

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA LUIZA DE SOUZA E SOUZA

**APRENDIZAGEM E INFÂNCIA: UM ESTUDO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS, SC**

Florianópolis
2017

Maria Luiza de Souza e Souza

**APRENDIZAGEM E INFÂNCIA: UM ESTUDO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS, SC**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha Educação e Infância, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Maria Schindwein

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Souza, Maria Luiza de Souza e
Aprendizagem e Infância : um estudo das políticas
públicas no município de Florianópolis, SC / Maria
Luiza de Souza e Souza ; orientadora, Luciane Maria
Schlindwein, 2017.
219 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Infância. 3. Perspectiva Histórico
Cultural. 4. Aprendizagem e Desenvolvimento. 5.
Políticas Públicas. I. Schlindwein, Luciane Maria .
II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

*Dedico este trabalho aos meus pais,
por me permitirem sonhar; por me ensinarem que
quando se estuda, tudo se amplia e transforma; e
por todo esforço empreendido para me permitir
realizar e estudar, sempre mais e mais.*

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pelo financiamento da bolsa de estudos, pois possibilitou dedicação exclusiva aos estudos durante os dois anos de mestrado e realização da pesquisa.

À minha orientadora, Luciane Maria Schindwein, por todo ensino, orientações, apoio, suporte, incentivo, e por estar presente na minha trajetória acadêmica e pessoal.

Aos integrantes do Projeto 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”; e ao Núcleo de Pesquisa Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte (NUPEDOC/UFSC), por todos os momentos de troca e estudo coletivo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, por todo suporte e acolhida.

Aos professores das disciplinas cursadas, por todos os momentos de aprendizagem compartilhados.

Aos membros da banca avaliadora, por me acompanharem no processo de realização desta dissertação.

Aos meus pais, por todo amor, compreensão, cuidado, apoio e pelo olhar carinhoso, orgulhoso e confortante sempre disponível. O olhar que é só nosso e que traduz o que significa sentir e amar.

A todos os que fazem parte da minha trajetória de vida e, assim, do processo de constituição pessoal e profissional. Em especial, às minhas tias Sônia e Adriana, à minha prima Ana Carolina, à minha Grande Família, às minhas colegas de mestrado, ao Chico, aos meus amigos, especialmente Upekshena David Mahipala, Bruna e Jenifer, que, independente da distância, estão sempre comigo.

*“Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz”
(Gonzaguinha)*

Agradeço à vida!

*O valor de um amor não se pode comprar
Onde estará a fonte que esconde a vida
Raio de sol nascente brotando a semente
Os anos passam sem parar
E não vemos uma solução
Só vemos promessas de um futuro que não passa
de ilusão
E a esperança do povo vem da humildade de seus
corações,
Que jogam suas vidas e seu destino nas garras de
famintos leões*

*Deixa o menino jogar ô iaiá
Deixa o menino jogar ô iaiá, ô iaiá
Deixa o menino aprender ô iaiá
Que a saúde do povo daqui
É o medo dos homens de lá
Sabedoria do povo daqui
É o medo dos homens de lá
A consciência do povo daqui
É o medo dos homens de lá*

*O valor de um amor não se pode comprar
Onde estará a fonte que esconde a vida
Raio de sol nascente brotando a semente
Sinhá me diz porque é que o menino chorou
Quando chegou em casa e num canto escuro
encontrou
A sua princesa e o moleque fruto desse amor
Chorando de fome sem saber quem os escravizou*

(Deixa o menino, Alexandre Carlo – Natiruts).

RESUMO

Esta pesquisa investiga as políticas públicas que embasam o trabalho pedagógico nos primeiros anos de escolarização, nas instituições educativas de ensino fundamental, do município de Florianópolis, em Santa Catarina. O foco é investigar as contribuições da Psicologia da Educação na tessitura dos documentos oficiais organizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do município, problematizando a concepção de aprendizagem e de desenvolvimento humano contidas nestes documentos. A Psicologia da Educação, enquanto campo de conhecimento com objeto próprio, discute processos educativos, aprendizagem e desenvolvimento, subjetividade profissional do professor, enfim, constructos que vão fortalecendo a área. Entretanto, pouco se tem investigado acerca das relações que se estabelecem entre a Psicologia da Educação e as Políticas Públicas para a Educação. Nesse contexto, parte-se do princípio de que a educação brasileira tem se democratizado no sentido de uma ampliação de matrículas nas unidades educativas. No entanto, o fato de estar inserido na escola não tem garantido aos estudantes uma relação significativa com o conhecimento científico, de modo a favorecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Foram selecionados e analisados quatro documentos de política pública, coletados do site da SME/PMF do município, com o intuito de investigar as concepções de aprendizagem e de desenvolvimento humano que são definidas nestes documentos. O estudo apoia-se na perspectiva histórico-cultural, especialmente nos estudos realizados por Vigotski (1986-1934), tanto em seus aportes teóricos, quanto no direcionamento metodológico. Utiliza-se, ainda, como instrumento de análise dos documentos, uma inspiração na análise de conteúdo, tal como indicada por Bardin (2011). Como síntese da análise dos documentos e, assim, como um primeiro dado de pesquisa, é possível apontar que, embora a rede se afirme fundamentar teoricamente na perspectiva histórico-cultural, a tessitura dos documentos oficiais orientadores da prática docente, por vezes, aponta conceitos e princípios de teorias pautadas em diferentes bases epistemológicas. Ao encontro do objetivo da pesquisa, compreendendo que a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante não ocorrem por si só, mas sim inseridos em um processo educativo, em que se inclui o professor e o ensino, a análise empreendida possibilitou a criação de quatro categorias analíticas, a saber: a) aprendizagem e desenvolvimento; b) educação e escola; c) ensino e professor; e, d) avaliação. Desse modo, percebe-se na discussão interna das categorias criadas nesta e para esta dissertação, a

categoria de análise ‘contradição’, sugerida por Karl Marx (1818-1883) como parte do método para uma análise dialética das realidades sociais (LOWY, 2015). Isto é, a contradição em relação aos objetivos para com a educação, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes está presente nos textos das políticas públicas analisadas, ou seja, na abordagem dos conceitos e concepções problematizados nesta dissertação.

Palavras-chave: Infância. Perspectiva Histórico-Cultural. Aprendizagem e Desenvolvimento. Políticas Públicas. Psicologia da Educação.

ABSTRACT

This research investigates the public policies that guide the pedagogical work in the first years of schooling in primary schools in Florianópolis, State of Santa Catarina. The objective is to analyze the contributions of Educational Psychology in the official documents organized by the Municipal Department of Education of the city of Florianópolis, problematizing the conception of learning and human development contained in these public policies. The Psychology of Education, as a field of knowledge with its own object of study, is interested in also studying the process of learning and development of students, the professional subjectivity of the teacher and, therefore, are constructions that strengthen the area. However, there is little research that articulates Education Psychology and Public Policies for Education. In this context, it is recognized that Brazilian education has been democratized in the sense of an expansion of enrollments in schools. However, children are in school, but this does not mean that they have a significant relationship with scientific knowledge. Four public policy documents were selected and analyzed, collected on the website of the municipality's education department, to investigate the conceptions of learning and human development that are defined in these documents. This research is oriented in Cultural-Historical Theory, especially in the studies of Vygotsky, as much in its theoretical contributions as in the methodological direction. It is also used as an instrument of document analysis, an inspiration in the Content Analysis method, as indicated by Bardin (2011). As a synthesis of the analysis of the documents it is possible to point out that, although Florianópolis municipal education network affirms its theoretical choice in the historical-cultural perspective, the tessitura of official documents sometimes points to concepts and principles of theories based on different epistemological bases. Understanding that student learning and development doesn't happen by itself, but inserted in an educational process, which includes the teacher and teaching, the analysis allowed the creation of four analytical categories: a) learning and development; b) education and school; c) teaching and teacher; and, d) evaluation. In the internal discussion of the categories created in this and for this dissertation, we find the category of analysis 'contradiction', suggested by Karl Marx (1818-1883) as part of the method for a dialectical analysis of social realities (LOWY, 2015). This means that the contradiction related to the objectives for education, teaching, learning and development of students

is present in the texts of public policies analyzed, that is, in the approach to the concepts and concepts discussed in this dissertation.

Keywords: Childhood. Cultural-Historical Theory. Learning and Development. Public Policy. Psychology of Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores utilizados na segunda fase da busca.....	37
Quadro 2 - Síntese busca BDTD	37
Quadro 3 - Escopo teórico a partir do levantamento bibliográfico	42
Quadro 4 - Documentos analisados SME de Florianópolis.....	43
Quadro 5 - Incidência de termos nos documentos analisados SME de Florianópolis	44
Quadro 6 - Ordem de análise das políticas públicas.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCCN – Base Curricular Comum Nacional
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA – Bloco Inicial de Alfabetização
CME – Conselho Municipal de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEB – Congresso de Educação Básica
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PEC – Projeto de Emenda Constitucional
PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis
PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REM – Reforma do Ensino Médio (REM)
RME – Rede Municipal de Ensino
SED/SC – Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina
Sintrasm – Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis
SME – Secretaria Municipal de Ensino
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UNESP – Universidade Estadual Paulista
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	23
2. PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO	33
2.1. INDICAÇÕES METODOLÓGICAS.....	33
2.1.1 Sobre o levantamento bibliográfico	36
2.1.2 Sobre os documentos de Política Pública da RME/PMF	42
2.2 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS E SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS ANOS INICIAIS.....	45
2.2.1 As políticas públicas analisadas	52
3. REVISÃO DE LITERATURA	65
3.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	65
3.2. POLÍTICAS PÚBLICAS E PSICOLOGIA: UMA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO.....	69
3.3 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	80
3.3.1 Social, Histórico, Cultural	80
3.3.2 As Funções Psíquicas Superiores	88
3.3.3 Aprendizagem e Desenvolvimento: a questão do ensino	93
3.3.4 Ser professor: o exercício do mestre	97
3.4 PRECEDENTES DA ANÁLISE.....	100
4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E POLÍTICA PÚBLICA: ANÁLISE DOS DADOS	103
4.1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	105
4.1.1 Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	105
4.1.2 Documento Orientador de Intervenção no Processo de Aprendizagem nos Anos Iniciais	123
4.1.3 Resolução CME nº 2/2011	125
4.1.4 Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica	127
4.2 O ENSINO E O PROFESSOR.....	129
4.3 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO.....	143
4.4 AVALIAÇÃO.....	153
4.5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS: UMA ANÁLISE DA CONTRADIÇÃO.....	162

4.6 A INFÂNCIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA RME/PMF.....	180
REFERÊNCIAS.....	195
APÊNDICE 1 - Prática Pedagógica Resistente.....	207
APÊNDICE 2 - Formulação de Política Pública.....	209
APÊNDICE 3- Trabalho Coletivo na Escola.....	211
APÊNDICE 4 - Desdobramentos na Prática.....	213
APÊNDICE 5 - O que há entre a política e a prática?.....	215
APÊNDICE 6 - O fracasso ou sucesso escolar.....	217
APÊNDICE 7 - Perspectiva histórico-cultural e política pública.....	219

1. INTRODUÇÃO

As discussões acadêmicas no Brasil ainda pouco investigam o vínculo entre as políticas públicas para educação e as práticas dos professores. Nesse sentido, o exercício que se empreende nessa dissertação é o de investigar as contribuições da Psicologia da Educação na tessitura dos documentos oficiais organizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do município, problematizando a concepção de aprendizagem e de desenvolvimento humano contidas nestes documentos.

De acordo com os aportes teóricos e metodológicos desenvolvidos por Vigotski (1896-1935), o ser humano é o único ser com uma materialidade biológica capaz de prever, organizar, projetar, pensar sobre o mundo e sobre si mesmo, pois é o único ser com pensamento consciente. O reconhecimento do ser humano enquanto um ser consciente leva-nos a perceber, também, que são nas relações sociais estabelecidas com o outro, com a história e com a cultura que se efetiva a possibilidade do ser humano de transformar-se e transformar a história do seu contexto social, histórico e cultural. Assim, com apoio em princípios do materialismo histórico e dialético, somos indivíduos dialéticos e, assim, com possibilidades de alteração da história pessoal e social.

O meu pensar sobre a constituição humana e o meio social, ainda que apresentado de forma breve, torna-se essencial para que possa destacar aspectos da minha vida pessoal, que entrelaçados com as experiências constitutivas da minha trajetória profissional, foram o ponto de partida para que eu iniciasse o processo seletivo para ingresso no mestrado.

A minha constituição histórico-cultural foi permeada, desde a mais tenra idade, em uma imersão nas discussões sobre a educação. Fazer parte de uma família de professores não é uma tarefa simples, afinal você até tenta conversar sobre outros assuntos, mas os encontros e reuniões familiares sempre acabam em discussões em torno do contexto educacional. Quando percebi que essas discussões despertavam meu interesse e começaram a se tornar significativas, aproximava-se o momento de prestar o concurso do vestibular.

Ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no ano de 2009, e logo na segunda fase do curso passei a fazer parte de um projeto de pesquisa com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no qual

permaneci até o ano de 2014, quando conclui a graduação. Isto é, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e desenvolvi, juntamente com minha orientadora, pesquisas sobre a formação de professores na Pós-Graduação em Educação no Estado de Santa Catarina.

A participação nesse programa de iniciação científica ressignificou meu olhar para a educação escolar, pois provocou transformações na minha constituição pessoal e foi ponto de partida para minha constituição profissional. Além de ter me possibilitado conhecer o conceito de pesquisa, permitiu-me reconhecer a importância de se fazer pesquisas na área da educação, sobretudo na formação de professores, uma vez que os professores “[...] são personagens centrais e mais importantes na disseminação de conhecimento e de elementos substanciais da cultura” (GATTI, 1997, p. 3).

Ao final do curso de Pedagogia não hesitei em realizar um trabalho que abordasse, também, a formação de professores. Envolver-me com a pesquisa no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é outro momento relevante, pois reafirmou o meu desejo de continuar pesquisando na educação e, de certa forma, almejar constituir-me uma profissional dessa área.

Tanto a participação no projeto de iniciação científica quanto à elaboração do TCC, que foram minhas primeiras experiências com pesquisa, como síntese deixaram marcado em meu pensar que, ao escolher a profissão professor, estaria assumindo o compromisso de reconhecer-me enquanto uma profissional em constante processo de formação (LIMA; REALI, 2002).

A conclusão da graduação em Pedagogia resume-se na afirmativa de que a Universidade, de fato, me formou, afinal deslocou-me de compreensões comuns sobre as realidades sociais, sobre a educação e orientou-me a refletir pelo viés da ciência. Ensinou-me sobre a especificidade da infância e que a apropriação dos conhecimentos científicos é um direito humano, assim, é direito de todos. Enquanto instituição formadora, percebo que a Universidade exerceu em minha trajetória de vida sua função, na qual é a de provocar no estudante um estranhamento sobre a realidade social e cultura em que se insere, transformando-me em uma pessoa questionadora, curiosa e inconformada.

Uma vez graduada, o interesse foi o de conhecer-me enquanto professora. Decidi exercer a docência na infância. Nesse momento inicial da minha trajetória profissional, ingressei em instituições de Educação Infantil. Ao longo da minha experiência, as inquietações do

exercício da docência foram me instigando a retornar para a universidade. Naquele momento, vivenciando o brincar das crianças na Educação Infantil, senti-me provocada a investigar e problematizar a brincadeira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, foi com um projeto que objetivava investigar questões relacionadas ao brincar no espaço da escola e no planejamento dos professores que ingressei no mestrado.

No entanto, no primeiro semestre do mestrado percebi que o projeto que eu havia proposto no processo seletivo não me mobilizava tanto a querer investigá-lo. Tal fato se favoreceu devido à participação em uma reunião no Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE), no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), que me possibilitou conhecer um projeto de âmbito internacional, que visa um estudo das políticas públicas para os primeiros anos de escolarização na América Latina. A partir do envolvimento nesse projeto amplo é que se configurou a problemática investigada nesta dissertação.

O objetivo desse projeto de âmbito internacional é o de analisar os aspectos da psicologia da educação presentes nas políticas educacionais que embasam os primeiros anos de escolarização na América Latina. Tal projeto está sendo desenvolvido no Brasil, nas cidades de São Paulo, SP, em Florianópolis, SC, e na cidade de Santarém, PA; no México, na Cidade do México; e em Cuba, na cidade da Havana¹.

Nesse sentido, ainda que com um foco próprio, esta dissertação se orienta a partir dos princípios e objetivos desse projeto internacional e investiga documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME/PMF). Foram analisados quatro documentos

¹ A equipe de pesquisa é coordenada pela Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) e Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina (PROLAM/USP). Fazem parte da equipe os seguintes pesquisadores(as): Prof. Titular Guillermo Arias Beatón - Cátedra Vigotsky da Universidade de Havana, Cuba; Prof. Dra. Tânia Sueli Azevedo Brasileiro - Universidade do Oeste do Pará, Brasil; Prof. Dra. Laura Marisa Carnielo Calejon - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo; Prof. Dra. Ruth Mercado Maldonado - Departamento de Investigações Educativas CINVESTAV/IPN/México; Prof. Dra. Luciane Maria Schlindwein - UFSC; Prof. Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves – Universidade Federal de Pernambuco; Prof. Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira – Universidade Federal de Pernambuco.

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.

Os documentos analisados dispõem de estruturas diferentes e são datados em diferentes anos, a saber: a) Proposta Curricular do Município de Florianópolis (2008); b) Documento orientador de intervenção no processo de aprendizagem dos anos iniciais (2009); c) Resolução CME n. 02/2011: *Dispõe sobre o processo de avaliação dos anos iniciais da rede* (2011), e; d) Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015). Como síntese da análise dos documentos e, assim, como um primeiro dado de pesquisa, é possível apontar que, embora a rede se afirme fundamentar na perspectiva histórico-cultural, a tessitura dos documentos, por vezes, aponta conceitos e princípios de teorias pautadas em diferentes bases epistemológicas.

A relevância desta investigação se justifica a partir do pressuposto de que o processo de redemocratização da educação no Brasil garante a Educação Básica como um direito de todos os cidadãos, uma vez que se ampliou o número de oferta de vagas e se efetivou um maior número de matrículas em instituições públicas educativas (SOUZA, 2010). No entanto, de acordo com Kalmus e Souza (2016, p. 57):

[...] Embora o ingresso na educação formal esteja assegurado, o direito à educação não está garantido, na medida em que são acometidos por reprovações e exclusão da escola antes de completar a educação básica, ou permanência na escola sem usufruto do ensino. Muitas vezes, são presas de uma nova forma de exclusão, não apreensível por índices estatísticos: uma exclusão sutil, porque lenta, gradual, quase imperceptível, em que os estudantes permanecem nos bancos escolares e galgam suas séries, mas não obtêm uma formação sólida, resultando no que Bourdieu (1997) chama de “fracasso escolar relativo”.

É perceptível tal fato ao acessar o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), no qual a Meta 2 tem como proposta universalizar o Ensino Fundamental de Nove Anos e estabelece que 100% das crianças em idade entre seis e quatorze anos sejam atendidas

nas escolas até 2024. Ao recorrer a dados divulgados pelo Portal do Observatório do PNE², no ano de 2015, o número de crianças matriculadas no Ensino Fundamental era de 97,7% da população brasileira dessa faixa etária. Tal dado apresenta que a meta tem sido atingida, pois grande parte das crianças brasileiras possui matrícula em instituição educativa.

Em contraponto, no que corresponde a Meta 5 do PNE, que é a de alfabetizar as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental, os dados do portal do observatório, por exemplo, mostram que, mesmo tendo 97,5% das crianças na escola, apenas 77,8% que concluíram o terceiro ano em 2014 estavam alfabetizadas. Sendo assim, confirma-se a afirmativa de que o fato das crianças estarem inseridas nas escolas não tem sido garantia de aprendizagem dos conhecimentos científicos (ASBAHR; SOUZA 2014).

É compreensível que os baixos índices de aprendizagem têm feito com que a área da educação se aproxime de forma expressiva à área da psicologia. Ao que parece, essa aproximação se dá pelo fato de que os profissionais da educação procuram o serviço da psicologia com expectativa de resolução dos “problemas” de comportamento e (não) aprendizagem, conforme apresentado por Nascimento (2013) e Facci e Souza (2014). Trata-se de problema antigo e recorrente no campo da Educação e da Psicologia. No Brasil, podemos considerar que um marco teórico sobre a temática tenha sido o trabalho realizado por Maria Helena Souza Patto. Seu estudo “A Produção do Fracasso Escolar” foi publicado primeiramente no ano de 1990, resultado de pesquisas realizadas na década anterior (1980). O livro continua atual ainda hoje, sendo publicado pela quarta vez no ano de 2015 (PATTO, 2015), constituindo-se em referência basilar para investigação de problemáticas que entrelaçam educação e psicologia.

Se tratando de estudos que articulam escola e o serviço psicológico mencionamos Facci e Souza (2014), em que problematizam o fato de a escola encaminhar um estudante ao serviço de avaliação e intervenção psicológica, pois, segundo afirmativa dos profissionais da pedagogia, o estudante não aprendia. Pelo viés da psicologia histórico-cultural, as autoras abordam a relação entre ensino e aprendizagem, interessadas pela trajetória escolar do estudante e mobilizadas pelo fato dos envolvidos, professor e estudante, não estarem satisfeitos com o

² Dados disponíveis em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

ensino e a aprendizagem. As conclusões do estudo nos possibilitam refletir sobre as políticas públicas para a educação, já que as autoras afirmam que “[...] os governantes precisam investir mais nas escolas em termos financeiros e de pessoal, para possibilitar o desenvolvimento de um trabalho que ajude os estudantes a se apropriarem do conhecimento” (FACCI; SOUZA, 2014, p. 399).

É perceptível 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. No entanto, é válido problematizarmos, em relação à postura docente, e buscarmos nas políticas públicas que orientam o trabalho do professor a forma com que os conhecimentos do campo psicológico são abordados nos documentos oficiais e apropriados ou compreendidos como referência pelos professores e traduzidos em suas práticas junto aos estudantes.

Com apoio em Vigotski (2010, p. 10), percebemos que a aproximação entre os estudos pedagógicos e psicológicos é positiva, pois, de acordo com o autor, “[...] 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”. Dessa forma, em relação à aprendizagem dos estudantes, as políticas públicas educativas articulam-se aos pressupostos da área da psicologia da educação pelo fato desta ciência dedicar-se a compreender o desenvolvimento do psiquismo humano, permitindo-nos refletir sobre os objetivos para com a formação escolar do estudante e sobre a garantia do direito de todo ser humano de aprender os conhecimentos científicos e, assim, se desenvolver.

Nesse contexto, em diálogo com a literatura do campo das políticas públicas educacionais, com o campo da psicologia e, sobretudo, com aproximação aos estudos que articulam ambas as áreas, percebo que a questão do acesso às escolas ainda precisa estar no foco de investigações científicas na área da educação. Tal fato se dá à medida que se reconhece que estar na escola não tem sido a garantia do reconhecimento, por parte dos estudantes e dos professores, desse espaço como significativo em relação ao conhecimento, ao desenvolvimento humano, ou, ainda, por ser “possível afirmar que não há um compromisso da sociedade em relação a educação das crianças e jovens e, muito menos, de uma educação de qualidade” (DIGIOVANNI, 2016, p. 225).

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 dissertação 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. Os objetivos da pesquisa estão contemplados neste texto escrito, de modo a sintetizar a realização do processo de investigação, a partir da sistematização dessa introdução, seguida de três capítulos e, por fim, com as considerações finais.

O capítulo intitulado, *Percurso da Pesquisa* apresenta as premissas da investigação, expondo o método e a perspectiva teórica em que está referenciada; os elementos constitutivos da execução da pesquisa, isto é, as questões relacionadas à metodologia, ao instrumento metodológico utilizado e a forma com que ocorreu o processo de coleta e organização da análise dos dados. Apresenta-se, também, as quatro políticas públicas selecionadas e analisadas na dissertação, nas quais foram coletadas no portal *online* da SME/RME/PMF e, em seguida, uma trajetória histórica da rede em direção à construção de políticas públicas para a educação. Posteriormente, apresenta-se as especificidades e características de cada um dos documentos, visto que possuem estruturas e objetivos distintos, embora obtenham uma mesma função: orientar o trabalho pedagógico na RME.

