, com mais profundidade, a complexa temática da política educacional na América Latina voltada para as séries iniciais e para a prática docente.