O capítulo 3, nomeado *Referencial Teórico* apresenta o diálogo entre a problemática da dissertação e a fundamentação teórica. Em um primeiro momento, realizam-se reflexões a partir da revisão bibliográfica acadêmica, empreendida no portal da BDTD. No segundo momento, tem-se a revisão de literatura, na qual são apresentadas questões relacionadas às políticas públicas para a educação e discute-se a articulação entre essas políticas e os estudos do campo da psicologia, por fim, aborda-se os pressupostos da perspectiva histórico-cultural e, sobretudo, os estudos de Vigotski.

O quarto capítulo dispõe da análise efetiva das políticas selecionadas. Sendo assim, é traçada uma discussão entre os documentos de modo a articulá-los e colocá-los em diálogo, no

exercício de compreender como a RME/PMF define as concepções de aprendizagem e de desenvolvimento humano em suas políticas públicas orientadoras da prática docente. Compreendendo que a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante não ocorrem por si só, mas sim inseridos em um processo educativo, em que se inclui o professor e o ensino, a análise empreendida permitiu a criação de quatro categorias de análise, a saber: 1) *aprendizagem e desenvolvimento*; 2) *ensino e professor*; 3) *educação e escola*; e 4) *avaliação*. É evidente, nesse capítulo, na discussão interna das categorias de análise, que a contradição está presente nas políticas públicas analisadas, ou seja, na abordagem dos conceitos e concepções problematizados. Destaca-se, ainda, nesse capítulo, a forma com que o conceito de infância é discutido e abordada nessas políticas.

Nesse contexto, ao realizar uma pesquisa na qual se objetiva uma análise em políticas públicas, parece-nos imprescindível sinalizar sobre a situação política do contexto em que se insere esta investigação, pois, segundo Florestan Fernandes (1986, p. 25), “A mudança, em qualquer sociedade, é processo político”. O contexto social e histórico em que se realiza esta pesquisa é de instabilidade política, no qual o Brasil vivenciou um processo de *impeachment*. O vice-presidente, que foi eleito, junto com a Presidenta, a partir de um projeto de Estado mais voltado às classes populares, assume a gestão do país. No entanto, esse tal projeto popular vem sendo substituído por um projeto que, a nosso ver, aponta para o reforço à desigualdade social.

Quando esse “novo” governo começa a exercer suas atividades, o país vive um intenso processo de mudanças, que não só do ponto de vista da educação³, mas de qualquer forma de direito humano, parecem se caracterizar como retrocessos na história do país e na vida do povo brasileiro. Cabe, aqui, em relação aos desdobramentos das mudanças para com a educação, a menção sobre a Base Curricular Comum Nacional (BCCN) (BRASIL, 2016), a Reforma do Ensino Médio (REM) (BRASIL, 2016b) e a sobre a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016 (BRASIL, 2016a)⁴, uma vez são reformas sistematizadas de

³ Sobre o contexto político e a educação nacional, ver editorial da revista *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 135, 2016, disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200329>. Acesso em: jul. 2017.

⁴ Maiores informações disponíveis em: <<http://www.anped.org.br/news/associacao-brasileira-de-curriculo-abdc->

forma aligeirada e, ao que nos parece, com pretensão de impacto imediato.

Diante do exposto, enfatizamos o objetivo da pesquisa, que é o de investigar e compreender quais aportes psicológicos fundamentam as políticas públicas que norteiam o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Florianópolis, SC. Assim, se configuram 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?

Um estudo interdisciplinar dos campos da pedagogia e psicologia, em função da análise de políticas públicas, se torna 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.

2. PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

O fato de ler o trabalho do outro é algo que amplia nossas ideias e colabora para que possamos pensar o nosso próprio trabalho. Na condição de leitora, diante de teses ou dissertações e do exercício de relacionar-me com o trabalho do outro, de maneira curiosa, interesse-me por conhecer o caminho metodológico percorrido pelo autor no processo de investigação. Compreendo que conhecer de maneira detalhada as etapas da pesquisa colabora para que o leitor se aproxime do processo de investigação e, dessa forma, acompanhe as direções que levaram aos resultados da pesquisa.

Além de definir uma metodologia, para que o leitor tenha uma maior compreensão das análises realizadas, considero importante conhecer o contexto em que a pesquisa se inscreve, e nisto inclui-se a aproximação do leitor ao método, aos instrumentos metodológicos e os procedimentos com a qual pesquisa foi realizada. Dessa forma, um primeiro pressuposto de realização dessa dissertação foi o de registrar todos os “passos” da pesquisa e expor de maneira detalhada, o processo de investigação.

Nesse sentido, este capítulo está organizado em três momentos. No primeiro, apresenta-se o método de pesquisa, a perspectiva teórica em que a dissertação se ampara e o instrumento metodológico utilizado para coleta, organização e análise dos dados. O segundo expõe os procedimentos de pesquisa, primeiramente, o movimento empreendido no levantamento bibliográfico e, posteriormente, as etapas da análise documental. Por fim, se apresenta as políticas públicas da RME/PMF selecionadas e analisadas, assim como se realiza uma contextualização da referida rede de ensino.

2.1. INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

No que tange ao método, é fundamental que a pesquisa explicita, para além do percurso e dos instrumentos metodológicos, a perspectiva teórica e a base filosófica em que se apoia. O real, nessa dissertação, é analisado com base no método do materialismo histórico e dialético de Karl Marx (1818-1883) e como perspectiva teórica embasa-se na psicologia histórico-cultural, sobretudo nos estudos de Lev S. Vigotski (1986-1934).

O significado de investigar um objeto a partir do materialismo histórico e dialético se dá mediante a compreensão, primeira, de que o

materialismo “procura apoio na ciência, visto que a ciência nos proporciona a sabedoria que necessitamos para ver o mundo como ele realmente é” (PEREIRA; FRANCIOLI, 2012, p. 94).

Em seguida, refletir sobre um objeto de estudo considerando o conceito de história, segundo pensamento filosófico de Marx, se traduz no fato de que “a história nada mais é do que o resultado, as consequências e as mudanças geradas pelas ações do homem sobre a natureza e sobre os próprios homens [...] são essas mudanças que darão origem a história” (PEREIRA; FRANCIOLI, 2012, p. 95). Assim, a história é fundamental para investigação de toda e qualquer realidade, uma vez que “quando se diz materialismo histórico, tem-se que insistir tanto no histórico, quanto no materialismo, porque o método de Marx é, antes de tudo, histórico. O historicismo é o centro, é elemento motor, é a dimensão dialética e revolucionária do método” (LÖWY, 2017, p. 37).

Por fim, mas não menos importante, uma realidade investigada com o princípio da dialética considera que “é o estudo das mudanças que ocorrem na natureza, no homem e na sociedade no decorrer da história. Esta não vê o mundo como um objeto fixo, mas sim tem uma visão de que tudo está em constante movimento e transformação” (PEREIRA; FRANCIOLI, 2012, p.96).

Em suma, se tratando de uma investigação em que seu objeto de estudo relaciona-se com a formação humana, investigar seus desdobramentos na constituição desse ser humano na perspectiva do materialismo histórico e dialético significa compreender que o conhecimento sobre o ser humano é construído com base na ciência. Ciência esta que é arquitetada pelo homem e mesmo o homem sendo um ser em relação com a natureza, é um ser que, por seu trabalho, transforma essa natureza a ser favor e interesse, transformando-se a si mesmo. Assim, dado que as transformações não ocorrem de forma rápida, esse homem é um ser histórico, um ser do seu tempo e do seu trabalho. Em consequência, por ser histórico e em constante processo de transformação, é dialético, não só ele, mas a natureza, a sua cultura, o mundo em que se insere e, logo, a sua história.

Nesse sentido, a investigação de uma realidade se trata de uma investigação, ela não é o real e tampouco, a única investigação possível a ser realizada sobre determinado objeto, isto é, é uma realidade analisada sob o ponto de vista do pesquisador, que a investiga utilizando-se dos seus aparatos teóricos, filosóficos e metodológicos. É, ainda, uma realidade em constante processo de transformação, pois é encharcada dos fenômenos e atores sociais que a compõe, afinal, é uma realidade inserida em determinado contexto histórico. Apoiada nessas

considerações, a realidade analisada nessa pesquisa caracteriza a dissertação como de abordagem qualitativa, uma vez que considera que “o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relação que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 2008, p. 79).

Como instrumento metodológico elegeu-se o método de *análise de conteúdo* proposto por Bardin (2011, p. 15), pois este “absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem”. As indicações do método de análise de conteúdo foram utilizadas nos momentos de coleta dos dados, na fase da pré-análise e, por fim, nas análises, tanto no que tange a revisão bibliográfica, quanto ao que compete a análise documental.

O ponto de partida para realização do levantamento bibliográfico deu-se no questionamento 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”. Isto é, considerando que a prática de pesquisa se realiza mediante a produção de conhecimento novo, para que se efetive, é fundamental o mapeamento do que já se produziu na área da problemática em que se pretende investigar.

Ao encontro dos objetivos geral e específicos, adotou-se a abordagem documental para a coleta de dados. Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental é uma técnica de pesquisa de caráter exploratória. As autoras enfatizam a importância da análise documental e qualificam esta abordagem de dados afirmando que os documentos “[...] representam ainda uma fonte ‘natural’ de informações. Não apenas uma fonte de informações contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Em síntese, a investigação é norteada por princípios do método do materialismo histórico e dialético e com apoio na perspectiva teórica histórico-cultural. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, que assume o caráter documental e bibliográfico como método de coleta de dados, na qual se fundamenta no método da análise de conteúdo para interpretação e análise dos dados.

2.1.1 Sobre o levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico no portal da BDTD foi o primeiro “passo dado” nesta pesquisa. Definiu-se o período de uma década, entre 2005 a 2015, para a busca de trabalhos que, de alguma forma, pudessem apresentar elementos que viessem a contribuir para pensar a problemática proposta nesta investigação. A definição deste recorte temporal deu-se a partir do critério central de exequibilidade, de poder mapear as produções recentes de modo factível. Dado o tempo de realização do estudo e o volume de material já produzido ao longo do tempo, as análises poderiam estar comprometidas, caso não se delimitasse um tempo.

O processo de busca no portal da BDTD ocorreu em dois diferentes momentos, isto é, em duas fases. A primeira contou com sete descritores de busca, a saber: 1) aprendizagem e desenvolvimento; 2) infância; 3) políticas públicas; 4) ensino; 5) aprendizagem; 6) docência; 7) histórico-cultural. Esses foram utilizados de modo a realizar uma “busca avançada”, o que significa combinar dois os mais descritores para aproximar a busca ao objeto de pesquisa.

Foram realizadas nove diferentes combinações de busca entre os referidos descritores e o resultado foi um volume intenso de teses e dissertações, nas quais, devido ao tempo destinado ao mestrado, não seria possível estudo e aproximação a todos os trabalhos encontrados. Constatei que o problema estava na definição dos descritores de busca, isto é, os primeiros descritores utilizados me guiavam ao meu tema de pesquisa, o que resultava em infinitas abordagens, e não me aproximavam do problema de pesquisa proposto na investigação. Dessa forma, para refinar a busca era preciso repensar os descritores.

Isso posto, seguiu-se para a segunda fase do processo de geração de dados no portal da BDTD. Alguns descritores utilizados na primeira busca permaneceram, outros foram excluídos ou reelaborados e, ainda, outros foram acrescentados. Ao total foram utilizados 14 descritores, conforme apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Descritores utilizados na segunda fase da busca

Infância
Anos iniciais
Políticas públicas
Psicologia educacional
Psicologia da educação
Psicologia histórico-cultural
Proposta curricular
Florianópolis
Ensino fundamental
Aprendizagem
Desenvolvimento
Aprendizagem e Desenvolvimento
Processo de Ensino e Aprendizagem
Prática Pedagógica e Escola

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A segunda fase de busca foi intensa, visto que o número de descritores quase dobrou e, com isso, as possibilidades de combinações entre os mesmos também. O Quadro 2 apresenta a síntese das combinações realizadas entre os descritores, o número de trabalhos encontrados e o número de trabalhos selecionados. Aqui, entende-se por *trabalhos selecionados* aqueles que, pelo título, demonstram aproximação com a problemática desta pesquisa. Dessa forma, “*ser selecionado*” significa ser salvo o trabalho completo para leitura do resumo.

Quadro 2 - Síntese busca BDTD

BUSCA	DESCRITORES COMBINADOS	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
1ª	Infância – Anos Iniciais – Proposta Curricular – Florianópolis	03	0
2ª	Infância – Proposta Curricular – Florianópolis	07	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 – Psicologia 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 pela autora.

Embora o número de trabalhos encontrados tenha sido elevado, o fato operar com um número maior de descritores permitiu combinações mais específicas e, assim, localizar investigações próximas ao que propomos na dissertação e que contribuíram ampliando a nossa reflexão sobre os objetivos, metodologia, análise e colaborando com indicações de referências bibliográficas a serem estudadas.

Após a leitura dos resumos e palavras-chave dos 59 trabalhos, em um primeiro momento, foram selecionados 16 trabalhos para leitura na íntegra. Os demais trabalhos, os que foram “excluídos”, embora estivessem próximos ao tema desta dissertação, distanciavam-se do problema de pesquisa proposto a nela investigar (DESLANDES, 2015). No entanto, no momento de organizar os dados em planilhas do *Excel* ocorreu uma espécie de refinamento dos dados. Isto é, no movimento de organização dos dados, na medida em que foram sendo copiadas das teses e dissertações selecionadas as informações principais e, com isso, relendo os resumos, quatro trabalhos foram “excluídos”, pois a segunda leitura dos resumos possibilitou uma nova interpretação e a constatação de que quatro trabalhos não apresentavam contribuições ao meu objeto de pesquisa, novamente estavam próximos ao tema da pesquisa, mas demonstravam diferentes abordagens em relação ao problema investigado.

A leitura na íntegra dos 12 trabalhos representa um exercício que demandou método e organização no momento de estudo, pois se tratam de teses e dissertações que utilizam metodologias e referenciais teóricos distintos e abordam diferentes problemáticas. No entanto, foi válido o exercício de aproximação ao material coletado, a medida que possibilitou algumas constatações, primeiramente que três são pesquisas defendidas em nível de doutorado e oito são investigações realizadas com finalidade a obtenção do título de mestre.

Outro dado interessante percebido através da leitura completa dos trabalhos é que a combinação entre palavras-chave que aproximam psicologia e políticas públicas resultam em investigações científicas defendidas em diferentes Programas de Pós-Graduação. O maior número de trabalhos relacionados à temática é defendido nos Programas de Pós-Graduação em Educação, a saber: USP, UFSC, Universidade Federal de Goiás (UFG) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS).

No entanto, é possível encontrar também trabalhos no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade

Estadual Paulista (UNESP), no Programa de Pós Graduação em Política Social da Universidade Católica de Pelotas, no Programa de Pós-Graduação em Economia Aplicada da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Assim como é possível encontrar um trabalho vinculado ao Instituto de Psicologia da USP e um trabalho Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP.

Ainda, as pesquisas selecionadas indicaram que, ao aproximarmos descritores do campo da psicologia e das políticas públicas, o resultado são trabalhos que se utilizam de diferentes procedimentos metodológicos, isto é, há pesquisas de cunho documental, pesquisas bibliográficas e, ainda, há pesquisas empíricas.

Torna-se importante destacar que a fase inicial de aproximação com a revisão bibliográfica permitiu a criação das seguintes categorias: a) políticas; b) psicologia; e c) políticas e psicologia. Categorias essas que foram fundamentais para a leitura dos trabalhos completos e que favoreçam a discussão e entrelaçamento dos diferentes aspectos destacados nas teses e dissertações estudadas.

A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Na análise quantitativa, as inferências finais são, no entanto, efetuadas a partir do material reconstruído. Supõe-se, portanto, que a decomposição-reconstrução desempenha determinada função na indicação de correspondência entre a mensagem e a realidade subjacente. A análise de conteúdo assenta implicitamente 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.

Na categoria *Políticas* foram agrupados os trabalhos que analisam, de alguma forma, políticas públicas ou estudam elementos constitutivos das políticas públicas. Na categoria *Psicologia* estão agrupados os trabalhos que tratam de questões dos pressupostos da Psicologia, de elementos que tangem aos estudos da psicologia articulados a questões relacionadas à Educação, sobretudo ao sucesso ou fracasso escolar. A categoria *Políticas e Psicologia* agrupam trabalhos

que entrelaçam o campo das políticas públicas com pressupostos da psicologia, isto é, que investigam a implementação/criação ou execução de políticas públicas para a educação no campo da prática, preocupando-se em investigar questões relacionadas a trajetória escolar do estudante.

De fato, realizar, primeiramente, a leitura dos trabalhos por meio do agrupamento em categorias favoreceu a interpretação dos dados, pois foram deixando de ser dados extensos e brutos e iam dialogando entre si dentro das categorias. O exercício de leitura dos trabalhos agrupados em suas determinadas categorias teve início, conforme orientação de Bardin (2011, p. 126) por uma “leitura flutuante”, na qual:

[...] 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 dá pelo fato de considerarmos que as teses e dissertações iriam se tornar interessantes se pudéssemos articulá-las entre si, elencar aspectos em comum, aspectos divergentes e constatações importantes. No entanto, essa conversa entre os 12 trabalhos só seria possível a medida que conhecêssemos, de fato, o que continha em cada trabalho. Assim, uma primeira leitura, de forma cuidadosa, porém sem necessidade de ser precisa, 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.

Sendo assim, após a “*leitura flutuante*” e, posteriormente, o estudo na íntegra dos doze trabalhos selecionados, foi possível estabelecer diálogo entre as doze investigações selecionadas, de modo que auxiliaram a reflexão sobre o objeto de pesquisa proposto nesta dissertação.

O resultado do levantamento bibliográfico, isto é, o estudo completo dos doze trabalhos levou-nos a conclusão de que sete, sendo três teses e quatro dissertações, provocavam-nos enfaticamente no sentido de refletir sobre a articulação entre políticas públicas para a educação e os estudos da psicologia sobre desenvolvimento humano.

Dessa forma, são as articulações entre esses sete trabalhos que referenciamos como escopo teórico dessa dissertação, investigações que foram guia e orientadoras do processo de pesquisa. O Quadro 3 organiza o nome do autor, o nível e o ano das pesquisas resultantes do levantamento bibliográfico.

Quadro 3 - Escopo teórico a partir do levantamento bibliográfico

AUTOR	NÍVEL	ANO
FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza	Doutorado	2009
KUHNEN, Roseli Terezinha.	Mestrado	2011
MAIA, Gisele Costa.	Mestrado	2012
AITA, Sonia Marli Righi.	Mestrado	2012
RODRIGUES, Lindalva Marta Menezes.	Mestrado	2015
MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues.	Doutorado	2015
MOREIRA, Roni Barbosa.	Doutorado	2015

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse sentido, após aproximação por categorias e refinados por aspectos em comum, a discussão entre os sete trabalhos aconteceu de forma entrelaçada. Tal fato se deu na medida em que, realizadas considerações por cada uma das categorias, percebeu-se que os resultados finais das considerações das três categorias conversavam entre si. Assim, consideramos que se validou o objetivo com que se realiza um levantamento bibliográfico, pois foi possível perceber que os trabalhos selecionados, ainda que com diferentes objetivos de pesquisa, seguem um “mesmo caminho” e contribuíram na reflexão dos objetivos sistematizados nessa dissertação.

2.1.2 Sobre os documentos de Política Pública da RME/PMF

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)⁵.

Dentre os documentos acessados, todos disponibilizados no site da SME/PMF, quatro foram os que se apresentaram como essenciais para que os objetivos dessa dissertação 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 3 apresenta o nome dos documentos, a etapa da Educação Básica a que se destina e o ano de publicação.

Quadro 4 - 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 Nº02/2011	Ensino Fundamental	2011
Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	2015

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao considerar que o objetivo dessa pesquisa é o problematizar a presença da psicologia na constituição das políticas públicas da RME/PMF, sobretudo a forma com que se compreende as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano, em um primeiro momento foi realizada, também, uma *leitura flutuante* nos quatro documentos. A leitura flutuante orientou-se pela utilização de quatro palavras-chave, a saber a) Aprendizagem; b) Desenvolvimento; c) Aprendizagem e desenvolvimento / desenvolvimento e aprendizagem; e d) ensino e aprendizagem. Tal procedimento foi favorecido pelo fato dos documentos estarem disponível em PDF e, então, pela possibilidade de

⁵Ambiente virtual disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

utilização do mecanismo de busca individualmente em cada um dos documentos, buscando pelas palavras-chave recentemente mencionadas.

Em um exercício de aproximação aos textos oficiais, essa busca foi realizada para conhecer com que incidência e o contexto em que tais palavras-chave são citadas nos documentos. Assim, em cada um dos documentos utilizou-se o comando de busca, no qual apresenta a quantidade e a localização em que as palavras-chave são mencionadas. O Quadro 5 ilustra a incidência dos termos.

Quadro 5 - Incidência de termos nos documentos analisados SME de Florianópolis

Título	Aprendi- zagem	Desenvol- vimento	Aprendizagem e Desenvolvi- mento	Ensino e Aprendi- zagem
1. Proposta curricular – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.	142	145	2	12
2. Documento orientador de intervenção no processo de aprendizagem dos anos iniciais – 2009.	13	1	0	1
3. Resolução CME Nº 02/2011	32	8	0	1
4. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC	29	29	2	1

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Visto que, por exemplo, no documento da Proposta Curricular há um número expressivo de citações das palavras-chave aprendizagem e desenvolvimento, foi necessário estabelecer um método de apreensão e estudo dos contextos em que estavam sendo citadas. Em um primeiro

momento, embora não fosse lido o documento por completo, a busca pelos descritores nos indicou um dado: os documentos não demonstravam abordar a aprendizagem e o desenvolvimento de forma vinculada, pois quando buscávamos pelas palavras separadas o número de incidência variava, demonstrando uma maior incidência de citações de cada um dos termos.

Organizou-se um documento de *Excel* com planilhas específicas para cada uma das políticas públicas analisadas e se extraiu dos documentos para as planilhas os contextos, as frases ou parágrafos, nos quais as palavras-chave eram citadas. Essa metodologia foi adotada para dar um panorama geral do que os documentos poderiam vir a nos dizer, uma vez que, nossa hipótese era a de que ao conhecer em que contextos tais termos estão inseridos, estaríamos próximo da forma com que as concepções de aprendizagem e desenvolvimento são defendidas pela RME/PMF.

Segundo Bardin (2011, p. 125), o momento de organização dos dados é caracterizado como a fase da pré-análise, isto é, “a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise”.

A fase da pré-análise nos indicou que, de maneira geral, as palavras-chave são mencionadas nos documentos em diferentes contextos e, nesse sentido, apontou-nos a percepção de contradição entre as políticas. Tal fato se efetivou com a análise concreta das políticas públicas selecionadas, que foi favorecida, pelo fato de, por meio da pré-análise, nos ser familiar em que momentos dos textos oficiais mencionavam-se as referidas palavras-chave, possibilitando que o processo de análise fosse iniciado de forma mais segura e incisiva.

2.2 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS E SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS ANOS INICIAIS

As quatro políticas públicas analisadas nesta dissertação se caracterizam apenas como uma parcela dos documentos construídos pela RME/PMF direcionados à educação. Dessa forma, no exercício de apresentação da referida rede, consideramos relevante apresentar os marcos legais característicos de constantes 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 subcapítulo do texto se expõe uma trajetória histórica da rede na construção de seus documentos oficiais para a educação, até chegarmos na constituição e caracterização da mesma nos dias atuais.

Devido ao fato de um dos critérios em termos metodológicos dessa pesquisa ser a coleta de dados *online* no portal de RMF/SME, é importante considerar que não localizamos no *site* um documento específico que abordasse essa trajetória da rede na sistematização de suas políticas públicas. Por esse motivo, a linha do tempo apresentada nesse subcapítulo é constituída por dados apreendidos no documento da Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008).

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. Nesse sentido, 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 Catarina⁶, constatamos que município e estado traçavam discussões sobre a construção de uma proposta curricular em um mesmo tempo histórico.

Tal fato se confirma na medida em que, via acesso ao portal da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED/SC), no *link* para o histórico da rede estadual, está exposto que “O quadriênio 1987-1990 foi marcado, principalmente pela produção da Proposta Curricular de Santa Catarina, contando com a dinâmica de vários educadores de todo o Estado, sendo documento publicado definitivamente em 1991”⁷, e na rede municipal as discussões sobre a propostas curriculares iniciaram em 1987 (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 10).

A década de 1980 na RME/PMF é, então, marcada pelo início das discussões sobre currículo, quando em 1986 os responsáveis pela educação mostraram interesse em abordar a questão, o que resulta, no ano seguinte, em 1987, uma problematização sobre a elaboração de uma proposta curricular municipal. Tal movimento dá origem à elaboração de um documento com conteúdos programáticos para as, anteriormente nomeadas, 1º a 8º série do ensino fundamental. Com um roteiro de conteúdos específicos a cada uma das disciplinas e séries do ensino fundamental, o documento foi oficializado em 1991.

⁶ Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br>>. Acesso em: set. 2017.

⁷ Informação disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/historico>>. Acesso em: abr. 2016.

No mesmo contexto, a partir de 1987, os profissionais da área específica de ciências, por iniciativa própria, organizaram-se, em encontros quinzenais ou mensais, de modo a, enquanto área, discutirem uma “unificação entre conteúdos e séries” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 153). Em 1992, o grupo recebe um espaço específico para a realização de formações permanentes. Além deste espaço, conquistado pela iniciativa dos profissionais de ciências, os profissionais da educação, de maneira geral, passam a ser o foco das políticas públicas na Rede. Tal fato se dá, dado que, a partir da década de 1990, passa-se a organizar documentos direcionados aos professores, com intuito de contribuir na organização, sistematização e fundamentação dos planos de ensino.

Em 1993, a SME/PMF sistematiza o documento “*Diretrizes e Metas para a Educação – Governo da Frente Popular 1993-1996*”, que foi construído e publicado por uma gestão popular assumida no município, na qual atribuía como objetivo para a educação a qualificação e democratização das escolas na rede municipal. O processo de organização da referida política contou com uma equipe dirigente responsável por toda sistematização das discussões, que organizou o documento a partir das demandas dos profissionais da educação e que debateu junto às escolas a versão final da política (FLORIANÓPOLIS, 1996, p. 10). O referido documento apoia-se na pedagogia histórico-crítica, de base materialista histórico e dialético.

Em meados de 1993, a equipe da Secretaria Municipal de Educação lançou o documento, *Diretrizes e Metas para a Educação – Governo da Frente Popular 1993-1996* e, posteriormente, em 1996, resultado do Movimento de Reorientação Curricular, publicou o documento *Traduzindo em ações: das Diretrizes a uma Proposta Curricular*, como elemento fortalecedor do Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 10, grifo do autor).

A década de 1990 é caracterizada por um movimento de reorientação curricular, na qual contou com apoio de profissionais de universidades federais e estaduais. Com isso, é um período importante para a disciplina de artes, que, desde a década de 1980, tinha a sistematização do ensino em processo de transformação e no ano 1992 vislumbrou a possibilidade de superação de que essa área de conhecimento fosse reconhecida apenas como recurso pedagógico para

as demais disciplinas. Assim, “iniciou uma nova etapa no ensino de artes baseado na oferta de oficinas extracurriculares” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 88).

Em relação à disciplina de artes, em 1997 foram inseridas diferentes linguagens artísticas no currículo e com o 1º Seminário de Reorganização Didática da Educação Básica Municipal de Florianópolis se determinou um número mínimo e específico de aulas de artes a serem dispostas no currículo. No ano seguinte, em 1998, iniciaram-se as contratações de professores em caráter efetivo para a disciplina nas habilitações de teatro e música e, posteriormente, sem data apresentada, contratou-se professores para artes/dança.

Os anos 2000 tem início com a publicação do material “Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental”, no qual foi sistematizado e publicado em uma perspectiva de apoio para a implementação das políticas e diretrizes a partir do Movimento de Reorientação Curricular ocorrido nos anos 90.

Entre os anos de 2005 e 2006 criam-se as definições de Missão e Visão da SME/PMF. Atribui-se como Missão “promover educação de qualidade que contribua para o exercício pleno da cidadania, estabelecendo relações democráticas e participativas” e, como Visão define-se, “ser referência nacional no ensino público” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 15).

O ano de 2006 é marcado, sobretudo, pelas demandas devido a implementação da política do ensino fundamental de nove anos, Lei n.11.274/2006 (BRASIL, 2006). Iniciaram-se as formações do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) com foco no processo de alfabetização e realizou-se encaminhamentos legais sobre matrícula e inclusão das crianças de seis anos na nova estrutura da educação básica brasileira. Entre os meses de fevereiro a março de 2006 o departamento educação fundamental fez reuniões com representantes da educação infantil, ensino fundamental e do CME com o objetivo de socializar, junto a comunidade escolar da RME/PMF, questões legais, pedagógicas e administrativos referentes a ampliação do ensino fundamental.

No ano de 2007 houve a elaboração da resolução 01/2006 para a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, Lei nº 11.274, de 2006 (BRASIL, 2006). Houve, também, a discussão em torno da resignificação curricular, que contou com a contribuição do Projeto Diversidade Étnico-Racial, Lei nº 10.639, de 2003 (BRASIL, 2003) e ciclos de formação sobre deficiência. Ainda, durante o ano 2007, a formação continuada discutiu acerca da articulação entre os espaços da escola, isto é, sobre a organização do tempo e do espaço da ação

pedagógica em sala de aula e nos outros espaços da escola. O período dos anos de 2006 e 2007 é marcado pela organização de uma proposta curricular conjunta para a disciplina de língua portuguesa e a disciplina de línguas estrangeiras, inglês e espanhol.

Em 2008, a formação continuada dos professores deu continuidade ao debate sobre os estudos de gêneros e sequências didáticas. Este é, também, o ano de publicação do documento da Proposta Curricular Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2008), analisada nesta dissertação, que é um documento construído coletivamente, em um processo que teve início em 2005 e, após seminários com os professores e discussão sobre uma versão preliminar, foi publicada após 3 anos, isto é, em 2008.

Em 2009, localizamos a publicação do Documento Orientador de Intervenção no Processo de Aprendizagem dos Anos Iniciais (FLORIANÓPOLIS, 2009). Em 2011 publica-se uma Resolução do CME (FLORIANÓPOLIS, 2011), na qual sistematiza a avaliação do processo educativo e, em 2015, há a publicação do documento das Diretrizes Curriculares Municipais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015). Estes três documentos, juntamente com o documento da Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008), são analisados na dissertação.

Aproximando-nos do contexto atual da RME/PMF, estruturalmente 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).

Uma característica marcante da Rede é que é composta por profissionais que aderem o conceito de unidade quando o assunto é a luta por direitos e condições de trabalho dos servidores públicos. Tal fato se consolida por conta da constituição e exercício de um sindicato

forte e articulado, o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM), fundado em 1988 que, desde então, vem realizando sindicância e apoiando as lutas dos trabalhadores dos diversos setores públicos do município de Florianópolis⁸.

A característica de um sindicato “forte e articulado” é enfática quando, no ano de 2017, por conta de uma troca de gestão da prefeitura municipal, sustenta-se uma greve de 38 dias (de 17/01 a 23/2) – em contraposição a um “pacote de medidas” apresentado pela gestão da prefeitura assumida em janeiro de 2017.

A referida greve teve participação e representatividade dos profissionais da educação, embora muitos se encontrassem em recesso escolar, gozando de férias, o que reafirma a luta dos profissionais do serviço público, nesse caso da educação, para com as condições de trabalhos e constituição de carreira profissional. O ‘pacote de medidas’ colocava em risco o plano de carreira dos trabalhadores, incluindo, por exemplo, gratificações de aposentadoria, anuênios, triênios, férias, condições de pagamento de décimo terceiro salário. No entanto, o enfrentamento e a luta venceram e a greve teve fim com praticamente todos os direitos conquistados ao longo dos anos mantidos⁹.

Em relação à gestão na educação, é importante dizer que durante um período de 11 anos (2005 a 2016), no qual estão datadas as políticas analisadas nesta dissertação, a secretaria educação foi assumida pelo mesmo secretário, que acompanhou a educação municipal e, desta forma, as políticas para educação do município no período. Já nas unidades educativas, os diretores assumem os cargos de forma democrática por um processo eleição na comunidade escolar.

No que diz respeito às condições de trabalho docente, destaca-se o exercício de organização da Rede para aprimorar as condições de trabalho dos profissionais da educação, isto é, a hora atividade. Se, em 2013, segundo a Portaria nº 023/13 (FLORIANÓPOLIS, 2013), o tempo

⁸ Maiores informações em: <<http://www.sintrase.org.br/>>. Acesso em: set. 2017.

⁹ Segundo notícia divulgada pelo Sindicato, a unidade na construção das greves de massas ajuda enfrentar o ajuste fiscal. Essa greve foi a maior “em adesão dos trabalhadores do serviço público municipal de Florianópolis e chegou ao fim após 38 dias de luta”. Informação disponível em: <<http://sintrase.org.br/content/vit%C3%B3ria-dos-trabalhadores-do-servi%C3%A7o-p%C3%BAblico-de-florian%C3%B3polis>>. Acesso em: set. 2017.

disposto ao professor para preparação das aulas era de 2h semanais pra contratos de 20h, em 2014, altera-se para 4h para as cargas horárias de 20h semanais (FLORIANÓPOLIS, 2014). No entanto, a ampliação de fato acontece no ano de 2015, por meio da Portaria nº 005/2015 (FLORIANÓPOLIS, 2015a) na qual normatiza que a hora atividade seja de 6h40min para os contratos de 20h, tal qual permanece no ano de 2017 (FLORIANÓPOLIS, 2017).

Ressalta-se, também, a dedicação da RME/SME para com a formação continuada, quando, consecutivamente, durante os anos de 2011 e 2016¹⁰ organizou o Congresso de Educação Básica (COEB) endereçado à participação dos profissionais da educação. Segundo informações no site do Evento¹¹, a organização do congresso orienta-se na intenção de proporcionar aperfeiçoamento aos profissionais da educação, qualificar a formação, promovendo debates sobre as práticas pedagógicas.

Em acesso recente, junho de 2017, ao portal *online* da SME/PMF encontra-se a publicação de uma nova Proposta Curricular, datada com ano de 2016 (FLORIANÓPOLIS, 2016c). Localiza-se, também, outros três documentos publicados no ano de 2016: a) Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (FLORIANÓPOLIS, 2016a); b) Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação (FLORIANÓPOLIS, 2016b); e c) Vivências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Percursos em Compartilhamento (FLORIANÓPOLIS, 2016d). 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 dissertação: uma rede que encontra-se em constante processo de adequação de suas políticas públicas para a educação.

¹⁰ Informação disponível em:

<<http://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb2016/index.php?cms=apresentacao&menu=1>>. Acesso em: set. 2017.

¹¹ Maiores informações em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/sites/coeb2016/>>. Acesso em: set. 2017.

2.2.1 As políticas públicas analisadas

Nesse subitem destacamos aspectos considerados como relevantes para a análise de cada uma das quatro políticas públicas da RME/PMF selecionadas. No entanto, a análise, de fato, dos documentos, é realizada no quarto capítulo, no qual há diálogo entre as políticas públicas da RME/PMF e o referencial teórico adotado nessa dissertação.

2.2.1.1 Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

A proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis é documento mais extenso entre os quatro documentos coletados no portal da PMF/SME para estudo na dissertação. A proposta conta com 217 páginas e é organizada nove subcapítulos. Inicia-se com a introdução e, posteriormente, é seguido de documentos específicos sistematizados de modo a contemplar as disciplinas inseridas nos currículos das instituições educativas, tal como organizado no documento, os capítulos de 1 a 8 correspondem, 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 PMF/SME, nos quais assumiam os cargos de Diretor do Departamento de Educação Fundamental e Coordenadoria de Articulação Pedagógica. Os textos específicos de cada uma das disciplinas foram organizados por uma equipe de assessoria pedagógica, que conta com 17 profissionais.

Uma busca na *Plataforma Lattes*¹² para conhecer a trajetória de formação dos 17 consultores nos dá a informação de que estes se dividem entre em profissionais efetivos da rede e profissionais contratados temporariamente para assessoria. A tarefa de buscar conhecer ‘quem’ está “por trás” dos textos oficiais nos parecia válida por considerar que os consultores se constituem por diferentes formações acadêmicas e não são neutros, assim, nossa hipótese era a de que conhecer os consultores nos auxiliaria a compreender as entrelinhas existentes nos textos oficiais. No entanto, tal exercício não prosseguiu, uma vez que não foi possível localizar o currículo de todos os consultores na *Plataforma Lattes* e, por vezes, alguns quando encontrados, estarem desatualizados.

¹² Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: set. 2017.

Embora se referencie os autores de cada um dos itens que compõe a proposta curricular, algo que está em evidência no documento como um todo, desde a introdução e é reforçado nos textos das propostas específicas das disciplinas, é o reconhecimento de que foi um documento construído com a colaboração dos professores que atuam diretamente nas unidades educativas.

Uma Rede séria e competente, como a de ensino do município de Florianópolis, tem a obrigação de refletir sobre o cotidiano escolar, os princípios políticos, os fundamentos teóricos e os métodos educacionais que marcaram a educação nos últimos anos. Os(as) professores(as), no entanto, não se restringiram a enaltecer ou a criticar as políticas públicas da educação de Florianópolis, mas sim, procuraram redigir um documento transparente, coletivo, que refletisse o resultado dos debates da formação, dos encontros daqueles que têm compromisso com a educação, independentemente de política ou ideologia. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 6).

A justificativa para a escolha de incluir os professores na participação da construção da política pública é dada com a confiança e objetivação de que ao participarem do processo de elaboração das políticas, os professores sentissem-se pertencentes ao documento e, assim, assumiriam as orientações da proposta curricular no momento de sistematização e reflexão sobre suas práticas docentes.

A intenção ao sistematizar esta proposta com a Rede para a Rede é que estas sejam as referências discutidas e assumidas pelos(as) educadores(as), juntamente com os Parâmetros Nacionais, nos projetos pedagógicos e elaboração dos currículos das unidades educativas, salvaguardando suas especificidades. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 9).

Tal fato remete-nos ao levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa, uma vez que desencadeou reflexões sobre o professor e suas relações com as políticas públicas para a educação. A revisão bibliográfica aponta, ao que parece, uma falta de reconhecimento de pertencimento nas políticas públicas pelos professores, assim como não percebem as políticas públicas como uma orientação à sua prática

docente e, por vezes, ainda, no desconhecimento dos textos oficiais das políticas, assim resistindo a incorporá-las em suas práticas. Por este motivo, consideramos que a aposta da rede em acolher a ‘voz’ dos professores de forma coletiva para a organização da proposta curricular representa um movimento democrático.

Como um primeiro passo para a metodologia de inclusão do professor no processo de construção da política realizou-se grupos temáticos, palestras e seminários, nos quais todos os profissionais foram convidados a participar. Em seguida sistematizou-se uma versão preliminar do documento, em que foi enviada para as instituições educativas com o intuito de que os profissionais realizassem suas considerações sobre o documento e reenviassem à rede para as possíveis reformulações e, por fim, o documento foi publicado.

O objetivo de sistematização do documento foi “promover estudos para a sistematização de novos referenciais curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 9), isto é, de oferecer amparo aos professores e as unidades educativas após a ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos - Lei 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação. Lei esta que amplia em um ano a frequência do estudante na escola, e, com isso, exigiu uma nova organização da rede municipal de ensino em sua totalidade para atender a nova demanda de estudantes. No entanto, o foco do documento não se restringe ao ingresso na escola e ao aumento em um ano na trajetória escolar, mas intenciona “matricular todas as crianças para que frequentem e aprendam com qualidade” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 14).

Ainda ao que cabe a Lei 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação, o documento sugere “um tempo mais longo de convívio escolar, criando maiores oportunidades de aprendizagem e com isso uma aprendizagem mais ampla (MEC, 2004)” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 13). Tal passagem do texto nos permite, primeiramente, compreender que, ao fazer menção ao texto do MEC, a rede articula-se com as determinações nacionais para a educação. Em seguida, ao considerar que *foram criadas oportunidades de aprendizagem*, é possível perceber, nesse momento inicial do texto, que a rede se posiciona frente a negação de uma aprendizagem espontânea ou natural, o que nos permite fazer uma primeira aproximação do documento aos princípios da perspectiva histórico-cultural.

Percebemos, no que compete à concepção de aprendizagem, uma nova postura da rede em direção ao desenvolvimento humano. Afirma-se que “com a compreensão da possibilidade humana de (todos)

aprender, é o momento de investir em uma educação que prima pela aprendizagem, pela inclusão, pela e na diversidade, ou seja, pela cidadania” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 14). Isso significa dizer que, se “*é o momento de primar pela aprendizagem*”, referindo-se ao tempo presente, trata-se de uma posição recente.

Tal fato nos induz a hipótese de que anteriormente a aprendizagem não estava sendo colocada como eixo central e objetivo nos documentos da rede e, assim, na prática nas escolas. Ainda, ao ser o momento de “*primar pela inclusão e diversidade*” demonstra ser novidável na rede a percepção de que todos, sem distinção de condição social ou física, podem aprender. O reconhecimento da rede para com as possibilidades de aprendizagem de todos os estudantes ganha amplitude a partir de uma crítica a ideia de que todos aprendem de forma homogênea.

Introduzir um documento apontando novos paradigmas, significa, para nós, um exercício de estudo constante para sistematização e aprimoramento das políticas públicas. Assim, as primeiras orientações do documento, vão ao encontro de um reconhecimento recente de que o ensino e a aprendizagem refletem o sucesso escolar quando desvinculados da ideia de homogeneidade.

Tal fato se torna enfático quando a rede se posiciona frente aos documentos orientadores em uma postura de inacabamento, isto é, afirmando adequar-se ao conhecimento novo que é produzido de tempo em tempo e, assim, repensando suas políticas educativas, além de que considera que a sociedade se altera e que, ao mudar a história, faz-se necessárias redefinições das políticas públicas. Ainda, aborda-se que “A escola que temos não é a escola que queremos” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 13), o que afirma o reconhecimento de um processo constante de avaliação sobre os resultados e práticas realizados na e para com as unidades educativas e, com isso, de organização e sistematização das políticas.

A introdução é finalizada com um subitem que apresenta as “*compreensões fundamentais da rede*” e afirma apoiar essas compreensões nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, o ser humano é compreendido como um sujeito que se constitui pela experiência e nas relações sociais, como um ser histórico e social. A nossa interpretação é a de que, ainda que mencione o ser humano como histórico e social, para que concepção de ser humano defendida pela rede contemple os princípios da perspectiva histórico-cultural, resta mencionar o homem como cultural, isto é, sujeito social, histórico e cultural.

No que tange à concepção de homem, este é compreendido como um ser que se constrói nas relações sociais, respeitando os princípios de individualidade, coletividade e globalidade. Se na concepção de ser humano não se menciona a dimensão cultural, tal definição de homem engloba a percepção da cultura como uma condição na constituição humana, o que nos permite, aqui, reconhecer aproximação com a perspectiva histórico-cultural.

O conceito de *mundo* é definido pelo princípio de totalidade, no qual, em uma perspectiva dialética, é caracterizado por mudanças constantes, considerando que tais mudanças colaboram para a aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, o conhecimento é compreendido como patrimônio de todos e, assim, defende-se e objetiva-se a democratização do conhecimento.

A concepção de educação é compreendida como um processo de formação humana, “a compreensão sobre educação, como processo de formação e de construção humana, está centrada no sujeito (possibilidades de todos aprenderem) e nas relações deste com o conhecimento” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 18), com foco ao desenvolvimento das múltiplas singularidades humanas.

Em relação à concepção de escola, este espaço é compreendido “como instituição cultural da comunidade e como espaço de formação do ser humano; como espaço que concorre para a cidadania e inclusão de sujeitos aprendentes”. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 18). Em seguida, como função da escola atribui-se que “Cabe-lhe, portanto, o papel de criar condições para que todos aprendam, apropriem-se da cultura e dos saberes historicamente produzido” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 18), indo ao encontro, novamente, da ideia de “oportunidades de aprendizagem”, na qual, ao que nos parece, representa uma negação a uma aprendizagem natural.

O conceito de aprendizagem é abordado como uma das concepções fundamentais para a organização do trabalho educativo nas instituições da RME e é, ao expor sua concepção de aprendizagem, que a rede reafirma apoio teórico nos princípios da perspectiva histórico-cultural.

Destaca-se a concepção histórico-cultural que considera todos os sujeitos capazes de aprender e que as relações e interações sociais estabelecidas pelos sujeitos no processo de aprendizagem são fatores de apropriação do conhecimento. Esta ideia traça a responsabilidade ética e política da

escola com a aprendizagem de todos(as) os(as) alunos(as), de estabelecer estratégias, metodologias, interações sociais que contemplem a diversidade. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 17).

A aprendizagem é compreendida, ainda, como o elo de relação entre o ser humano e o conhecimento, elo no qual é compreendido como heterogêneo e caracterizado pelas diferentes formas com que cada pessoa constrói o conhecimento. Em nossa análise, consideramos que a rede não esgota a concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano tal qual desenvolvida por Vigotski (2009), embora afirme-se definir tais concepções com apoio na referida perspectiva teórica.

Consideramos que ao defender a concepção de aprendizagem por meio da perspectiva histórico-cultural torna-se fundamental a exposição de que a aprendizagem é o passo inicial para o desenvolvimento humano. Ainda, torna-se válida a conclusão de Vigotski (2009) de que a aprendizagem dos conhecimentos científicos sistematizados na escola é uma via de acesso para o desenvolvimento humano, uma vez que a aprendizagem dos mesmos desenvolve as funções psíquicas superiores. Arriscamo-nos em contrapor a rede quando afirma que a aprendizagem é o elo entre o ser humano e o conhecimento, pois, de forma diferente, compreendemos o conhecimento científico como o elo entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. A aprendizagem se dá na direção do desenvolvimento, estando o conhecimento científico no intervalo entre ambos.

Ao objetivar que a aprendizagem dos conhecimentos científicos seja democrática, o documento indica que a postura do professor, ao organizar o ensino, corresponda a uma postura questionadora da sua própria prática junto aos estudantes, sugerindo que o professor avalie seu processo de ensinar e exercício docente.

A premissa que todos podem aprender, considerando a diversidade de tempos e aprendizagens, requer uma prática da avaliação que vem nesta perspectiva deste entendimento. É necessário que a escola promova avaliação formativa e inclusiva; que o(a) educador(a)/escola utilize diferentes estratégias e crie oportunidades de aprendizagens, avaliando permanentemente se são adequadas aos objetivos fins propostos (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 19).

O processo de avaliação da aprendizagem se orienta a coerência do que se avalia ao que se ensina e que o professor avalie com a intenção de repensar a sua prática, de modo a superar as “não aprendizagens” dos estudantes. Cabe ao professor a função de “evidenciar o que as crianças e os jovens sabem sobre o que foi ensinado, como eles aprenderam e o que falta aprender” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 20). Menciona-se, ainda, uma avaliação *do* ensino e *da* aprendizagem, o que nos leva a perceber que, aqui, ensino e aprendizagem estão sendo compreendidos como ações distintas, mas que são avaliadas de forma conjunta, interessando uma avaliação do processo educativo e não apenas de um produto final.

Finaliza-se a introdução expondo a expectativa de que a Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008) seja incorporada nos contextos das instituições educativas, traduzindo-se de forma positiva na prática dos professores. Traça-se como meta produzir “a partir de 2008, material pedagógico contemplando práticas pedagógicas exitosas, subsídios para o trabalho do(a) professor(a) em sala de aula, ou seja, expor as possibilidades de materializar as referências do documento” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 25).

No entanto, por meio do acesso ao portal PMF/SME, durante os dois anos de sistematização da dissertação, fica-nos a incerteza quanto a concretização da meta. Duas são as hipóteses, a primeira é a de que tal meta não foi alcançada, uma vez que não há disponível nenhum documento deste gênero para consulta pública no portal *online*. A segunda nos ocorre que, talvez, esse material pedagógico tenha sido produzido, porém não está divulgado ao público externo da PMF/SME.

As hipóteses nos levam a interrogações: teria o texto de política pública, isto é, a proposta curricular, atingido o objetivo de ser incorporada por todos os profissionais? Teria a proposta curricular orientado as práticas pedagógicas? A política pública foi capaz de concretizar práticas exitosas? Considerando que a meta de organização do documento de práticas exitosas tenha sido alcançada, o que leva o documento a não estar disponível ao público no portal da PMF/SME?

Por fim, “destaca-se que a forma como a escola percebe e concebe as necessidades e potencialidades das crianças e jovens se reflete diretamente na organização do trabalho escolar” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 25), de maneira mais ampla, nossa interpretação é de um reconhecimento da rede de que a posição teórica influencia na forma com que se organiza a ação e se concretiza na prática. No entanto, diante da nossa análise da introdução do documento e como norte para a análise dos textos específicos de cada uma das

disciplinas, questionamos: a tessitura do documento é nítida o suficiente para que o professor reconheça como importante um posicionamento teórico frente à organização de sua prática? Estaria o documento da proposta curricular afirmando-se de forma clara sob uma determinada perspectiva teórica? A defesa da perspectiva histórico-cultural como base teórica da rede se efetiva à medida que se expõe as concepções de educação, escola, ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano?

2.2.1.2 Documento Orientador de Intervenção no Processo de Aprendizagem dos Anos Iniciais – 2009

O Documento Orientador de Intervenção no Processo de Aprendizagem dos Anos Iniciais é um documento curto, com apenas sete páginas, mas que permite realizar importantes considerações. 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. 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).

Para tanto, uma das propostas do programa “Em Floripa todos aprendem” é o *Projeto Reagrupamento*, no qual propõe que as crianças sejam agrupadas de diferentes formas e não mais permaneçam apenas em “suas séries e salas” durante todo o período letivo. A proposta de reagrupamento origina-se de uma meta do BIA e é com foco nas indicações para a realização desse reagrupamento que o documento em análise é organizado e divulgado na rede. 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).

Como metodologia o documento propõe um reagrupamento das crianças na própria classe; o reagrupamento em dias e horários previamente combinados, podendo acontecer com alunos de diferentes turmas e ser monitorado por professoras de diferentes classes; sendo possível que aconteça no turno ou contra turno em que a criança está matriculada; e, também, o reagrupamento de crianças para atendimento em tempo integral.

Por ser um documento interventivo, a finalidade é a de superar as necessidades de aprendizagem à aquisição do sistema de leitura e escrita e reduzir o fracasso escolar. Isto é, tem como intenção “[...] superar as necessidades de aprendizagem acerca das capacidades não consolidadas referente à aquisição do sistema de escrita e do processo de leitura e compreensão, bem como promovendo condições de acesso e permanência das crianças na escola com qualidade” (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 2). Nesse sentido, o documento chama atenção para que sejam tratadas “necessidades de aprendizagem” e não “dificuldades de aprendizagem”.

A execução do projeto é atribuída como responsabilidade de toda escola, envolvendo professores, equipe pedagógica e administrativa da instituição; é exposto, ainda, que o projeto necessita estar registrado no Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades. O documento menciona o papel do professor e do coordenador pedagógico na execução do projeto, assim como expõe que para a realização do projeto é necessário um planejamento que organize a prática pedagógica e as questões estruturais da escola para a garantia da realização com sucesso. Aborda-se como imprescindível uma avaliação do projeto e, para tal, justifica-se a importância de todo o registro e acompanhamento do processo de aprendizagem e execução dos reagrupamentos.

Ao ponderar as pertinências da função professor e do coordenador pedagógico na execução do projeto, compreendemos que tais atribuições são princípios básicos da profissão docente, em qualquer tempo ou etapa da educação básica, independente dessas práticas estarem vinculadas a um projeto interventivo ou a execução de uma nova política pública. Tal fato nos leva a refletir sobre a formação do professor de maneira geral. Entendemos que um documento de política pública baliza a função docente nas suas atribuições básicas ou premissas para a profissão. Fica o questionamento acerca do posicionamento da rede frente à pluralidade e à diversidade de agências formadoras. E, também, a necessidade de um investimento contínuo da rede na formação continuada de seus quadros docentes.

Em relação a este documento é possível realizar uma aproximação com dois trabalhos encontrados no portal da BDTD no levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa. As pesquisas que analisam políticas de reagrupamento são de autoria de Maia (2012) e Martins (2015) e nos indicaram que, no que compete a execução da política na prática, os professores entrevistados mostraram-se resistentes a colocar a política em ação nos seus contextos de trabalho, mas que, ao final, avaliaram como positivas. No entanto, os professores

entrevistados consideram que o desdobramento da política em suas práticas aconteceu de forma diferente do que estava regulamentado no texto oficial da política pública.

A leitura desses trabalhos, por terem uma base empírica, provocou-me alguns questionamentos e que, talvez, pudessem ser respondidos a partir da realização de uma aproximação empírica com rede. Mobilizaram-me no sentido de querer conhecer de que maneira o documento da SME/PMF foi apresentado às escolas e como os professores interpretaram a chegada dessa política em seus contextos de trabalhos.

2.2.1.3 Resolução CME nº 02/2011

Este é um documento do Conselho Municipal de Educação 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.

O primeiro capítulo dispõe da avaliação do processo de ensino e aprendizagem e destaca que essa avaliação acontece para que se possa repensar o PPP de cada unidade educativa, a fim de que seja garantido o exercício da cidadania, possibilitando o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, o sucesso escolar dos estudantes e a execução de uma gestão democrática. Menciona-se a importância do registro como documentação pedagógica da trajetória escolar do estudante e aborda-se a avaliação como meio de aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, no qual o estudante é reconhecido como sujeito participante do processo avaliativo.

O capítulo II trata da recuperação dos estudos, que é oferecida sempre que for diagnosticada insuficiência no rendimento escolar dos estudantes, o que significa aprendizagem dos conhecimentos científicos inferior a 50% referente aos conteúdos curriculares. Este capítulo, ainda, menciona que a escola deve organizar-se para uma recuperação paralela bimestral. O capítulo III trata do avanço da aprendizagem, que deve ser realizado quando constatar-se defasagem na relação idade civil/ano escolar.

O capítulo IV trata da “Do avanço nos Anos do Ensino Fundamental”, que poderá acontecer quando se constatar que a apropriação do conhecimento é igual ou superior a 70% dos conteúdos que estiverem propostos no currículo do ano em que o estudante estiver matriculado. O capítulo V trata da classificação e reclassificação, na qual permite que a matrícula do aluno seja adequada considerando sua

idade civil de acordo com o ano escolar. O capítulo VI apresenta as funções do colegiado de classe e o capítulo VII trata dos resultados gerais da avaliação como responsabilidade do colegiado de classe.

Por último, o capítulo VIII menciona que toda comunidade escolar deve estar informada da resolução em questão, bem como as unidades educativas devem incorporar tal resolução ao seu PPP. Restamos, também, uma aproximação empírica para compreender a forma com que ‘toda a comunidade escolar’ foi informada sobre essa resolução e como foi incorporada nos PPPs, práticas pedagógicas e administrativa das unidades educativas.

2.2.1.4 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 dentro os selecionados, sua publicação é datada no ano de 2015, e contém 45 páginas. Dentre os documentos selecionados, 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.

Na apresentação é exposto que o documento foi construído a partir da Lei nº 12.796, de 2013, que estabelece a obrigatoriedade de ingresso na Educação Básica para as crianças a partir dos 4 anos de idade (BRASIL, 2013). A rede reconheceu que esse fato iria provocar mudanças em todas as etapas da Educação Básica e não apenas na Educação Infantil. Como efeito, viu-se a necessidade da consolidação de uma política para que a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental não acontecesse de forma fragmentada. É exposto ainda na apresentação que:

A proposta político-pedagógica, construída com a discussão dos profissionais, procura superar a segmentação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e ser a base das Matrizes Curriculares, abordando o direito à aprendizagem e à Educação Integral como concepções inerentes ao processo educativo, bem como os sujeitos em seus diferentes percursos formativos. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 5).

A introdução do documento apresenta que a rede organiza suas políticas municipais em articulação com as políticas nacionais, como exemplo, menciona a LDB 9.394/96, na qual consolida a tentativa de criar um sistema brasileiro de educação. Nesse contexto, sinaliza-se que o compromisso da RME/PMF é o de oferecer uma educação pública, gratuita e de qualidade social a todos os cidadãos e cidadãs. Como objetivo do documento atribui-se que é o de “definir os princípios e as concepções basilares para a Educação Básica, assegurando a articulação, sequencialidade e a organicidade necessárias entre as diferentes etapas e modalidades que a compõem e que são de responsabilidade do município” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.11).

De modo a assegurar os objetivos da rede para com a educação básica, expõe-se que as diretrizes municipais foram criadas em decorrência das diretrizes nacionais, com intuito de oferecer 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 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 e a garantia de inclusão e o sucesso escolar.

3. REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo está organizado de modo a entrelaçar questões relacionadas às políticas públicas para educação com os estudos da psicologia. Para tal, em um primeiro momento, aborda-se as considerações realizadas a partir da revisão bibliográfica relacionada à academia, ou seja, teses e dissertações, e, no segundo momento, dialoga-se com autores teóricos dos referidos campos de estudos.

3.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

O estudo da revisão bibliográfica, especificamente no que cabe aos sete trabalhos apresentados, conforme o Quadro 3, permite-nos afirmar que há diálogo entre os resultados das referidas teses e dissertações. Um primeiro aspecto a destacar é que ambas as investigações foram motivadas a partir de experiências profissionais dos pesquisadores e que o ponto de partida foram inquietações providas da prática diária em suas instituições de trabalho. Tal fato aponta a inexistência de uma dicotomia entre teoria e prática, na medida em que a teoria surge de investigações da prática. Segundo Vázquez (2007), a teoria surge a partir de um questionamento sobre determinada realidade, porém, não há transformação dessa realidade sem uma ação prática. Assim, como resultado é possível acessarmos as diferentes investigações científicas, caracterizadas como parte da produção de conhecimento sobre a educação.

De forma geral, nos trabalhos Maia (2012), Rodrigues (2015) e Kuhnen (2011) é perceptível um obstáculo entre o que os textos de política pública propõem e a forma com que essas mesmas políticas se traduzem na prática. 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.

Sobre o professor, os trabalhos de Maia (2012), Martins (2015) e Aita (2009) nos permitem refletir 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. Esses mesmos autores, em conversa com Rodrigues (2015), ainda destacam que há dificuldade para que os professores percebam as políticas públicas como importantes para a reflexão sobre suas práticas

e, assim, reconheçam a possibilidade de mudança do seu exercício docente.

Essa constatação se traduz na afirmativa de Maia (2009), Rodrigues (2015) e Aita (2009), em que, muitas vezes, as políticas públicas chegam até os professores já em seus desdobramentos. O cotidiano escolar e a estrutura de trabalho do professor, dificilmente constituem-se em espaços e tempos que favoreçam a leitura e análise dos documentos oficiais que os regem. Como resultado, embora os professores se disponham a refletir sobre suas práticas e a considerar os indicativos dos documentos oficiais, sentem-se desencorajados para se colocarem em posição de mudança.

Para além das considerações gerais e comuns, a partir dos resultados das articulações que realizamos entre sete trabalhos estudados, foi possível a sistematização de oito indicadores de discussão. Trata-se de um ensaio analítico, com o intuito de compreender nas pesquisas já realizadas, as relações que se entrelaçam entre as políticas e as práticas.

Desse modo, o primeiro indicador, nomeado de *Prática Pedagógica Resistente* (Apêndice 1), discute os obstáculos da relação entre os professores e as políticas públicas para a educação. É perceptível que o professor confia em sua prática. No entanto, de acordo com referencial estudado, essa confiança não é dada a partir de uma avaliação do sucesso escolar dos estudantes, mas por receio de alterarem suas práticas. Sendo assim, percebe-se que o professor desacredita nas políticas públicas como possibilidade de alteração da realidade, isto é, parece não haver confiança e valorização nas políticas como apoio para alterações em sua organização docente e na realidade escolar.

O segundo indicador é intitulado de *Formulação de Política Pública* (Apêndice 2) e discute sobre as políticas públicas não considerarem, por vezes, a realidade efetiva das instituições como ponto de partida para as formulações e organização dos documentos oficiais. Pode-se destacar que, na percepção dos professores entrevistados nas pesquisas analisadas, as políticas públicas são produzidas em uma perspectiva vertical, sem considerar a realidade das instituições educativas.

Dessa forma, tal fato nos remete à primeira categoria, uma vez que o professor não utiliza a política pública como orientação para sua prática, pois não reconhece a realidade de suas instituições de trabalho considerada nos momentos de formulação dos documentos oficiais. Assim, aponta-se para obtenção de políticas implementadas sem reflexão por parte dos educadores, nos quais as realizam para cumprir

determinação legal, uma vez que não há discussão sobre as possibilidades de colocá-la em prática e não se reconhecem como pertencentes a essas políticas.

O terceiro indicador de discussão, nomeado de *Trabalho Coletivo na Escola* (Apêndice 3), faz-nos refletir sobre a dificuldade de realização de um trabalho coletivo no contexto escolar. Ainda que essa seja uma orientação, em grande parte, dos textos oficiais orientadores do exercício docente, há obstáculos para que se concretize na prática. Nesse indicador, por meio das pesquisas realizadas com professores, percebemos que há resistência em compartilhar experiências, sejam positivas ou negativas, dos profissionais da educação com o grande grupo escolar.

A discussão desse terceiro indicador nos permite questionar: uma vez que a orientação de trabalho coletivo na escola seja indicada em diferentes políticas públicas e tenhamos dados de que não está sendo possível colocar em prática, o que além de dispor nos textos oficiais é realizado por meio das gestões para que se efetive essa prática coletiva nas instituições?

O quarto indicador, denominado *Desdobramento na Prática* (Apêndice 4), aborda a forma com que os professores entrevistados nas referidas teses e dissertações interpretam e reagem à chegada de políticas públicas que proponham mudanças em suas práticas. Algo que podemos perceber é que a resistência por parte dos professores se justifica pelo fato de desconhecem as políticas, ou por falta de orientação sobre como implementá-las, ou de discussão da política de forma geral e coletiva.

Vale mencionar a importância da avaliação das políticas públicas, para assim perceber as fragilidades e repensar os textos oficiais. Sendo assim, algo que percebemos neste estudo – e que, ao nosso ponto de vista, é de suma importância – se refere à distância entre as orientações das políticas públicas e os resultados da aprendizagem. Tal fato se dá na medida em que em ambas as sete pesquisas não se objetivou discutir o reflexo efetivo das políticas públicas na aprendizagem dos estudantes. Portanto, 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.

Em seguida, o quinto indicador, intitulado *Interpretações: o que há entre a política e a prática?* (Apêndice 5), apresenta a complexidade em traduzir as orientações políticas em prática nas instituições

educativas. Tal categoria nos leva a refletir que uma política pública por si só, apenas seu texto oficial, não provoca mudanças na prática. O contexto histórico, social, cultural e estrutural, sendo estrutura física e condições de trabalho docente, das instituições educativas deve ser considerado na formulação política, uma vez que se espera que toda comunidade escolar esteja ativa no processo de implementação.

No que tange aos textos de políticas públicas, é compreensível que um mesmo documento possa vir a ser interpretado de diferentes formas, devido à constituição pessoal e formativa de cada ser humano. No entanto, a fenda para essas infinitas interpretações fica em evidência já que no interior das escolas há fragilidade de discussão política e sobre as políticas públicas para a educação, de modo que não exista diálogo entre o que a política propõe e a forma como ela poderia ser traduzida na prática.

Nomeada de “*Fracasso ou Sucesso Escolar*” (Apêndice 6), o sexto indicador refere-se aos aspectos relacionados ao sucesso e ao fracasso escolar dos estudantes. Desse modo, significa dizer que esta categoria inicia uma aproximação de forma mais específica ao objeto de pesquisa proposto nesta dissertação, uma vez que tratar da trajetória dos estudantes na escola, seja ela positiva ou negativa, perpassa as concepções de aprendizagem e desenvolvimento defendidas nas políticas públicas orientadoras do trabalho docente.

Isso posto, os trabalhos analisados demonstram que há inflexibilidade por parte dos professores quanto à alteração de suas práticas, mantendo práticas tradicionais orientadas a partir de princípios disciplinares, no qual “falta de respeito” e a “disciplina” estão atrelados a uma “má” constituição familiar. No que tange a questão familiar, alguns dos professores entrevistados criam e ressaltam um estereótipo de família ideal, na qual avaliam como determinante no sucesso ou fracasso escolar do estudante.

Nesse sentido, o último indicador de discussão é nomeado de *Perspectiva Histórico-Cultural e Política Pública* (Apêndice 7) e nos aproxima, de fato, ao objeto de estudo desta dissertação, uma vez que os trabalhos de Kuhnen (2011) e Francioli (2012) trazem discussões acerca da presença da perspectiva histórico-cultural em políticas públicas brasileiras. Essa categoria confirma que, ainda que de forma sutil, a perspectiva histórico-cultural aparece nas políticas públicas analisadas pelas autoras como a perspectiva teórica adotada nos textos oficiais. Porém, destacam que há falhas conceituais no que tange à interpretação dessa perspectiva, e que, muitas vezes, os documentos não são claros ao se posicionarem quanto à orientação teórica. Ou seja, é possível

encontrar em uma mesma política, por exemplo, ao mesmo tempo em que se afirma histórico-cultural, apresenta pressupostos da teoria construtivista.

Por fim, de forma enfática, o último indicador de discussão orientou-nos no processo de análise dos documentos RME/PMF, uma vez que nos direciona as questões norteadoras da dissertação: quais as orientações teóricas estão contidas nos documentos oficiais da referida Rede de ensino? De que forma o processo de aprendizagem e o desenvolvimento humano são abordados e defendidos nas políticas públicas da Rede?

3.2. POLÍTICAS PÚBLICAS E PSICOLOGIA: UMA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO

O campo de estudo da psicologia e o campo de estudo das políticas públicas embora, por vezes, atuem com diferentes objetos de investigação, entrelaçam-se para que possamos nos aproximar e compreender o problema de pesquisa proposto nessa dissertação. Isto é, pensar em políticas públicas para a educação significa refletirmos sobre as formas com que se organizam as instituições educativas de modo a objetivar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Uma abordagem sobre a problemática dessa investigação desarticulando os estudos sobre políticas públicas como um todo e os estudos no campo da psicologia da educação parece-nos colidente. Desse modo, faz-se necessário que lancemos um olhar para a história, no intuito de perceber como foram consolidando-se os objetivos atribuídos para a educação e como a escola, que é hoje o espaço em que se materializam as políticas públicas para a educação, foi se concretizando como um espaço responsável de formação humana. Torna-se fundamental percebermos a história como possibilidade de lente para compreender o presente.

Ao lançarmos um olhar para nossa história é possível afirmar que transformações históricas, sociais e culturais nos direcionam, conseqüentemente, a transformações na educação. Nesse contexto, buscamos na Época Moderna alguns movimentos que se caracterizam ponto de partida para a mudança na forma de pensar e reconhecer o Homem.

A Modernidade é a época marcada por grandes revoluções e, contudo, por uma revolução no sentido pedagógico e cultural. É neste período que surge a valorização do Pensamento, da Arte e da Ciência,

demarcando uma alteração de paradigmas, uma transformação no sentido laico e racional (CAMBI, 1999).

É diante dessas transformações que este período desenha uma nova forma de se pensar a Família e a Escola e é o momento em que a criança passar a ter visibilidade perante a sociedade. Altera-se a concepção de Homem, que passa a ser compreendido como uma potência para mudar a realidade, como um ser que pode ser ativo na sociedade e, logo, reconhecido como um ser social. Assim, é neste período que se começa a criar as condições para que uma nova organização econômica e social fosse ganhando espaço: o capitalismo.

Com essa nova forma de organização social e econômica é defendido um novo projeto de sociedade, que podemos chamar de ambíguo pelo fato da época ser marcada por um período em que se defendia a liberdade, mas havia um profundo envolvimento do governo sobre os sujeitos. Ao mesmo tempo em que se iniciava a defesa do homem e da sociedade como “libertos”, criavam-se mecanismos de controle: pretendia-se controlar a sociedade por meio da cultura, prendendo e moldando os sujeitos a padrões de ser, estar e se comportar no convívio social.

Por trás desse discurso de “liberdade” se objetivava a formação de indivíduos aptos a padrões sociais determinados, difundindo parâmetros de normalidade para que as pessoas fossem reconhecidas como úteis a produtividade social. A assertiva da Modernidade foi a de que era preciso governar, necessitava-se de um governo sobre a massa, assim, o que se ensaiava e estava em questão era a sistematização dos mecanismos e formas com que este “governo” seria realizado.

Nesse sentido, a responsabilidade pela formação desses sujeitos que precisariam estar aptos a atender os interesses do modelo econômico de sociedade que se instaurava foi assumida pela Instituição Escola. No que tange ao controle, nesse período, é possível destacarmos que a organização estrutural desta Instituição dispunha de alguns mecanismos: os horários, as disciplinas, disposição das classes e organização do espaço físico. Vale destacar que muitas escolas em sua organização carregam como herança até os dias de atuais alguns desses pressupostos da Escola na Época Moderna.

Encontramos, aqui, um destaque ao papel social da Educação e uma redefinição dos objetivos e finalidades da Instituição Escola. Diferente da Idade Média, a Escola Moderna não se valia mais dos pressupostos da Igreja e ensinava valores apoiados na fé católica. Em uma visão laica e científica, a Escola tornava-se responsável por ensinar conhecimentos científicos e, também, comportamentos, a fim de formar

esse homem ativo, participativo no mundo e útil às demandas dessa nova sociedade.

Se, de um lado, é na Modernidade que se criam as possibilidades para que o capitalismo fosse se instaurando, do outro é na Contemporaneidade que o capitalismo ganha força e se firma, de fato, como modelo econômico de organização da sociedade. Assim, na contemporaneidade a Instituição Escola passa a ter como responsabilidade ensinar, além dos conteúdos científicos acumulados pela humanidade, o controle. Portanto, passa a ser a Escola o lugar em que se aprendem regras de conduta. É a Escola que passa a padronizar os modos de como ser, agir, comportar-se e, até mesmo, de pensar nesta sociedade movida pelo capital, gerindo comportamentos e regras de civilidade.

Como característica da contemporaneidade, podemos perceber que este é um período marcado por lutas de classes, no qual a burguesia e o povo passam a se configurar como sociedades organizadas. Dessa forma, como aspecto relevante para pensarmos este trabalho, podemos citar que é nesse período que encontramos a relação da Educação com a Política. Isto ocorre pelo fato de a educação ser compreendida de forma mais enfática, vista como modo principal de regular e controlar a sociedade. Segundo Cambi (1999, p. 407), o século XIX aparece como um século que “[...] produziu também uma ideologização mais radical (em relação ao passado) da pedagogia e da educação, que se afirmaram como setores-chave do controle social e, portanto, do projeto político e da própria gestão do poder (social e político) [...]”.

Além de uma redefinição das bases da Educação, não mais respeitando os princípios do catolicismo, mas embasada na ciência, encontramos na contemporaneidade uma reorganização no currículo formativo, o qual se prioriza uma formação cada vez mais pautada na ciência e na arte. Vale destacar que, aqui, os valores de liberdade dos sujeitos e a ideia de indivíduo estão presentes, mas “por trás” parece permanecer a ênfase na formação de mão de obra de pessoal para que sejam atendidos os objetivos de uma sociedade capitalista.

Em relação aos objetivos destinados a Educação, podemos citar que um debate contemporâneo sobre a escola poderia ser no sentido de compreendermos os seus fins. E, assim, considerarmos se a finalidade da escola se constitui em uma instituição técnica e profissionalizante ou em uma instituição formativa e cultural. Uma problematização interessante seria pela via da superação da polaridade, para além dos objetivos vinculados ao ensinar conteúdos, a escola ser responsável por impor padrões de civilidade e formatação dos estudantes. A questão que

se coloca gira em torno de reconhecermos se temos e quais são os argumentos necessários para que possamos defender a escola como uma instituição formativa e cultural, sobretudo no atual contexto histórico e política em que se insere esta dissertação.

Aqui colocamos em foco qual seria a função da escola em nossa sociedade nos dias atuais. Vale nos questionarmos e refletirmos sobre a escola que temos, no sentido de percebermos se os objetivos da escola a partir de seu compromisso político, enquanto um espaço formativo para as crianças, na perspectiva de uma sociedade mais inclusiva e cidadã, consegue se consolidar.

Cardoso (2004) nos auxilia a pensarmos sobre tais questões no sentido de expor que é possível pensarmos os significados da educação em uma determinada sociedade a partir de um estudo sobre o contexto histórico e social em que esta sociedade se encontra. Assim, propõe que “uma reflexão sobre os significados da educação precisa contextualizá-los social e historicamente, relacionando-os com as características específicas de que a sociedade se reveste nos diferentes momentos da sua história” (CARDOSO, 2004, p. 109).

Para a autora, encontramos-nos diante de um equívoco ao tratarmos a educação “em geral”. Isto é, se os significados destinados a Educação são significados contextualizados por relações que se traçam levando em conta o social, cultural e histórico, torna-se duvidoso objetivarmos compreender a educação como prática “geral”, quando na verdade “A educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade” (CARDOSO, 2004, p. 109).

Uma vez que delimitados os objetivos da Educação de acordo com o contexto histórico e social, isso reflete nos conhecimentos propostos a serem “ensinados” e sistematizados pelas Escolas. Ou seja, “o que define esse conhecimento como necessário – que é diferente de sociedade para sociedade e ao longo da história de uma mesma sociedade – é o projeto social em curso” (CARDOSO, 2004, p. 109).

As questões anteriores nos fazem refletir sobre a atualidade e, nesse contexto, se fazem importantes para que possamos problematizar as políticas públicas a qual estamos submetidos. Vale nos atentarmos na medida em que o contexto atual em que essa dissertação se insere aponta a objetivação de aligeiradas mudanças na educação, afinal, de acordo com Cardoso (2004), a Organização Mundial do Comércio define a educação como um campo lucrativo, como um mercado repleto de possibilidades de negócios a serem discutidos em âmbito nacional e, também, internacionalmente. Assim, segundo a autora, “atualmente, as

propostas de políticas para a educação tendem a obedecer à lógica, primeiramente, mercantil. Mesmo o sistema escolar público tem passado por reformulações que visam fazê-lo operar segundo está lógica mercantil” (CARDOSO, 2004, p. 110).

Nesse contexto, ao refletir sobre quais os objetivos da Educação nos dias atuais encontramos na literatura Educacional autores, como Silva (1995), Enguita (1995), Frigotto (1995), que abordam as Políticas Públicas como um campo obscuro e com objetivos nem sempre explícitos. Tais autores assemelham os ideais de formação humana presentes nos discursos políticos e nas instituições escolares a ideais mercadológicos. Isto é, autores que a partir de seus estudos afirmam que a formação humana defendida nas políticas públicas é norteada por princípios do capital, tendo como objetivo formar pessoas aptas ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, aproximamo-nos de estudos que entrelaçam os objetivos da Educação com os objetivos da perspectiva neoliberal, que, de acordo com Ball et al. (2013) e Silva (1995), num certo tempo de nossa história e de forma crescente vem se fazendo presente nos documentos e discursos da educação. Sendo assim:

Um dos mais penetrantes e consistentes argumentos subjacentes às reformas educativas contemporâneas é a assertiva de que a mão invisível do mercado inexoravelmente produzirá escolas melhores. (APPLE, 2004). Esta ideia é expressão do que geralmente é referido como neoliberalismo, um conjunto de noções e práticas de governança que estendem o modelo das relações de mercado para áreas anteriormente reguladas por outras racionalidades. (LARNER, 2000). (BALL et al., 2013, p. 12).

Duas questões precisam ser destacadas: uma primeira é que se considerarmos que atender aos interesses do mercado capitalista é um objetivo (mesmo que obscuro) da educação, é possível constatar que no interior das nossas instituições educativas reproduz-se a lógica capitalista e, com isso, a sociedade de classes; a segunda é que se, de fato, as Políticas Públicas para a Educação estão embasadas na lógica do neoliberalismo, cabe-nos refletir em que medida podemos relacionar a lógica que está presente nos discursos políticos atuais aos objetivos impostos a educação na Época Moderna.

Essa é uma discussão ampla e que nos provoca no sentido de nos colocar diante de um exercício constante de inquietação sobre o “lugar” em que nos encontramos. Desse modo, vale reflexões sobre se é possível percebermos a presença dos ideais neoliberais nas políticas públicas atuais para educação, sobre quais as ferramentas e mecanismos são disponibilizados a sociedade para que possamos, enquanto sujeitos de direitos, compreender o que está implícito nessas políticas e a quem, realmente, servem e representam essas políticas.

Ainda, vale destacar que há uma hipótese de que todo esse discurso neoliberal implícito nos textos de políticas públicas da educação é a base para a criação de uma cultura que, muitas vezes, sem que os educadores percebam, possibilita que a lógica do capital passe a fazer parte das práticas educativas tecidas no interior das instituições. Caracterizada por meio de propostas pedagógicas, ações, pensamentos, falas, métodos de avaliação a lógica mercantil parece cada vez mais ter impactado as relações traçadas no campo da educação. Silva (1995, p. 16) afirma que:

[...] Não se trata apenas de denunciar as distorções e falsidades do pensamento neoliberal, tarefa de uma crítica tradicional da ideologia (ainda válida e necessária), mas de identificar e tornar visível o processo pelo qual discurso neoliberal produz e cria uma “realidade” que acaba por tornar impossível pensar e nominar uma outra “realidade”.

Diante desse contexto, podemos questionar sobre as formas com que as políticas são encaminhadas e recebidas nas instituições educativas, de modo a compreender como os profissionais da educação acessam e interpretam essas políticas e se é perceptível, caso exista, essa “mão invisível” da perspectiva neoliberal implícita nos documentos oficiais.

O reflexo de uma Educação organizada pelo mercado e, por sua vez, movida pela lógica mercantil, é a materialização de uma educação mercantilizada e uma sociedade amparada por Políticas Públicas que carregam em seus textos uma lógica neoliberal. Como consequência, destacamos dois aspectos: o primeiro é que a lógica neoliberal passa a ser a lógica em que se ancora a formação dos professores, seja esta formação inicial ou continuada (BALL et al., 2013); o segundo aspecto diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem, impactando nos materiais didáticos e recursos pedagógicos:

[...] tem havido uma proliferação de “edubusinesses”, muitos com alcance global, juntamente com o envolvimento de corporações multinacionais que exploram as oportunidades trazidas pela privatização e mercantilização da educação e da política educacional, com a venda de serviços educacionais e soluções políticas que constituem um mercado crescente e lucrativo. Isso se estende aos recursos didáticos e equipamentos escolares, incluindo a produção e a venda de livros didáticos e materiais de ensino e aprendizagem. [...] Este mercado não somente lucrativo; também as escolas e as práticas de ensino e aprendizagem para a influência do setor privado. (BALL, 2013, p. 22).

Nessa questão, encontramos um grande nó, que, ao que nos parece, pode ser desatado apenas a partir de reflexões e de estudos sobre as Políticas Públicas, pois, dessa forma, é possível olhar de uma forma um pouco menos “romântica” aos documentos. Isto é, o estudo nos permite um olhar primeiro para questionar e, só depois, um olhar de negação ou aceitação ao que se lê. Logo, ao estudar e questionar é possível se posicionar e exercer uma práxis, ou seja, uma prática reflexiva e consciente (VÁZQUEZ, 2007).

O exercício a ser feito diante da interpretação de políticas públicas é o de compreender o que os “documentos oficiais” nos dizem, ou podem nos dizer, para além do que está escrito. Esse “nó”, citado anteriormente, pode ser desfeito a partir de um olhar crítico aos documentos, embora se trate de uma tarefa difícil a de buscar e analisar aquilo que, talvez, esteja obscuro.

Em relação aos documentos de políticas públicas, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 427) indicam que é possível “[...] ler o que dizem, mas também para captar o que não dizem” a partir do exercício de articulação do documento a ser interpretado com o estudo de outros documentos produzidos no mesmo contexto, sejam de âmbito local, nacional ou internacional. As autoras destacam que o contexto social, político e histórico interfere na tessitura dos documentos e muito têm a dizer sobre os objetivos que nele serão defendidos. Assim, mapear e estudar outros documentos se torna imprescindível para compreender com clareza o documento específico que se pretende interpretar.

Em síntese, propor um estudo que se dedique a interpretar textos de políticas públicas desarticulado de um exercício de mapear quais os

objetivos que determinada sociedade define sobre a Educação, sem considerar outros documentos e sem buscar perceber os elementos históricos e políticos que giram em torno daquela sociedade, parece significar e interpretar os discursos políticos de forma superficial e abstrata.

No campo das Políticas Públicas a Educação é fundamental e a Escola assume-se como uma instituição primordial: a primeira por ser a responsável por sistematizar os “ensinamentos” a que serão submetidos os sujeitos em formação; já a segunda por ser o espaço em que os textos das políticas públicas assumem um caráter prático. Ambas, desenvolvendo-se por um mesmo caminho, são os mecanismos pelo qual o Estado consegue atingir uma grande massa e, a partir daí, vislumbrar que seus objetivos para com aquela sociedade sejam consolidados.

Podemos considerar que as políticas públicas para a educação acabam sendo responsáveis por sistematizar e apresentar a sociedade os objetivos para com a formação das novas gerações. Expressam em forma de “textos oficiais” o que se propõe para a formação humana e o que se espera da escola, dos professores, dos estudantes e, enfim, de todo processo educativo transposto no interior das unidades educativas.

Ao refletirmos sobre os processos educativos que acontecem nas escolas é que surge com mais ênfase a figura do aluno e do professor. Antes, faz-se necessário destacar que a concretização de uma Escola Pública e Estatal é um processo também característico da contemporaneidade, no qual legitimou a instituição escola como espaço de formação humana. Em uma perspectiva histórica, a consolidação dessa instituição como central e importante para a sociedade nos permite compreender que é, justamente, ao se instituir esse modelo de escola que se cria a figura do aluno e do professor tal qual conhecemos e problematizamos hoje.

Desse modo, ao mencionarmos a figura do aluno e do professor como centrais no espaço da escola é que podemos refletir sobre os processos educativos circunscritos nas escolas. Aqui encontramos uma articulação entre a psicologia e a educação, que, segundo Souza (2010, p. 130), uma das áreas em que os psicólogos podem atuar é a educação. No que tange aos psicólogos, a autora afirma que “[...] atualmente, um dos grandes questionamentos da atuação no campo educacional, feito por pesquisadores e profissionais, refere-se às possíveis especificidades dos conhecimentos da Psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos escolares e educativos”.

Para compreendermos a articulação entre os estudos da psicologia com a escola, Patto (1984, p. 75) coloca-nos que é possível “dividir a trajetória da psicologia rumo à escola em três momentos básicos [...]”. O primeiro caracteriza-se pelo período da Primeira República, compreendido entre 1906 e 1930, no qual grande parte da população não tinha acesso à escola, era uma sociedade marcada pelo analfabetismo e oferecendo ao mercado de trabalho mão de obra não qualificada. A psicologia passa a intervir por meio de laboratórios anexados às escolas, com “experimentação a maneira europeia” (PATTO, 1984, p. 75), porém “o ensino e a população escolar infantil, real ou potencial, não são atingidos por esta prática fechada e acadêmica” (PATTO, 1984, p. 76).

O segundo período é marcado de 1930 até 1960, outra vez o modelo econômico apresenta forte influência, pois se esperava, ainda, mão de obra qualificada: “Neste período, caracteriza-se, sobretudo, pela prática de diagnóstico e, secundariamente, de tratamento da população escolar” (PATTO, 1984, p. 76), tanto o acesso à escola quanto o ingresso no mundo do trabalho aconteciam por meio do critério dos “mais aptos”. Sendo assim, faziam-se presentes os testes psicológicos e orientação vocacional aos jovens.

Já o terceiro momento orienta-se pela:

[...] vigência do modelo econômico de internacionalização do mercado interno, da mística do desenvolvimento, das novas necessidades de qualificação de mão-de-obra e da reorientação do sistema educacional no sentido de suprir as demandas materiais e ideológicas da nova ordem a psicologia passa a ser praticada nas escolas, de modo mais ofensivo atingindo direta ou indiretamente uma proporção mais significativa da população escolar de primeiro grau. (PATTO, 1984, p.76).

O que parece ficar explícito é que o entrelaçamento entre Psicologia e Ensino, sem desejar problematizar se os fatores foram positivos ou negativos, aconteceu, sobretudo, com o intuito de atender as demandas do mercado econômico e capitalista. Adentrar o espaço da escola, assim como problematizar as relações traçadas nesse espaço, aconteceu com o intuito de atender as necessidades do mercado de trabalho, que se encontrava sempre em busca de mão de obra qualificada.

Como podemos perceber a relação entre Psicologia e Ensino, Psicologia e Escola, não é recente, visto que, segundo Patto (1984), seu primeiro momento significativo se deu em 1906 no século XIX. Em contraponto, afirma Souza (2010, p. 134), “a discussão referente à temática das políticas públicas em Educação é recente na Psicologia Escolar/Educacional, surgindo somente nos últimos 20 anos”. Isto é, embora não seja recente a relação estabelecida entre escola e psicologia, são recentes os estudos que articulam psicologia da educação e políticas públicas.

Nessa dimensão, ainda de acordo com Souza (2010), dois grandes marcos impulsionam as pesquisas em que se articulam a Psicologia da Educação e as Políticas públicas. Um primeiro é proposto por Ferrari (1985) quando abordou dois conceitos para a compreensão dos fenômenos escolares é: a) “exclusão da escola”, que se refere à massa brasileira que sequer teve acesso à escola; e b) “exclusão na escola”, que se refere ao percentual de estudantes que acessam a escola, porém não se apropriam dos conteúdos escolares. Ainda há outro aspecto tange à desigualdade regional brasileira, isto é, regiões com melhores índices educacionais do que as outras.

Uma segunda discussão apontada por Souza (2010) se refere ao estudo de Ribeiro (1992), que afirmou que o grande problema não estava nos grandes índices de abandono escolar, mas sim o fato de, a cada ano, o aluno mesmo que em condição de repetência, apresentar-se com uma nova matrícula. Dessa forma, os índices não eram capazes de apresentar um histórico do estudante na escola e representar a realidade Brasileira.

No âmbito legislativo alguns marcos contribuíram, também, para as discussões das políticas para com a educação, a saber: a implementação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (BRASIL, 1996), que, por exemplo, estabelece aos Estados e aos Municípios a apresentação do Plano Decenal de Educação, apontando objetivos e metas e, também, a elaboração de PCNs (SOUZA, 2010). Isso significa que:

Tais mudanças na legislação apresentaram algumas conquistas que nos parecem fundamentais, como: a escolarização mínima de um cidadão brasileiro amplia-se na direção do conceito de educação básica, compreendendo desde a educação infantil até o ensino médio, passando a ser um direito de todos, dever do

Estado e deve ser oferecida com a máxima qualidade. (SOUZA, 2010, p. 132).

Nessa direção, por mais que possamos apontar aproximações entre a Psicologia e ensino escolar, pois a psicologia tem se proposto a pensar os processos educativos e escolares; por mais que no âmbito da produção de conhecimento seja crescente o número de pesquisas que articulam Psicologia Educacional e as Políticas Públicas de Escolarização e, com isso, tenhamos obtidos avanços nas Políticas Públicas para a Educação, ainda não garantimos experiências na Escola e com o conhecimento científico de forma igualitária e significativa por todos os estudantes.

Ainda que a matrícula na escola esteja sendo garantida aos estudantes de 7 a 14 anos de idade, não conseguimos oportunizar aos estudantes de forma igualitária uma relação significativa com conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. O fato de estar na escola não tem garantido aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Esse fato ficou claro com os dados publicados pelo observatório do PNE na introdução desse texto e, como afirmam Asbahr e Souza (2014, p. 2):

[...] Como sabemos, a escola pública brasileira sofre graves problemas no que diz respeito aos processos de escolarização, ensino e aprendizagem. Pesquisas indicam que, a partir da década de 1990, o acesso à escola foi, em grande medida, universalizado (Lima, 2011) e podemos dizer que as crianças em idade escolar estão, em sua maioria, matriculadas na escola. Mas, por outro, as condições de permanência e aprendizagem não estão consolidadas. Ainda nos deparamos com o grave problema da reprovação em muitos Estados e municípios brasileiros, já fortemente denunciado por Patto (1999), Paro (2001) e outros autores.

Diante dessas afirmações é visível um quadro educacional ambíguo, que embora demonstre avanços, ainda se fazem necessárias reflexões para que as Políticas Públicas para Educação se concretizem como avanços e sejam interpretadas como “sucesso” nas trajetórias escolares dos estudantes. Por mais que a realidade se apresente como complexa, talvez possamos interpretar a psicologia da educação em

articulação com as políticas públicas para a Educação como um caminho de reflexão para compreendermos os “problemas” e disparidades encontradas na realidade do sistema educacional Brasileiro.

3.3 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social). (VIGOTSKI, 2000, p. 33).

Esse item do capítulo III tem como objetivo apresentar de que forma os pressupostos da perspectiva histórico-cultural conversam entre si e, assim, conversam comigo, para que a assumo como o referencial teórico escolhido para compreender e organizar minha prática enquanto pedagoga.

A justificativa de escolha nessa perspectiva teórica para compreender, estudar e me posicionar frente a minha profissão se dá ao fato de encontrar na perspectiva histórico-cultural elementos para contrapor uma visão utilitarista da educação, argumentando-me na defesa da educação como a única forma de criar consciência questionadora e revolucionária diante do atual modelo social e econômico no qual estamos inseridos.

É importante mencionar, no diálogo com as políticas públicas, que tal perspectiva teórica passa a fundamentar os documentos de políticas públicas no Brasil a partir dos anos 80, com as traduções da obra de Vigotski para o português. Como resultado, é possível apontar que os estados de São Paulo e Santa Catarina foram precursores a criar políticas públicas orientados na referida perspectiva teórica.

3.3.1 Social, Histórico, Cultural

Através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso. (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

O método de análise e sistematização da obra de Vigotski parte de uma crítica profunda aos estudos em vigência no seu tempo. Assim, o autor considera a produção do conhecimento existente e que estava sendo difundido em seu tempo histórico, para, assim, explicitar os 'achados' dos seus estudos e publicar sua teoria. Isto significa afirmar que Vigotski vale-se do movimento dialético como princípio de leitura, negação e superação dos estudos anteriores aos seus.

De acordo com Vigotski (1983), a investigação do desenvolvimento humano como um fenômeno de natureza cultural implica um método próprio. Em seus estudos sobre as diversas correntes da psicologia da sua época, o leva a concluir que se tratam de compreensões naturalistas, pautadas, sobretudo, em uma perspectiva causal (estímulo/resposta). Para Vigotski, um fenômeno só pode ser estudado a partir da diferença qualitativa que a história provoca sobre o desenvolvimento humano, diferenciando-o radicalmente do comportamento animal.

Podemos formular nossa conclusão básica da seguinte maneira: a conduta humana difere pelo mesmo tipo de singularidade qualitativa da conduta dos animais que todo tipo de adaptação e desenvolvimento histórico do homem difere da adaptação e do desenvolvimento dos animais porque o processo do desenvolvimento mental do homem faz parte do processo global do desenvolvimento histórico da humanidade. (VIGOTSKI, 1995: 39).

Na perspectiva histórico-cultural o biológico atua como um fator natural, comum a todo ser humano: somos a única espécie com a materialidade biológica capaz de desenvolver as funções superiores e o pensamento consciente. No entanto, embora se reconheça essa materialidade biológica natural à toda espécie humana, a aprendizagem e o desenvolvimento humano, ou seja, as capacidades de pensar, organizar, prever, não são garantidas por conta do biológico, mas estão condicionadas ao trabalho humano e se efetivam nas relações sociais, no exercício de apropriação cultural e da objetivação da sociabilidade.

Dispor de uma materialidade biológica para desenvolver as funções superiores é algo naturalmente humano, mas apenas esse biológico não garante o desenvolvimento e, assim, o *ser biológico* humano não dá conta de explicar como o ser humano se desenvolve. Reconhece-se, então, o ser humano como o único ser com

materialidade biológica para desenvolver o pensamento. O homem pode planejar e agir de modo consciente com a natureza, que se torna possível, mediante as relações sociais e culturais. Dessa forma, as formulações da perspectiva histórico-cultural intentam compreender como o ser humano desenvolve a sua materialidade biológica em direção a concretização da máxima humana: exercício de atividades conscientes – processo de pensamento.

Compreender os princípios da psicologia histórico-cultural perpassa a discussão dos conceitos de social e cultural (PINO, 2000). Embora Vigotski não aborde de forma explícita em seus textos a definição dos referidos conceitos, o estudo de sua obra como um todo permite afirmar que “o social e o cultural constituem duas categorias fundamentais na obra do autor” (PINO, 2000, p. 46). Logo, segundo Pino (2000) os conceitos de social e cultural são as premissas básicas para compreender o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural.

Uma vez que a existência social humana pressupõe a passagem da ordem natural para a ordem cultura. Discutir a natureza do social e a maneira como ele se torna constitutiva de um ser cultural é, sem duvida alguma, um detalhe muito importante na obra de Vigotski, o qual merece atenção especial (PINO, 2000, p. 47).

Ao tratar do conceito de social, a interpretação é a de que, segundo Vigotski, somos naturalmente sociais, quer dizer, a premissa e condição natural humana é ser social, nascemos inseridos em uma sociedade organizada. No entanto, o fato de ser social não define o ser humano e suas formas de exercer o *ser humano*, assim, a teoria do autor centra-se em compreender como transformamo-nos de um ser naturalmente social, para um homem culturalmente social. Isto é, como o social transita da ordem o natural para a constituição cultural.

Considerar apenas o ser social pouco nos informa sobre o ser humano, ser social diz-nos sobre a naturalidade humana, uma vez que nascemos em sociedade. Assim, se esgotássemos a compreensão do desenvolvimento humano por conta do social, o mesmo estaria garantido por nascer inserido em uma sociedade, o que nos levaria a compreensão de que o desenvolvimento humano acontece naturalmente. Dessa forma, para Vigotski (2000), o desenvolvimento humano não se esgota pela materialidade biológica da espécie humana e, tampouco, por

ser social, mas ocorre mediante as relações entre as pessoas inseridas em um determinado contexto social, por meio da aprendizagem da cultura, na direção da individualização pessoal.

Portanto, para além de ser social e, justamente para compreender o que autor defende por esse conceito, seguimos o indicativo de Vigotski de perceber o homem como, também, um ser histórico. A base filosófica em que o autor se fundamenta é o materialismo histórico e dialético, permitindo-nos, assim, apreender a justificativa de utilização do conceito de história na interlocução com a forma em que ocorre o desenvolvimento humano.

O conceito de história é compreendido em uma perspectiva marxiana. Isto significa afirmar, que em cada tempo histórico e a partir das condições objetivas de vida o homem organiza-se de forma distinta, de modo a atender as suas necessidades e possibilidades de viver em sociedade. Aqui, diferente de ser social caracterizar-se como algo natural, a sociabilidade é compreendida como a forma com que o homem, em cada tempo histórico, organiza-se para a sua vida em sociedade, assim a sociabilidade é aprendida. O homem cria e organiza a sua vida em sociedade através do seu trabalho, que envolve provisão e consciência. Cria seus meios de viver e conviver na sociedade, por meio do seu trabalho altera a natureza e a si mesmo, criando a cultura do seu tempo histórico. À vista disso, ser social é natural, porém a sociabilidade provém do trabalho e da ação humana no sentido de atender as necessidades da vida em sociedade.

O fato do homem, no decorrer filogenia, por meio do trabalho, buscar diferentes formas de relacionar-se com a natureza, consigo mesmo e, assim, constituir-se de forma diferente, é que dá a ele e a sua história um caráter dialético, no qual transforma natureza e a si mesmo em virtude do tempo histórico em que vive, na busca de novas condições para sua sociabilidade. Somos históricos, seres do nosso tempo, temos materialidade humana que nos permite pensar e projetar, projetamo-nos diferente em função da nossa sociabilidade. Por meio do nosso trabalho transformamos a nos mesmos, a natureza e, de tempo em tempo, as formas de organização social. Estamos em constante processo de construção, construção por meio do trabalho humano: pensamento e produção de conhecimento.

Nesse sentido, o conceito de história se torna fundamental na obra do autor por não ser compreendido de forma secundária, isto é, por ganhar amplitude visto que Vigotski não atribui à história apenas a função de contar sobre a existência do homem. A história, mediante auxílio da interpretação de Pino (2000), nos estudos e formulações de

Vigotski, recebe um caráter primário e central na compreensão de como ocorre o desenvolvimento humano no decorrer da história da existência humana. A história é, primeiramente, fonte de registro da trajetória da espécie humana, é a responsável por contar e registrar a existência do homem e seu processo dialético de vida e desenvolvimento no mundo. É a história que nos oferece elementos para compreender como foi o homem do ontem, o que levou a projeção e existência do homem de hoje e as objetivações do homem de amanhã.

No entanto, para além de narrativa ou registro, a história é compreendida como método de análise da trajetória da existência do homem no mundo, de compreensão pelo qual o homem, no decorrer da existência humana, transformou-se. Método pelo qual nos permite conhecer e interpretar a dialética da espécie humana em toda sua existência.

Quando Vigotski fala do significado geral de história, apoia-se na célebre afirmação de Marx – "a única ciência é a história" – para esclarecer aquilo que está afirmando. Esta referência nos autoriza a pensar que, se a história é a única ciência, deve ser porque toda ciência é necessariamente histórica. Mas dizer que a ciência é histórica, no contexto do materialismo histórico, equivale a dizer que ela é produto da *atividade* humana, não um dado puro da razão nem a simples expressão da realidade natural das coisas. Como qualquer produção humana, a ciência está ligada às condições da sua produção. Em termos gerais, pode-se dizer que a ciência é a natureza pensada pelo homem que, dessa maneira, passa a integrar a *história humana* na forma de ciência da natureza. A natureza em si mesma não tem história (PINO, 2000, p. 49, grifo do autor).

A história do homem consiste na história de como o homem, por meio do trabalho, transformou-se e transformou a natureza, produziu (e produz) conhecimento e alterou-se (e altera-se) de um ser natural e social, para um ser histórico e cultural. Assim, na mesma medida em que a história do homem é a narrativa de sua existência, é o método pelo qual o homem consegue analisar e compreender a sua existência e as suas formas de sociabilidade.

Aproximamo-nos, aqui, do conceito de cultura. Compreendemos que, para reconhecer o homem enquanto um ser cultural, não se trata de anular o social, mas de perceber que o cultural é construído socialmente e historicamente. Assim, a cultura caracteriza-se como uma forma de sociabilidade humana, o que faz com que pessoas inseridas em diferentes formas de sociabilidade, relacionem-se e constituam-se por e em diferentes contextos culturais.

As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo. (PINO, 2000, p. 51).

Enquanto um ser histórico, o homem constitui-se de acordo com as características do seu tempo histórico e do meio social em que se insere, assim, é desse mesmo social que surge a cultura, caracterizada pelas diferentes formas com que o homem se organiza para sua existência e sociabilidade. A cultura é, assim, uma criação do homem para aprimorar a vida em sociedade.

Sendo assim, o homem é socializado na cultura em que se insere. No entanto, o que acontece no ontogenético é um caso particular em virtude ao que acontece no filogenético. Por esse motivo, ainda que inserido em uma única cultura, as pessoas se apropriam de formas diferentes dos elementos culturais, isto é, se apropriam de forma diferente da cultura na qual se inserem e, assim, se constituem de forma diferente e se individualizam de forma única.

Tal fato faz com que a história humana possa compreendida em dois sentidos. Um primeiro que trata da história da evolução da filogênese, isto é, de como a espécie humana se desenvolveu; o segundo versa sobre a história pessoal e individual da pessoa, na qual inserida em um contexto social, constitui-se individualmente, o que corresponde ao seu desenvolvimento cultural.

Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos

homens. Neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É, porém resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais. (PINO, 2000, p. 53).

O apoio na perspectiva histórico-cultural permite-nos compreender que a cultura só existe em virtude de um contexto social, assim, devido a cada tempo histórico e dimensão geográfica criar formas diferentes de sociabilidade, há existência de diferentes culturas. A cultura é tudo aquilo que não se caracteriza como natural, mas que é resultado do trabalho do homem, em decorrência da sua condição de ser social. Homem este, que por operar de forma singular em si mesmo e com o mundo, cria diferentes formas de trabalho e condições outras de existência social e material.

[...] Vigotski define a cultura como "um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem" (1997, p. 106). Ao distinguir entre produto da "vida social" e produto da "atividade social", levando-se em conta a matriz teórica em que o autor se situa, podemos pensar no primeiro caso a cultura entendida como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade e no segundo caso como produto do trabalho social, nos termos em que falam Marx e Engels. Se assim for, para Vigotski a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem. Evidentemente, isso não é suficiente para explicar a natureza da cultura. Como aparece em outros textos do autor e na literatura especializada que trata esta questão, a natureza da cultura está relacionada com o caráter duplamente instrumental, técnico e simbólico, da atividade humana. (PINO, 2000, p. 54).

Nesse sentido, o ser humano desenvolve-se culturalmente e esse desenvolvimento dá-se do social para o individual. Todavia, é preciso considerar que a forma com que nos individualizamos perpassa a forma com que fomos socializados, isto é, “todo desenvolvimento consiste em que o desenvolvimento vai do *para mim* ao *eu*” (VIGOTSKI, 2000, p. 32), assim, “a ideia de Marx de que “não é consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (1982, p.78), aplica-se, segundo Vigotski, a todas as funções psicológicas (pensamento, linguagem, percepção, memória etc.)” (PINO, 2000, p.45). A forma com que nos constituímos, agimos e nos relacionamos, provém, primeiramente da forma com que o outro se relacionou conosco, ou seja, das relações sociais traçadas nos contextos culturais em que nos inserimos.

Isso significa dizer que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores tem como fundamento as relações sociais e a aprendizagem da cultura. Uma vez que o social é a base do cultural, as funções superiores se constituem socialmente em um processo de aprendizagem da cultura, com direção a constituição individual da pessoa.

Antes, da conduta individual deduziram o social (o indivíduo reage a sós e no coletivo, imitação generaliza as reações individuais). Nós das formas de vida coletivas deduzimos as funções individuais. O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização de funções sociais (transformação das relações sociais em funções psicológicas – compare: fala, ‘prins’ social). Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores? (VIGOTSKI, 2000, p. 28).

Vale mencionar que a sociabilidade do homem ocorre de forma específica e diferente das demais espécies, uma vez a segunda ocorre de forma instintiva. Ao contrário, pelo homem a sociabilidade se dá pelo trabalho, pelo pensamento e por meio da consciência. Para abordar tal fato recorremos ao estudo que Vigotski realiza, com base nas experiências de Koler e Yerkes, sobre a linguagem e o intelecto dos antropóides.

A experiência constata que, ainda que se encontre semelhança entre o homem e os antropóides, principalmente no que tange a emissão de sons e ações, o antropóide age por repetição e imitação, isto é, opera por função elementar, ao passo que o homem opera por pensamento e linguagem: “[...] os antropóides não apresentam a relação característica do homem: a estreita correspondência entre o pensamento e a linguagem. No chimpanzé, um e outro não mantém nenhum tipo de conexão” (VIGOTSKI, 2009, p. 128)

O entrelaçamento entre os conceitos de social, histórico e cultural, nos permite concluir que a espécie humana é a única que possui um aparelho biológico no qual é capaz de desenvolver as funções psíquicas superiores e, assim, desenvolvê-las e utilizá-las para a ação da sua existência. Desse modo, ser social é condição natural humana, porém o desenvolvimento do homem não se dá apenas em função de ser social, mas por meio das relações sociais que estabelece e da aprendizagem da cultura em que se insere. Colocamo-nos, então, diante dos estudos de Vigotski (2009), nos quais sinalizam a defesa do autor para com a forma que o homem pensa sobre si e sobre o mundo, isto é, desenvolve as funções psicológicas superiores, sobretudo, o pensamento.

3.3.2 As Funções Psíquicas Superiores

A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (VIGOTSKI, 2009, p. 486).

Compreendemos que a via para refletirmos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na obra de Vigotski se dá por meio da aproximação aos conceitos de pensamento e linguagem. Para o autor, as raízes genéticas do pensamento e da linguagem são diferentes, “pensamento e palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário” (VIGOTSKI, 2009, p. 396), mas desenvolvem-se paralelamente em um processo histórico, ou seja, não é uma relação de premissa, mas sim trabalho humano, correspondendo ao processo de desenvolvimento humano.

É no momento em que o ser humano começa a se desenvolver, ou seja, na infância, o ponto de encontro dessa relação entre pensamento e palavra, pois é quando a criança faz sua maior descoberta: percebe que pode falar o que pensa, que o pensamento pode ser externalizado por meio da palavra e, assim, que há possibilidade de que sua fala se articule

ao pensamento. Anterior a essa “descoberta”, Vigotski (2009) aponta que a criança age e fala de modo social, intencional e afetivo, dessa maneira, até aproximadamente os dois anos e meio de idade, a fala e as ações são pré-intelectuais.

As raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento da criança foram estabelecidas há muito tempo. O grito, o balbucio e até as primeiras palavras da criança são estágios absolutamente nítidos no desenvolvimento da fala, mas são estágios pré-intelectuais. Não tem nada em comum com o desenvolvimento do pensamento. (VIGOTSKI, 2009, p. 130).

Embora nesse primeiro estágio a fala se caracterize como social e emotiva, não significa a inexistência de pensamento, no entanto, suas articulações com o meio não são relações intelectuais. A partir do momento em que a criança realiza a “descoberta”, isto é, a relação entre pensar e falar, é que começa a desenvolver e utilizar do intelecto, a falar com base no seu pensamento, pois “para descobrir a linguagem é necessário pensar” (VIGOTSKI, 2009, p. 133).

Para abordar a relação entre pensamento e palavra, é válido mencionar que ambos se alteram e se ampliam, e essas modificações se caracterizam, também, como desenvolvimento humano. O caráter dialético atribuído ao pensamento e a palavra se dá pelo fato de que a unidade entre ambos se realiza por meio dos significados, que são sempre determinados por uma cultura comum.

A descoberta das investigações de Vigotski é que os significados se desenvolvem. Dessa forma, é possível afirmar que palavra é pensamento, a palavra é a forma com que eu externalizo o meu pensar e estabeleço diálogo com o entorno. Para estabelecer uma relação pela palavra é preciso que esta esteja contemplada por um significado comum, isto é, a palavra é sempre composta por significado pessoal ou cultural. A palavra com significado pode ser externalizada e, assim, a palavra com significado expressa a consciência.

Desse modo, esse processo de desenvolvimento do pensamento e da palavra, no qual a criança passa para que desenvolva o pensamento consciente é marcado pela fala exterior, pela fala egocêntrica e, por fim, a linguagem interior: o pensamento.

Partimos da premissa de que a relação entre pensamento e palavra surge por meio do processo histórico de desenvolvimento da mente humana, tanto na filogenia, quanto na ontogenia. A relação entre pensar

e falar é uma construção, não é natural. Para compreender essa relação Vigotski (2009) explora e, até mesmo, confronta teorias psicológicas pré-existentes aos seus estudos.

Nessa direção, o autor reconhece que sua teoria é promissora no que tange ao estudo e compreensão da linguagem interior, porém reconhece que Piaget foi o primeiro teórico a abordar a linguagem egocêntrica. No entanto, Vigotski (2009) aponta que essa descoberta de Piaget não avançou em relação à compreensão de como ocorre o desenvolvimento do pensamento e da consciência humana pelo fato do autor não ter se aprofundado no estudo da linguagem egocêntrica. Desse modo, Vigotski (2009) afirma a existência de uma relação entre linguagem egocêntrica e linguagem interior e, assim, busca estudar a relação entre ambas as linguagens.

Os estudos de Vigotski (2009) enfocam a relação entre linguagem interior e linguagem egocêntrica e, como uma primeira conclusão, o autor afirma que o fato de ter estudado essa relação entre as duas linguagens o aproximou de forma positiva do estudo do pensamento, uma vez que a linguagem egocêntrica caracteriza-se por uma série de estágios pré-linguagem interior.

A constituição do pensamento tem início na linguagem exterior, que é a linguagem do outro, é o que o outro externaliza em direção a mim e, do mesmo modo, é a fala que eu emito ao outro. Em seguida, a linguagem egocêntrica é o processo pelo qual a linguagem exterior se altera, em estrutura e funcionalidade, para, por fim, tornar-se uma linguagem interior, uma linguagem para si. Assim sendo, “[...] a linguagem interior é uma linguagem para si. A linguagem exterior é uma linguagem para os outros” (VIGOTSKI, 2009, p. 425) e a linguagem egocêntrica é a transição entre as duas.

O que podemos compreender é que a linguagem egocêntrica é importante por caracterizar-se como o momento de transição entre o “outro” e o “si”, em que a fala deixa de ser apenas social: para o outro e afetiva, e a criança passa a percebê-la como uma função a atender às necessidades do pensamento, da sua linguagem individual. Por esse motivo, o processo de desenvolvimento humano é um processo que ocorre *do outro para o eu*.

A compreensão, segundo Vigotski (2009), de como ocorre o pensamento consciente e como a criança começa a pensar, pode ser entendida a partir do estudo da relação entre a linguagem interior e a linguagem egocêntrica, pois ambas se aproximam de forma triplíce: estrutura, função e genética. A fala egocêntrica constitui-se como precoce à fala interior, isto é, a egocêntrica é a transição entre exterior e

interior, encontra-se no intervalo de ambas. A linguagem egocêntrica é exterior por modo e manifestação, o que pode ser compreendido como a necessidade de comunicação, e assemelha-se à linguagem interior por função e estrutura, que pode ser percebida em função da necessidade do pensamento.

De tal modo, o pensamento parte da linguagem exterior, segue em direção à linguagem egocêntrica – momento de transição –, até que se transforme em linguagem interior, consolidando-se como pensamento humano. Para Vigotski (2009), a linguagem egocêntrica declina no que tange à estrutura, deixando algumas propriedades, mas se amplia e vai tomando novas formas até que se transforma em linguagem interior. Com isso, o estudo da linguagem egocêntrica é o estudo do processo de como a fala exterior se transforma em fala interior: pensamento. Uma vez que a fala egocêntrica é exteriorizada, passa a servir de método para o estudo da fala interior. Vale destacar que o autor investigou o processo de transformação das linguagens, o que é diferente de interessar-se apenas pelo produto, isto é, de uma linguagem ou de outra de forma isolada.

O destaque, aqui, aos conceitos de linguagem exterior, egocêntrica e interior, tornam-se válidos a medida que são fundamentais para compreensão do processo de desenvolvimento do pensamento. É fundamental, também, abordar que esse processo de transição da linguagem exterior para a linguagem interior acontece por meio do contexto social e cultural em que se insere a pessoa. Em consequência, vale dizer que é por meio do desenvolvimento do pensamento que nos aproximamos da ideia de consciência.

Com a consolidação da linguagem interior torna-se possível as relações conscientes da pessoa com os significados culturais do meio em que se insere. Dessa forma, em síntese, uma vez que, se utilizando do pensamento consciente, inserido em contexto social, por meio da aprendizagem da cultura e da apropriação dos significados culturais e sociais, torna-se possível a externalização da palavra com significado, da palavra consciente, que ocorre por meio das relações interpsicológicas alteradas para relações interpsicológicas.

Conclui-se que palavra é a externalização do pensamento, é possível falar o que se pensa, no entanto, para que se realize, há a necessidade de exercício e trabalho humano, para que a linguagem para o outro transcenda para a linguagem *em si*: “A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 412).

Nesse contexto, o desenvolvimento do pensamento não é algo dado, mais pressuposto pela materialidade humana e se desenvolve nas relações sociais, na apropriação da cultura, na aprendizagem dos conhecimentos científicos, no processo de transição do social para o individual, ou seja, “[...] por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas” (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

De acordo com Vigotski (2000, p. 24), “a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo”, ou seja, o desenvolvimento psíquico não nasce no ser humano, não está dado naturalmente, porém, devido à condição biológica natural humana, pode realizar-se nas relações sociais e por meio da apropriação da cultura.

Nesse contexto, a teoria de Vigotski é revolucionária em dois sentidos para sua época, isso pelo fato de apresentar uma mudança de paradigma em relação às teorias difundidas em seu tempo, e até os dias atuais. Em primeiro lugar, por deslocar a ideia do biológico como determinante no desenvolvimento humano, para ordem do social, histórico e cultural.

A partir do conceito de social como fundamental para a constituição humana é que desdobrasse o segundo motivo pelo qual a obra do autor transcende as teorias do seu tempo. Isto é, por nascermos sociais o nosso desenvolvimento não segue em direção à socialização, mas sim consiste na forma com a qual, ao apropriar-se da cultura em que se insere, o sujeito individualiza-se: “[...] o desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização de funções sociais (transformação das relações sociais em funções psicológicas)” (VIGOTSKI, 2000, p. 28). Nas relações sociais, por meio da apropriação da cultura, ainda que construindo a filogênese, o ser humano constrói a sua ontogênese. Nas relações no contexto social, a partir do outro, tornamo-nos individuais.

Portanto, por intermédio do pensamento a pessoa se posiciona e relaciona-se de forma consciente e, por esse motivo, consideramos importante abordar as questões do desenvolvimento do pensamento nesta dissertação, quando a intenção é a de compreender as relações entre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento humano. Afinal, o pensamento possibilita transformação no *eu* e na *natureza*, pensar é trabalho humano, que se traduz em ações conscientes, projetadas, significadas e alteram as relações, a natureza e as formas de sociabilidade. Consideramos que compreender como se forma o pensamento consciente, embora apresentado de forma sintética, é

fundamental para refletirmos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano e, assim, as relações entre a criança, a escola e o ensino.

3.3.3 Aprendizagem e Desenvolvimento: a questão do ensino

Compreender as principais ideias defendidas por uma perspectiva teórica é fundamental para uma prática consciente e intencional, no exercício da práxis (VAZQUEZ, 2007). No que tange a aprendizagem das crianças, ao que nos parece, é basilar estarmos embasados em uma perspectiva de desenvolvimento humano, seja enquanto professores ou pesquisadores da infância, uma vez que, ao nosso ver, o ato de ensinar não se trata da transmissão de conhecimento.

Para Vigotski (2009), o desenvolvimento das funções psíquicas superiores torna-se possível através da aprendizagem dos conhecimentos científicos na escola, com a mediação da pessoa mais experiente, neste caso, o professor. Para o autor, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos estruturalmente diferentes, mas que interagem de forma dialética, isto é, ao mesmo tempo em que a aprendizagem gera o desenvolvimento, o desenvolvimento possibilita aprendizagem.

Para discorrer sobre os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2009) dialoga com três diferentes teorias. Uma primeira percebe a aprendizagem e o desenvolvimento como processos independentes, na qual Piaget é seu principal autor. A segunda é abordada por James e Thorndike e aponta a aprendizagem e desenvolvimento como processos idênticos. Já a terceira, defendida por Koffka, aborda a aprendizagem e o desenvolvimento em uma perspectiva de duplo caráter, na qual o desenvolvimento da pessoa ora acontece por meio da maturação das funções biológicas, ora é reflexo da aprendizagem, isto é, “o desenvolvimento sempre apresenta um duplo caráter; em primeiro lugar é necessário distinguir o desenvolvimento enquanto maturação e, em segundo, distingui-lo como aprendizagem” (VIGOTSKI, 2009, p. 301-302).

Neste sentido, Vigotski (2009) aponta que o problema da aprendizagem e do desenvolvimento humano não se esgota por meio das constatações das três referidas teorias, pois ambas não abordam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de forma completa, sobretudo, no que se refere a importância da aprendizagem dos conhecimentos científicos ensinados nas escolas para o desenvolvimento humano.

O ensino escolar quando organizado considerando os conhecimentos científicos que a criança está apta a aprender; quando o professor compreende a forma com que cada estudante aprende e reconhece a importância da sua medição para a aprendizagem, se valida na aposta de Vigotski (2009) para com a função e importância da escola e do ensino para o desenvolvimento humano.

Assim, na perspectiva histórico-cultural o professor é compreendido como um mediador ao organizar sua prática de modo a atingir o estudante. Para tal, seu exercício consiste em mapear aquilo que a criança já aprendeu e realiza sozinha, como também o que ainda não aprendeu, mas que com a colaboração do professor conseguirá realizar. Nesse sentido, seu trabalho incide ensinar o que a criança, com sua colaboração, conseguirá aprender, isto é, os conhecimentos que estão na sua zona de desenvolvimento imediato.

A pedagogia deve orientar-se não só no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato. (VIGOTSKI, 2009, p. 333).

O indicativo de Vigotski (2009), é que o processo de ensinar se organize de modo que os conhecimentos que estão na zona de desenvolvimento imediato do estudante, aqueles aptos a serem aprendidos, mas que ainda não são efetivos, sejam levados a coeficiente superior e, por mediação do professor, se tornem conhecimentos inseridos em sua zona de desenvolvimento real: aqueles que os estudantes, de fato, já se apropriaram.

A partir dos conceitos de zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento imediato é possível refletirmos, também, sobre as especificidades dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que “as investigações já referidas mostraram que todo o objeto de aprendizagem escolar sempre se constrói sobre um terreno ainda não amadurecido” (VIGOTSKI, 2009, p. 332).

Isso significa dizer que os conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade, e que se encontram como função da escola ensinar, são conhecimentos que a criança não consegue realizar por meio da imitação, mas que necessitam de pensamento e reflexão para que se concretizem na zona de desenvolvimento real. Assim, uma

vez que aprendidos, com auxílio e mediação do professor, se caracterizam como o desenvolvimento da pessoa, das funções psíquicas superiores. Em síntese, aprendizagem sempre gera desenvolvimento.

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vemos efetivamente que toda a matéria de ensino sempre exige da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar. A criança começa a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções. (VIGOTSKI, 2009, p. 336).

Percebemos que o ensino se orienta a partir da aprendizagem dos conhecimentos que se encontram na zona de desenvolvimento imediato do estudante, isto é, naquilo que o professor percebe que o estudante não aprendeu, mas com sua mediação poderá aprender, assim, ao aprender, desenvolverá seu pensamento. Dessa forma, os conhecimentos científicos e a escola são fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, uma vez que deslocam a criança do seu lugar comum e a colocam em um exercício de reflexão, de pensamento, de movimento do intelecto.

Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis a criança, é que a representa. O momento mais determinando na relação da aprendizagem com o desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2009, p. 331).

Visto que desenvolver-se significa desenvolver as funções do pensamento, a aprendizagem dos conhecimentos científicos é fundamental para que o pensamento esteja em ação, uma vez que a

aprendizagem dos mesmos pressupões reflexão. Assim, a aprendizagem configura-se como ponto de partida para o desenvolvimento e os conhecimentos científicos como elo entre ambos, que são processos de funcionalidade e estrutura diferentes, mas que atuam de forma dialética no processo de constituição do ser humano.

Desse modo, a aprendizagem e o desenvolvimento não são processos iguais ou independentes, mas relacionam-se de forma dialética. Isto se dá ao fato de que, ao não saber algo e estando na condição de aprender, há deslocamento do conhecimento do campo do não saber para o campo do saber, e com isso, ocorre o desenvolvimento. Assim, a aprendizagem está na frente do desenvolvimento, não em sobreposição, mas em total relação, pois ao não saber algo, quando motivado, eu me coloco a aprender e, com isso, permito-me ser diferente, interferindo na consciência, no pensamento, reflito, saio do lugar comum, me transformo, me desenvolvo.

Vimos que a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste 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 nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. [...] A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo. (VIGOSTSKI, 2009, p. 334).

Assim, a defesa de Vigotski (2009) é que um ensino bom é aquele que, diferente de orientar-se por aquilo que a criança sabe ou não sabe, se orienta por meio dos conhecimentos que o estudante, com a mediação do professor, conseguirá aprender e torna-los “seus”. Desse modo, esse professor mapeia o que o estudante conseguirá aprender e dedica-se ensinar, pois compreende que a aprendizagem exige do estudante o que ele não sabe, colocando-se em uma condição de desafio, e, ao aprender, o estudante se desenvolve. Ainda, esse professor é aquele

que, além de preocupar-se com a forma de ensinar, preocupa-se com a forma com que cada criança, de acordo com seu contexto e experiências, conseguirá aprender.

Em síntese, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em idade escolar, ainda que sejam dois processos, entrelaçam-se por meio dos conhecimentos científicos acumulados historicamente pela humanidade, que, quando ensinados através de um ensino organizado e com objetivo de atingir o estudante significativamente, proporcionam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, em um processo de apropriação da cultura e concretizando-se na formação da pessoa individual, reflexiva e questionadora.

Em linhas gerais, um bom ensino é aquele que promove aprendizagem. Uma educação emancipadora é aquela organizada de modo a garantir boas pistas para a aprendizagem. O papel do professor é, portanto, fundamental neste processo.

3.3.4 Ser professor: o exercício do mestre

É necessário dizer que toda teoria da educação apresenta suas próprias exigências ao mestre. (VIGOTSKI, 2010, p. 447).

Parte-se do pressuposto de que a perspectiva histórico-cultural, enquanto uma vertente psicológica, dispõe de elementos para amparar o professor em suas reflexões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Enquanto pedagoga, encontro no referencial teórico de Vigotski (1986–1934) elementos que considero premissas ao meu exercício docente.

Um primeiro aspecto a ser destacado refere-se ao processo educativo, no qual, Vigotski (2010) pondera que, além do desenvolvimento dos estudantes, torna-se fundamental refletimos sobre *o trabalho do mestre*. Nesse sentido, a pedagogia, enquanto ciência que têm como objeto de estudo a criança e suas relações com os espaços educativos, pode ser compreendida como uma ciência multidisciplinar, na qual estabelece diálogo com diferentes áreas de conhecimento e que assume parcela de responsabilidade na formação humana dos estudantes inseridos nas instituições educativas.

[...] como ciência da educação, a pedagogia precisa estabelecer com clareza e precisão como

organizar essa ação, que formas ela deve assumir, de que procedimentos lançar mão e em que sentido. *Outra tarefa consiste em esclarecer para si mesma a que leis está sujeito o próprio desenvolvimento do organismo sobre o qual pretendemos agir.* (VIGOTSKI, 2010, p. 1, grifo nosso).

A indicação de Vigotski (2010) orienta-nos que a pedagogia se posiciona frente à forma com que entende o seu objeto de estudo, isto é, o ser humano em condição escolar. Neste sentido, sendo o professor o sujeito instrumentalizado academicamente para exercer a pedagogia, compreendemos que a indicação é que este, para propor um ensino organizado, com finalidade e objetivos, fundamente sua prática junto as crianças em uma teoria sobre desenvolvimento humano.

A pedagogia, o ensino, os professores, quando organizados a partir de uma base filosófica e de um referencial teórico, afinal, “o conhecimento preciso nas leis da educação é o que se exige antes de tudo de um professor” (VIGOTSKI, 2010, p. 454), direcionam-se a um exercício responsabilizado para com o desenvolvimento dos estudantes.

Em relação ao professor, tratado ora como mestre, Vigotski (2010) orienta que seu exercício profissional opere na direção do conhecimento científico. Trata-se de investir no conhecimento produzido historicamente pelo homem. Isto é, o professor “[...] constrói o seu trabalho educativo não com base na educação, mas no conhecimento científico. A ciência é o caminho mais seguro para a assimilação da vida” (VIGOTSKI, 2010, p. 454).

Na concepção do autor, torna-se fundamental aos professores, quando assumem a perspectiva histórico-cultural como a sua ciência, projetar seu ensino e sua relação com estudantes contrapondo a ideia de repasse, transmissão ou exposição dos conhecimentos científicos, nos quais o estudante não reflete e não estabelece vínculo com seu contexto social e cultural de inserção. Assim, almeja-se um professor que, no exercício de sua função, considere que “para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto a educar a habilidade para adquirir estes conhecimentos e utilizá-los” (VIGOTSKI, 2010, p. 448).

Nesse sentido, a perspectiva histórico-cultural atenta para a importância e valorização do professor no processo educativo. Tal fato efetiva-se quando o professor, além de dispor do conhecimento científico, embasa sua prática nas teorias da educação e, assim, não se

preocupa apenas com o seu método de ensinar, mas mapeia a forma com que cada criança aprende e, assim, passa a dispor das ferramentas necessárias e fundamentais para mediar o processo educativo.

A defesa da referida perspectiva teórica é a de que, o professor, quando instrumentalizado sobre a forma como o ser humano desenvolve as funções do pensamento, quando conhece, de fato, o que pretende ensinar e a forma com que a criança aprende, assume uma postura de referência ao estudante. Uma referência na qual se constrói a partir de uma relação entre estudante e professor com base no diálogo, na reflexão, na problematização

Assim, esse professor não se coloca em uma posição superior ao estudante por estar seguro sobre o conteúdo a ensinar, mas é um professor que acredita que “... o que é verdadeiro para a marcha, que só se pode aprendê-la com as próprias pernas e com as próprias quedas, se aplica igualmente com todos os aspectos da educação” (VIGOTSKI, 2010, p. 452). Isto é, não se trata de um professor que transmite o conhecimento, mas que o problematiza com o estudante, que mobiliza o pensamento e que se coloca uma relação em que o estudante, por meio da sua mediação e do seu pensar, pense por si mesmo, torne-se único e autônomo.

O autor nos chama atenção, também, para um professor entusiasmado a ensinar, com prazer no que faz, com crença e confiante sobre o quê e na forma com que ensina. Assim, compreendemos que a orientação seja a de que o professor busque conhecer e se entusiasmar com o que vai ensinar, para entusiasmar o estudante também. No entanto, para saber como entusiasmar o estudante com determinando conhecimento é fundamental conhecê-lo, saber de suas experiências e, assim, buscar formas para que o conteúdo entusiasme tanto o estudante, quanto a si mesmo, pois, “o problema não é o mestre estar inspirado, porque sua inspiração nem sempre atinge o aluno. O problema é antes fazerem os alunos ficarem inspirados pelo mesmo motivo” (VIGOTSKI, 2010, p. 453).

Por tais motivos, em diálogo com a referência de Vigotski (2010, p. 1) citada anteriormente, afirmo que ‘minha’ pedagogia se orienta pela mesma lei “*que está sujeito o próprio desenvolvimento do organismo sobre o qual pretende agir*’ da perspectiva histórico-cultural”. Isto é, sinalizo meu apoio em tal perspectiva por defender que o desenvolvimento humano não acontece de forma natural, mas sim socialmente por meio da aprendizagem da cultura. Ainda, por reconhecer como fundamental a presença do professor para os processos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa inserida no contexto

escolar, uma vez que é o responsável por mediar a relação entre ambos por meio do ensino do conhecimento científico.

Assim, compreendo que a perspectiva histórico-cultural oferece elementos para orientar e fundamentar as práticas pedagógicas dos professores, uma vez que seus conceitos podem ser estudados de forma entrelaçada. O estudo dos conceitos de social, histórico, e cultural e da forma com que se desenvolve o pensamento consciente, somados a percepção do professor como mediador da aprendizagem e do desenvolvimento e os conhecimentos científicos como possibilidade de desenvolver as funções psíquicas superiores, a nosso ver, caracterizam-se para além de inspiração ou apoio, mas como método de ensino a ser seguido pelo professor que objetiva o sucesso escolar, uma vez que auxilia, ampara e contribui para reflexão sobre o processo educativo.

3.4 PRECEDENTES DA ANÁLISE

O ponto de partida para uma investigação científica é a inquietação, o estranhamento para com determinada realidade. Nesse sentido, inquietação e investigação vinculam-se para a problematização de uma realidade. Ainda que não seja empírica, a realidade, nesta dissertação, caracteriza-se por documentos públicos e de política pública, que sintetizam a utopia de uma rede de ensino para com a educação ofertada.

Consideramos que, anterior à apresentação concreta da análise empreendida nos documentos de política pública selecionados, é importante situarmos quais princípios nortearam os estudos da realidade em questão. Um primeiro aspecto a ser destacado é que essa realidade, isto é, os documentos analisados, são assinados por diferentes autores, nos quais são funcionários efetivos, funcionários temporários, consultores/assessores convidados da RME/PMF, assim como há um documento assinado por conselheiro CME. Nesse sentido, os documentos não são imparciais e a sistematização dos textos oficiais perpassa diferentes formações acadêmicas, experiências profissionais e pessoais, visões de mundo e perspectivas para com a sociedade.

É imprescindível o reconhecimento de que são documentos datados em diferentes anos, sendo, respectivamente, políticas públicas divulgadas nos anos de 2008, 2009, 2011 e 2015. Embora o intervalo entre os anos de publicação dos documentos analisados seja curto, há que se considerar que cada período é marcado por características próprias e que o conhecimento sobre a educação, por estar sempre em

construção devido às investigações científicas, é difundido e incorporado nas políticas públicas a depender dos objetivos atribuídos para com a educação e a instituição escola em determinado tempo histórico.

Dessa forma, a história é constituída das transformações sociais incorporadas pelo trabalho do homem de refletir e projetar alterações no contexto em que vive. É por esse motivo, que a sociedade e as relações nela traçadas assumem uma postura dialética, na qual o homem e sua história estão sempre em transformação e, com isso, em construção. Compreendemos que com a história da RME de Florianópolis não é diferente, reconhecendo, assim, os documentos analisados como parte da sua trajetória em direção à utopia de uma educação pública e democrática.

Portanto, as políticas públicas analisadas nos informam sobre a história da rede, na qual os conceitos e concepções abordados em seus textos oficiais expressam as ideologias adotadas para a manutenção das ações ao encontro da utopia referenciada. Assim, para esse momento, ao que nos parece, a utopia da RME/PMF se caracteriza pelo acesso democrático ao conhecimento científico e garantia de aprendizagem a todos os estudantes. A menção a utopia é realizada pelo fato de que, em comum nos quatro documentos analisados, objetiva-se o sucesso escolar de todos os estudantes, o que se traduz na justificativa de sistematização das políticas públicas em questão.

Para a compreensão e análise dos contextos é importante considerar a seriedade da história para com “[...] às ideologias, às utopias, ou às visões de mundo. Todas elas são produtos sociais. Todas elas têm de ser analisadas em sua historicidade, no seu desenvolvimento histórico, na sua transformação histórica” (LOWY, 2015, p. 23). Embora não se atribua ao objetivo da dissertação uma análise histórica das políticas públicas que respaldam a RME/PMF, a abordagem da *historicidade* se faz importante para o reconhecimento da inexistência de verdades, pois uma vez que a história se altera, a verdade é uma questão de referencial. Por esse motivo, nossa análise considera que os documentos foram tecidos de acordo com o tempo histórico em que estavam inseridos, respeitando os objetivos atribuídos a educação para aquele determinado momento e as perspectivas teóricas defendidas pelos autores que os assinam.

Nesse caso, as políticas públicas expressam, também, as ideologias e utopias de determinado período temporal e contexto histórico, político, social e cultural em que os documentos foram escritos. Isto é, “Uma vez que não existem princípios eternos, nem

verdades absolutas, todas as teorias doutrinas e interpretações de realidade, têm que ser vistas na sua limitação histórica” (LOWY, 2015, p. 23).

Ao se tratar do materialismo histórico e dialético, quando nos propomos a analisar determinada realidade, além da historicidade como ponto de partida, faz-se importante o reconhecimento da categoria *totalidade*. No que cabe à *totalidade*, tal categoria foi considerada em nossa análise na medida em que reconhecemos que o estudo dos documentos selecionados não representa a totalidade da rede. Isso significa que nossa análise representa apenas um olhar sobre as políticas e, ainda que seja apenas um olhar dos infinitos que podem ser direcionados as mesmas políticas, não apreende a totalidade do que significa ou “querem dizer” os documentos.

Estão expressos na nossa análise elementos que, nesse momento, se apresentaram como emergentes. No entanto, reconhecemos que tantos outros foram deixados de lado. Àqueles capturados não correspondem à totalidade da RME, a totalidade dos objetivos da mesma para com a educação e, tampouco, nossas conclusões e hipóteses não correspondem ao que, de fato, tais políticas significaram ou impactaram a realidade prática nas unidades educativas.

O princípio da totalidade como categoria metodológica obviamente não significa um estudo da totalidade da realidade, o que seria impossível, uma vez que a totalidade da realidade é sempre infinita, inesgotável. A categoria metodológica da totalidade significa a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder sua relação com o conjunto. (LOWY, 2015, p. 23-24).

Nesse contexto, é válido o reconhecimento de que não realizamos, de fato, uma análise dialética, afinal o estudo das políticas selecionadas se esgotou por si só, na qual não foram analisadas em concomitância à análise do contexto social em que estavam inseridas, como orienta o método do materialismo histórico e dialético. No entanto, nosso exercício de estudo, ponderando os princípios da historicidade e totalidade, ao realizar a análise dos documentos entre si, resultou em uma análise da realidade investigada por meio de uma terceira categoria do método materialista histórico e dialético: a contradição.

4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E POLÍTICA PÚBLICA: ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo analisa as quatro políticas públicas municipais selecionadas nesta dissertação. A síntese do processo de estudo e tratamento dos dados dos documentos se caracteriza por meio de quatro categorias de análise, que foram criadas para e nesta dissertação, de modo a possibilitar o diálogo entre as políticas públicas municipais analisadas. Com aspectos que, durante o estudo das políticas públicas, apresentaram-se como enfáticos e presentes nos quatro documentos, as quatro categorias de análise estão nomeadas de: a) *Aprendizagem e Desenvolvimento humano*; b) *Ensino e Professor*; c) *Escola e Educação*; e d) *Avaliação*.

O objetivo central desse estudo consiste em analisar a concepção de aprendizagem e de desenvolvimento humano presentes nos documentos analisados. Consideramos igualmente importantes as demais categorias para que possamos discutir e compreender o movimento constitutivo das relações que envolvem o ensinar e o aprender. Afinal, avaliamos que uma reflexão sobre aprender e se desenvolver na escola perpassa uma problematização do que se define como ensino, do que se atribui ao papel do professor, como se reconhece o espaço e importância da escola, a forma que se defende a concepção de educação e o que se espera e objetiva ao indicar-se ou sugerir-se um método avaliativo.

Chama atenção, talvez como um primeiro resultado de pesquisa, que para analisarmos as referidas políticas públicas, fez-se necessário atentarmos aos contextos históricos nos quais as políticas foram definidas. Ao que nos parece, no estudo de políticas públicas, as entrelinhas têm muito a nos dizer, uma vez que concluímos que as demais categorias nos possibilitaram perceber o que não estava explícito e nomeado como uma ‘definição’ de conceito, mas que auxiliou na discussão da categoria ‘principal’: aprendizagem e desenvolvimento.

Se em uma primeira leitura buscávamos apenas o que se referia de forma direta as palavras ‘aprendizagem’ e ‘desenvolvimento’, a medida que a leitura dos documentos foi se tornando familiar, constatamos que, ainda que não fossem citadas as palavras, os objetivos e perspectivas para com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes estavam presentes na forma com que as políticas abordavam o ensino, o professor, a escola, a educação e a forma de avaliação.

A análise está organizada de forma sistemática, na qual em ambas as quatro categorias segue-se uma mesma ordem de discussão dos

documentos. Isso significa dizer que a análise se inicia, em cada uma das quatro categorias, por um mesmo documento e, da mesma forma, é finalizada por um mesmo documento. A ordem de discussão dos documentos no interior das categorias está organizada no Quadro 6.

Quadro 6 - Ordem de análise das políticas públicas

Ordem de análise	Documento analisado
1	Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis 2008
2	Documento Orientador de Intervenção no processo de aprendizagem dos Anos Iniciais - 2009
3	Resolução CME N.02/2011
4	Diretrizes Curriculares para a educação básica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Vale destacar que essa ordem é seguida tendo em vista que encontramos nos documentos ordenados aspectos correspondentes a determinada categoria. Dessa forma, se em uma categoria não há análise sobre determinado documento, tal fato se justifica por conta de não ser localizado no mesmo nenhum elemento que houvesse relevância para sua discussão na categoria em questão. Isto não significa que em todas as categorias há os quatro documentos, porém o diálogo dos que se fazem presentes acontece seguindo a ordem dos documentos apresentada anteriormente.

Uma consideração a ser realizada, anterior a apresentação da análise empreendida, é que o documento da Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008), por caracterizar-se com uma especificidade em que se desdobra em oito documentos específicos das diferentes áreas de conhecimento, é o documento que está presente de forma enfática e volumosa nas discussões das quatro categorias de análise. Ainda, devido à exposição dos elementos constitutivos de sua introdução estarem abordados no capítulo dois, encarregamo-nos nesse capítulo quatro de realizar a análise dos documentos específicos das disciplinas das diferentes áreas de conhecimento. Nesse sentido, por dispor de uma longa discussão, a análise na categoria *aprendizagem e desenvolvimento* está organizada, diferente das demais categorias, por quatro diferentes subitens, nos quais se destinam para cada um dos documentos analisados.

Destacamos, também, que o fato da Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008) ser um documento extenso favoreceu nossa

análise, uma vez que proporcionou aproximação, em diversos momentos do texto oficial, à forma com que a RME/PMF se posiciona frente as teorias da educação e da forma com que se utiliza dessas teorias para sistematizar suas políticas públicas e, assim, oferecer subsídios para os professores organizarem suas práticas.

Ao final do capítulo, devido ao fato de o nosso foco ser nos anos iniciais, e sejam analisadas políticas públicas destinadas ao ensino fundamental, é sistematizado um subitem em que discute a abordagem do conceito de infância presente nas políticas analisadas. Afinal, consideramos que nos anos iniciais inserem-se crianças que vivem de diferentes formas a infância e, assim, percebemos a importância de os documentos destinados a esta etapa da educação básica reconhecerem a criança e a infância em seus textos oficiais.

4.1 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A primeira categoria é nomeada como “Aprendizagem e Desenvolvimento” e se caracteriza, de maneira central, como nosso objetivo principal com a análise das quatro políticas públicas selecionadas. Dessa forma, consideramos que essa seja a categoria que melhor representa a dissertação, uma vez que nela enfoca-se a análise das concepções de aprendizagem e de desenvolvimento defendidas nessas políticas.

Um fato positivo a ser destacado inicialmente é que essa é a única categoria que a discussão está contemplada com a presença das quatro políticas públicas selecionadas para análise. Tal fato nos possibilita reconhecer que a seleção destes documentos foi positiva e certa, uma vez que nos permitiu dialogar com os textos oficiais dos documentos selecionados na busca por compreender como nosso objeto de estudo vem sendo abordado nas políticas públicas da rede. Nesse sentido, ao encontramos elementos para problematizar a concepção de aprendizagem e a concepção de desenvolvimento humano na RME/PMF por meio da análise dos documentos selecionados, encontramos-nos diante da consolidação dos nossos objetivos para com essa investigação.

4.1.1 Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Anterior à análise desse documento, faz-se importante ressaltar que, em termos estruturais, o documento inicia-se com uma introdução

e, posteriormente, dispõe de propostas específicas para cada uma das disciplinas curriculares, que foram redigidas por profissionais das respectivas áreas de conhecimento. Nesse sentido, na análise desse documento se faz, de forma enfática, a necessidade de reconhecer que, de maneira geral, é um documento sistematizado “a muitas mãos” e considerando os objetivos de ensino em cada uma das diferentes áreas de conhecimento.

A partir do primeiro capítulo do documento, capítulo no qual aborda especificamente a questão da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, é possível discutirmos sobre a abordagem dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento. Como um primeiro dado, o título da proposta “*Processo de Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*” nos informa sobre a orientação da rede para com o método de ensino a ser utilizado para alfabetização dos estudantes: o método de alfabetização na perspectiva do letramento.

Ao percebermos o apoio da rede em alfabetizar na perspectiva do letramento recorremos a investigação realizada por Francioli (2012) para compreender e discutir a utilização deste método na trajetória escolar dos estudantes. Ainda que a autora tenha organizado sua tese de modo a investigar as contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização das crianças, nos apresenta elementos para refletir sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, visto que, segundo Francioli (2012) este método é um referencial teórico utilizado com ênfase nas propostas para a educação no Brasil.

Na análise realizada na tese, Francioli (2012) aborda que a proposta da Alfabetização na perspectiva do Letramento preocupou-se em contrapor a teoria construtivista que embasava as propostas educacionais do Brasil. Vale mencionar que, segundo a autora, a teoria construtivista “[...] teve seu grande momento de ascensão na segunda metade da década de oitenta, tendo alcançado seu ápice na primeira metade da década de noventa [...]” (FRANCIOLI, 2012, p. 22) e estaria ainda presente nos documentos orientadores da educação nos anos 2000.

Dessa forma, Francioli (2012) faz análise aos estudos de Soares (2004, 2004a, 2004b, 2009) e afirma que, embora o referencial teórico da alfabetização na perspectiva do letramento se coloque de modo a contrapor a teoria construtivista, há presença de princípios construtivistas no método de alfabetização em questão.

[...] Os argumentos de Soares (2004a, 2004b) estão centrados no que ela denomina de facetas, ou seja, para se alfabetizar letrando é

imprescindível que se articule a faceta do ensino direto, explícito e sistemático do sistema de escrita, relacionando grafemas e fonemas e a faceta do desenvolvimento do uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais, mediante a aprendizagem das estratégias de leitura e da produção textual. Embora a proposta de alfabetização e letramento se apresente como inovadora o que encontramos, na unificação dessas duas facetas, a nosso ver, nada mais é do que a associação do método fônico e do método construtivista. Enquanto o método fônico é denominado como alfabetização, o método construtivista é denominado de letramento, ou seja, para se alfabetizar é preciso apropriar-se do código alfabético e ortográfico e para letrar-se é preciso dominar o uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais, como ler e produzir fluentemente os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, além de saber fazer uso adequado da linguagem oral. (FRANCIOLI, 2012, p. 54-55).

Ao tratar do método de alfabetização na perspectiva do letramento fica evidente que a rede busca apoio nos estudos de Magda Soares, uma vez que a autora é referenciada para a abordagem dos conceitos de alfabetização e letramento, nos quais são defendidos, o primeiro como a aquisição da tecnologia da língua escrita e o segundo como a utilização desta tecnologia nas práticas sociais (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 31). Ainda, a proposta de alfabetização e letramento sinaliza que todo documento político assume escolhas teóricas e, então, a escolha teórica assumida no mesmo se pauta no constructo teórico da junção das teorias de Bakhtin, Vigotski e Schneuwly e Dolz (apud FLORIANÓPOLIS, 2008), isto é, o interacionismo sócio-discursivo.

Toda proposta curricular define algumas escolhas, marca algumas opções, que não são causais e nem aleatórias, as quais são determinadas pelo corpus teórico manifestado em área de conhecimento em um determinado momento histórico. Esta escolha fica evidente quando a SME/DEF/BIA expõe a corrente teórica que fundamenta o processo de alfabetizar no contexto do letramento, o qual se

debruça no construto teórico do interacionismo sócio-discursivo da junção das teorias de Bakhtin (abordagens que tratam da natureza social da linguagem e das questões dos enunciados e dos gêneros), de Vygotsky (conceitos de mediação, internalização, desenvolvimento, linguagem e ensino) e de Schneuwly & Dolz (na organização do ensino de gêneros textuais como instrumentos das atividades humanas de comunicação ao aprender a língua). (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 30-31).

A nossa análise é a de que a rede menciona de forma breve o constructo teórico em que se fundamenta e, também, não apresenta de forma clara as características e princípios do método de ensino em que se apoia, isto é, o da alfabetização na perspectiva do letramento. O nosso foco, neste momento do texto, não está em assumir posicionamento a uma determinada teoria ou defender um método de ensino para alfabetizar. No entanto, consideramos importante que o documento, ao estar direcionado a educadores com diversas constituições formativas, abordasse, mesmo que de forma breve, as especificidades do método da alfabetização na perspectiva do letramento e também apresentasse mais elementos sobre o constructo teórico em que se fundamenta.

Com uma discussão no documento sobre o método de alfabetização indicado e sobre a base teórica escolhida para fundamentar a proposta, a rede estaria oferecendo argumentos e conhecimento científico para que o professor compreendesse o que, de fato, está em jogo ao organizar sua prática por meio do referido método e com apoio na referida base teórica. Assim, seria possível o professor problematizar e refletir acerca dos princípios de tal perspectiva e conhecer, de fato, quais as características, por exemplo, de ser um professor que alfabetiza na perspectiva do letramento.

Não pretendemos, realizar uma análise do método da alfabetização na perspectiva do letramento e, tampouco, pretendemos “[...] desmerecer os argumentos dos defensores do método fônico, também não estamos desmerecendo as tentativas dos defensores dessa proposta que busca ‘A reinvenção da alfabetização’” (FRANCIOLI, 2012, p. 56). No entanto, a intenção é a de apontar que se, na introdução do documento, há uma afirmativa de apoio na perspectiva histórico-cultural, compreendemos que o método de ensino a ser utilizado para alfabetizar pudesse estar embasado, também, na referida perspectiva teórica.

Ao tratarmos da alfabetização, a colocação se faz importante a medida que, com auxílio de Coelho (2011) é possível reconhecermos na obra de Vigotski conceitos fundamentais para a compreensão do processo de apropriação da leitura e da escrita pela criança. Assim, percebermos que a perspectiva histórico-cultural pode caracterizar-se como um método em que o professor dispõe para embasar seu exercício de alfabetizar.

Como exemplo, um pressuposto defendido na perspectiva histórico-cultural, e que possibilita um indicativo de método de ensino para alfabetizar, é o reconhecimento de que nos constituímos nas relações traçadas com nosso entorno e que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre *do outro* ao *eu*, afinal, “[...] é pela presença da outra pessoa que a criança percebe a necessidade de produzir uma escrita compreensível, tanto quanto deseja ler o que o outro produziu. Para isso, é necessária a apropriação de um código escrito” (COELHO, 2011, p. 59), o que nos permite afirmar, também, que o professor é fundamental no processo de aprendizagem.

Dessa forma, nessa perspectiva teórica, a alfabetização e a apropriação do código escrito e sua utilização dos mesmos em práticas sociais, é compreendida como um movimento que desloca o estudante, colocando em situação de desafio, no qual perspectiva o desenvolvimento das suas funções do pensamento e, assim, caracteriza-se como uma via de desenvolvimento humano.

Compreendemos que o estudo dos principais conceitos desenvolvidos na perspectiva histórico-cultural nos permite arriscar em dizer que a própria perspectiva histórico-cultural possa se caracterizar como o método para alfabetizar (FRANCIOLI, 2012). Isso pelo fato de tal teoria nos oferecer elementos para pensar desde a forma como se constitui a linguagem, o pensamento consciente e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na pessoa. Ainda, por nos apresentar a importância das relações sociais, a importância da cultura e por nos apresentar elementos para pensar como a criança aprende, qual a postura do professor frente ao ensino, a função da escola e, sobretudo, perceber a aprendizagem dos conhecimentos científicos como uma via de desenvolvimento humano.

Concordamos com Francioli (2012, p. 196) quando a autora, afirma que Vigotski, “é bastante contundente quando afirma que os conceitos científicos se desenvolvem na escola, em situação de aprendizagem organizada sistematicamente e intencionalmente pelo professor”. Neste sentido, compreendemos que a apropriação efetiva da teoria de Vigotski, pelos professores, quando optarem por

referenciarem-se nessa corrente teórica, ainda que não seja uma tarefa simples, torna possível a sistematização de uma prática pedagógica, de uma metodologia de ensino não apenas para a alfabetização, mas também para as diferentes áreas do conhecimento.

Uma aproximação da proposta de alfabetização e letramento (FLORIANÓPOLIS, 2008) com a perspectiva histórico-cultural pode ser dada a medida que o documento expõe que a aprendizagem da cultura ocorre por meio da relação com contexto social em que a criança se insere desde o seu nascimento e, assim, esse contexto é partícipe e fundamental em seu processo de constituição pessoal (VIGOTSKI, 2000). Ainda que, em nossa análise, o documento de alfabetização e letramento não seja claro quanto a abordagem da concepção de aprendizagem, ao sugerir uma “aprendizagem da cultura” aproxima-se da ideia da aprendizagem dos conhecimentos culturais como eixo do desenvolvimento humano.

Em seguida, no documento orientador da disciplina de geografia (FLORIANÓPOLIS, 2008) é possível localizar, ainda no início do texto, que o ensino e a aprendizagem são abordados de forma plural, isto é, como dois processos. No entanto, no decorrer do texto, há uma transição para a utilização do termo “ensino aprendizagem” como um processo único. Ainda que o documento não explicita de forma clara as especificidades de cada um dos processos, tal fato nos chama atenção por compreendermos que, embora sejam processos que caminham de forma linear, descartando a possibilidade de uma hierarquia entre ambos, são processos que se encontram com estrutura e função diferente.

A proposta de geografia aponta o conceito de *espaço* como norteador no ensino dos conteúdos da disciplina e referencia-se Tuan (1983) para abordar tal conceito. Dessa forma, defende-se que antes mesmo de nascer a criança vivencia o espaço e que desde muito pequena começa a construir noções espaciais que são fundamentais para, posteriormente, aprender os conteúdos de geografia no ensino fundamental. O documento aborda que essas noções espaciais são importantes para a aprendizagem de geografia quando estão presentes na vida da criança em “longa duração e o exercício de muitas atividades que desenvolvam habilidades necessárias à aprendizagem do ensino de geografia” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 205).

Chama-nos atenção o fato do documento mencionar o ‘desenvolvimento de habilidades’, uma vez que, como exposto anteriormente, a introdução da proposta curricular coloca-se com apoio na perspectiva histórico-cultural. Ao que nos parece, atrelar o

desenvolvimento humano ao desenvolvimento de habilidades para que, posteriormente, seja possível a aprendizagem de conhecimentos científicos configura-se uma abordagem conflitante aos princípios da perspectiva histórico-cultural.

Na perspectiva histórico-cultural o ensino se orienta para à aprendizagem. Cabe ao professor mobilizar boas situações que provoquem, que mobilizem a criança, de modo que ela possa aprender para além do que já sabe fazer sozinha. O aprendizado dos conhecimentos científicos, por sua estrutura, princípio e organização, provoca a transformação do pensamento, algo que é compreendido como um exercício complexo e que se torna possível por meio da mediação de outro mais experiente, no caso da escola, o professor. Em síntese, o exercício de organização da prática docente do professor embasa-se não apenas no que a criança sabe ou no que ainda não aprendeu, mas, sobretudo, no que ela é capaz de aprender (VIGOTSKI, 2009).

O documento de geografia ao apontar a necessidade do ‘desenvolvimento de muitas habilidades necessárias à aprendizagem’ nos leva a interpretar que o ensino não está sendo proposto a desenvolver estas habilidades, mas que elas existem e precisam ser maturadas antes mesmo do professor ensinar os ‘conteúdos’ previstos e sistematizados no currículo. Assim, ao que parece, há um distanciamento da proposta de geografia (FLORIANÓPOLIS, 2008) com a ideia de aprendizagem e desenvolvimento humano desenvolvida por Vigotski (2009), isto é, a perspectiva histórico-cultural, na qual defende que a aprendizagem dos conhecimentos científicos é fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Encontramos a aprendizagem atrelada ao desenvolvimento de habilidades e competências, também, na proposta curricular da disciplina de história (FLORIANÓPOLIS, 2008). O documento nos interroga ao expor que o foco do desenvolvimento de habilidades e capacidades é dado para que os estudantes possam se inserir no mundo contemporâneo. Compreendemos que, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na escola, ao serem objetivados em virtude de uma inserção no mundo contemporâneo, fica subentendido que se considera o estudante um ser ainda não inserido, nos aproximando da ideia do estudante em uma perspectiva de ‘vir-a-ser’, o que parece esquecer que, de acordo com a perspectiva histórico-cultural em que a rede afirma buscar apoio, o sujeito está inserido e é um sujeito social antes mesmo de nascer.

Ainda, compreendendo como característica do mundo contemporâneo a funcionalidade da educação em virtude do capitalismo como organização social, nos questionamos: estar-se-ia objetivando a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante de modo a atender as necessidades e exigências do mercado de trabalho contemporâneo?

Defendemos que este não seja um princípio da perspectiva histórico-cultural, uma vez que essa teoria de desenvolvimento humano aposta na constituição humana como um processo cultural, que vai além da reprodução da cultura, e que aponta a objetivação da constituição da pessoa como um ser pensante, crítico, revolucionário e que, pelo pensamento consciente e reflexivo, é capaz de ter sucesso nas mais diversas situações da vida prática.

Em contraponto, ainda na proposta de história, é mencionado que se objetiva uma aprendizagem significativa, atentando para que o ensino de história ocorra de forma histórica, significativa e apropriada pelos estudantes. Ainda, é importante destacar, ao que parece, que a aprendizagem está sendo compreendida como um processo de construção de conceitos. Dessa forma, percebemos duas diferentes abordagens sobre a concepção de aprendizagem na proposta de história, sendo a primeira atrelada ao desenvolvimento de habilidades e competências e a segunda a um processo de construção de conceitos. É definido como meta de aprendizagem a aprendizagem da cultura histórica e considerando as relações sociais.

Nessa perspectiva, as aulas de História podem contribuir para que se perceba, através da cultura de uma época, como a humanidade pensava, entendia, produzia e dava sentido ao mundo, considerando suas relações sociais, econômicas e políticas. Nesta tentativa de dar sentido ao mundo, grupos sociais, de acordo com os seus interesses, criam representações que expressam sua visão sobre a realidade histórica. Estas representações não são neutras e são legitimadas pelo grupo que as criou, provocando assim, as lutas de representação, ou seja, embates entre os vários grupos que formam a sociedade (CHARTIER, 1991, p. 16-23). (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 188).

Isso significa dizer que a proposta de história compreende a sociedade e os conhecimentos científicos como produto da ação

humana, característicos de um determinado momento histórico, criados e defendidos por determinados grupos, os quais defendem seus ideais e ideologias. No entanto, ainda que se mencione a importância do ensino dos conteúdos de história, em uma perspectiva de compreensão da história da humanidade, não localizamos destaque para a articulação da aprendizagem desses conhecimentos científicos com o desenvolvimento humano.

Em seguida, a proposta sistematizada para a disciplina de ciências (FLORIANÓPOLIS, 2008) inicia seu texto expondo que a realidade social e histórica de cada criança influi no processo de aprendizagem e em sua trajetória escolar. Assim, em um primeiro momento, é possível afirmar que a proposta de ciência se aproxima a perspectiva histórico-cultural, uma vez que esta perspectiva compreende que o contexto social e cultural constituintes do ser humano. Dessa forma, a proposta de ciências orienta que a aprendizagem seja estimulada pelo professor “a partir da própria experiência de vida do(a) aluno(a)” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 156).

Ainda que o documento afirme-se apoiar na perspectiva histórico-cultural e que o início do texto esteja contemplado com pressupostos da referida corrente teórica, ao percorrer a leitura da proposta de ciências como um todo é possível encontrar distanciamentos em relação a teoria de Vigotski.

[...] O(a) aluno(a) deve, portanto, ser incentivado a investigar, ter sua curiosidade estimulada; ser orientado a propor e buscar a solução de problemas. Deve compreender e respeitar as diferenças de opiniões, valorizar a vida em sua diversidade, respeitar à individualidade, a coletividade; cuidar de si próprio, cuidar de seu entorno, valorizar o saber e a diversidade cultural e assim, aprender a convivência social (TORO, 2002). (FLORIANÓPOLIS, 2008, p 157).

Compreendemos que esse distanciamento se dá em virtude de que, no que tange ao estudante e ao que se pretende proporcionar que aprenda com o ensino de ciências, há a inexistência ao que Vigotski (2009) aponta como fundamental na aprendizagem dos conhecimentos científicos: o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Isto é, traça-se como objetivo que o estudante seja incentivado a investigar, ter sua curiosidade aguçada e seja orientado a buscar soluções, no entanto, é

inexistente a afirmação de estimular a reflexão, a crítica, o estranhamento a realidade em que está inserido.

Ao abordar os conhecimentos científicos, o documento expõe que “o ensino de ciências deve, além da aprendizagem dos conteúdos científicos, oportunizar as crianças e jovens a aprendizagem de outros conteúdos como o desenvolvimento de habilidades e atitudes” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 158). Vale questionarmos: o que se espera com o desenvolvimento de atitudes e o que se compreende por atitudes? O que se espera com desenvolvimento de habilidades?

Nesse sentido, ao encontro do proposto nas propostas de história e geografia, o desenvolvimento humano na disciplina de ciências é, em parte, compreendido como o desenvolvimento de habilidades e competências e, em específico, desenvolvimento de atitudes. Justifica-se como foco do ensino de ciências “desenvolver habilidades e competências para construir representações, atribuir significados e fazer uso de expressões de relevância no seu cotidiano para adequá-las a situações da vida” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 168).

Há um segundo apontamento que distancia a proposta de ciências dos princípios da perspectiva teórica em que se menciona apoiar, isto é, da perspectiva histórico-cultural e trata-se do tópico nomeado de “*procedimentos/habilidades/competências*”. O tópico está disposto no texto justificado pela aposta de que ao propor o desenvolvimento de habilidades e competências, estar-se-ia contrapondo a ideia de que o estudante apenas memorize os conteúdos científicos. Nesse contexto, o conceito de competências é compreendido por meio de um documento de âmbito estadual e vincula-se a ideia de inteligência.

[...] princípios ativos com dimensão cognitiva e sócio-afetiva, que constituem o cidadão. São fundamento, base e constituinte da prática humana, nos quais pensamento/conhecimento, solidariedade/convivência e emoção/sentimento são dimensões inerentes e indissociáveis. A competência humana sempre envolve inteligência, respeito e encantamento (SANTA CATARINA, 2001). Em outras palavras, competências são modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que se utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que se deseja conhecer. Já as habilidades são especificações das competências estruturais em contextos

específicos, decorrem de competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do "saber fazer" (INEPE:2001) (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 158).

Vale mencionar, ainda, uma terceira questão que afasta a proposta de ciências dos princípios teóricos da perspectiva histórico-cultural. Tal fato se dá quando se orienta que aprendizagem ocorra de modo que o estudante *'aprenda a aprender'*, "ao longo de sua vida escolar aprenda a aprender" (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 158), e que o ensino se organize de modo a desenvolver, além de habilidades, a inteligência. A crítica à ideia de *'aprender a aprender'* é a de que o estudante constrói o conhecimento por si só, o que reduz a participação e responsabilidade do professor frente ao ensino e, então, aproxima a referida proposta a princípios construtivistas. Diante do *'aprender a aprender'* a responsabilidade no processo educativo é dada com maior ênfase ao estudante, ele precisa aprender a aprender e o que aprende é uma construção pessoal, a partir dos seus interesses e experiências.

Na psicologia construtivista a aprendizagem não é percebida de forma entrelaçada ao desenvolvimento, sendo que, no estudante, a necessidade de aprendizagem dos conhecimentos científicos será despertada quando certas funções psicológicas estiverem sido maturadas ou desenvolvidas. Em contraponto, para Vigotski (2009) e a perspectiva histórico-cultural, aprendizagem e o desenvolvimento, ainda que em processos diferentes, unem-se por um vínculo primário, no qual aprender é o ponto de partida para o desenvolvimento. Dessa forma, considera-se a medição do professor como fundamental para o acesso aos conhecimentos científicos, de modo que a aprendizagem dos mesmos desenvolve as funções psíquicas superiores, o que é diferente da criança por si *'aprender a aprender'*.

É preciso considerar, ainda, outro tópico disposto na proposta de ciências, no qual aponta para o desenvolvimento de atitude/valores/comportamentos e defende que "desenvolver atitudes é uma questão central no trabalho pedagógico" (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 159). Neste sentido, ao atribuir ao trabalho pedagógico a função de desenvolver *comportamentos* encontramos outro aspecto de afastamento do documento em relação aos indicativos da perspectiva histórico-cultural, pois uma educação com foco na aprendizagem de comportamentos corresponde a estímulos e reações, diferente de corresponder a reflexão e problematização.

Por fim, no que cabe a proposta de ciências, por conta de esta ter se afirmado no início do seu texto na perspectiva histórico-cultural, o

que fica vago é a sugestão de um ensino que mobilize questões, que proporcione estranhamento, a dúvida, que vá além da resolução de problemas, mas que aprenda e construa cultura e, também, conheça e produza conhecimento do seu tempo histórico. Nesse sentido, é enfático que a aprendizagem na referida proposta é compreendida em uma perspectiva de desenvolvimento de habilidades e competências, afinal, “o desenvolvimento de competências e habilidades deva estar vinculado aos objetivos e conceitos trabalhados ao longo do Ensino Fundamental” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 157).

Em seguida, abordamos o documento que sistematiza o ensino de artes (FLORIANÓPOLIS, 2008). Tal proposta é organizada com um texto geral e, em seguida, há textos nos quais sistematizam a proposta curricular das diferentes linguagens artísticas: artes cênicas, artes visuais, dança e música.

Primeiramente, na parte destinada ao teatro há a defesa de que todos os indivíduos tenham acesso e usufruam de todas as criações humanas, isto é, “todos os indivíduos pertencentes a uma dada sociedade estão envolvidos com suas transformações, direta ou indiretamente, e possuem o direito de agir usufruindo de todas as criações humanas já existentes” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 92). Assim, o ensino de teatro torna-se importante, por meio de um currículo específico, no qual democratiza o conhecimento, por ser compreendido como criação humana e fundamental para a formação dos estudantes.

[...] refletir sobre o ensino do Teatro numa proposta curricular demanda investigação de subsídios que ampliem elementos consolidantes do fazer teatral no processo educacional, portanto, faz-se imprescindível a compreensão da necessidade do aprendizado desta linguagem e área do conhecimento. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 91).

Nesse sentido, menciona-se que o teatro escapa o saber prático e útil, mas que se configura como uma linguagem humana e social, construída por esse mesmo homem social. A arte e o teatro, aqui, objetivam extrapolar o lúdico e a diversão, na perspectiva de serem compreendidos como áreas de conhecimentos e, assim, necessitando de reflexão sobre como sistematizar o ensino, a fim de que se efetivem nas instituições educativas para além de um recurso pedagógico. A partir desta constatação encontramos aproximação da obra de Vigotski (1999),

intitulada de Psicologia da Arte, ainda que a mesma não esteja referenciada no documento.

Na referida obra o autor realiza uma reflexão sobre a relação entre a arte e a constituição humana, abordando que “tem sido variadíssima a avaliação do papel da arte em que alguns autores atribuem o maior dos méritos, enquanto outros equiparam ao simples divertimento e lazer” (VIGOTSKI, 1999, p. 303). É, justamente, acerca desta ideia de arte apenas como divertimento ou lazer que, em articulação a proposta curricular de artes, podemos refletir.

A proposta curricular de teatro chama atenção para que o mesmo não seja compreendido apenas como distração ou lazer, o que nos aproxima do estudo de Vigotski (1999) em que define a arte para além de contágio ou amplificação de sentimentos, mas como elemento social, vinculada à vida humana e suas manifestações, e como transformação e movimento. Assim, “será preciso acrescentar alguma coisa a mais ao simples contágio para entender o que é arte” (VIGOTSKI, 1999, p. 305), pois, afinal, a arte caracteriza-se pelo fenômeno da catarse, na qual se trata de “contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição. A isto podemos chamar o verdadeiro efeito da obra de arte [...]” (VIGOTSKI, 1999, p. 269).

Tal discussão sobre a arte na constituição humana enfatiza-se como importante pelo fato de que, também, a proposta curricular do ensino de dança, orientar para que a referida linguagem não se caracterize apenas como diversão ou como recurso de distração para o ensino das outras disciplinas organizadas na proposta curricular. No documento de artes/dança referencia-se Vigotski para justificar a importância desta linguagem fazer-se presente no rol de conhecimentos curriculares a serem compartilhados com os estudantes na escola, uma vez que se considera a dança como importante na formação do sujeito.

O processo artístico na dança está intimamente ligado com a atividade humana, inter e intrapessoal. Organizada com bases estratégicas pedagógicas coerentes e respeitando os aspectos psicossociais, salienta Vygotsky (1896-1934), através de sua teoria sócio-histórica, a dança é um importante estímulo ao desenvolvimento sócio cognitivo da criança na idade escolar (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 112).

Nessa mesma proposta, menciona-se, ainda, a teoria simbólico-cultural de Howard Gardner (1994), psicólogo cognitivista que têm seus estudos na perspectiva das inteligências múltiplas. Assim, o autor é citado para expor o objetivo do ensino da dança no espaço da escola.

O que podemos compreender é que a defesa do ensino de artes na escola é justificada por meio de duas diferentes correntes teóricas. Em um primeiro referencia-se Vigotski e a perspectiva histórico-cultural, posteriormente apresenta a teoria simbólico-cultural, na qual tem por base o cognitivismo. O documento é breve quando apresenta as diferentes teorias, neste sentido, preocupa-nos o fato de, por ser breve a menção das teorias, possibilitar uma interpretação de que ambas as teorias se equivalem.

Vale mencionar, que ao final do texto orienta-se que o ensino de dança considere as “[...] etapas de desenvolvimento cognitivo e dos diferentes estágios psicomotores, de forma a respeitar as individualidades no processo ensino e aprendizagem” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 117), o que nos leva a aproximar esta proposta de uma terceira base teórica, isto é, os estudos de Piaget e seus estudos sobre a maturação biológica do ser humano. Tal fato se comprova quando o autor é referenciado para questões relacionadas ao corpo.

A importância fundamental do trabalho corporal para o desenvolvimento harmônico e integral dos cidadãos vem sendo comprovada cada vez mais pela psicologia moderna, desde Jean Piaget (1896-1980). Para Piaget (1974), a educação deve propiciar à criança um desenvolvimento dinâmico que envolva o sistema sensório-motor e as operações abstratas. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 112).

Abordamos também que na proposta de artes/artes plásticas ou visuais Vigotski e Luria são referenciados, com proximidade aos estudos de Hernández (2000). O texto expõe que o conhecimento é aprendido por meio das trocas sociais entre pessoa e o seu contexto cultural e, no que tange a escola, o professor é compreendido como mediador do processo de aprendizagem, tal qual aponta Vigotski (2009).

Em seguida, a proposta de Educação Física (FLORIANÓPOLIS, 2008) tem início referenciando Vigotski para abordar o ensino e, com isso, orientar uma prática docente que tenha como objetivo a aprendizagem do estudante: “Uma aula tem sua identidade própria

quando se pode localizar, nela, a aprendizagem. É preciso que os(as) alunos(as) saibam, sobre determinado tema, mais ao final da aula que no começo. Era assim que Vygotsky (1998) caracterizava esse momento educacional” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 130).

Compreendemos que a proposta de Vigotski (2009) para com o ensino e a aprendizagem está contemplada no documento de educação física: um bom ensino é aquele que atinge a aprendizagem. Vigotski (2009) indica que o trabalho do professor atue na zona de desenvolvimento imediato, nos conhecimentos que estão na possibilidade de aprendizagem do estudante. O professor atua como um parceiro mais experiente. Para o autor, “o ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse a fonte de desenvolvimento e surgimento do novo” (VIGOTSKI, 2009, p. 334).

Ainda na proposta de educação física é chamada atenção para a questão da imaginação, compreendida como habilidade humana, o que para a perspectiva histórico-cultural é compreendida como uma máxima humana e, assim valorizada e engrandecida no percurso do desenvolvimento humano, conforme as experiências pessoais de cada ser humano. Para Vigotski (2009a), a imaginação está atrelada a experiência, assim, quanto mais experiência, mais possibilidades de imaginação. O documento é finalizado propondo ensinar pelo estranhamento e com ênfase na reflexão.

Para que um aluno aprenda a pensar, por exemplo, quando aprende futebol, essa aula deveria ser dada de modo que as ações gerassem dúvidas, problemas, fazendo os(as) alunos(as) refletirem sobre a atividade, falarem sobre ela, até superar os conflitos surgidos. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 135).

Por fim, a proposta de matemática (FLORIANÓPOLIS, 2008) afirma que coletivamente os profissionais da disciplina, no movimento de sistematização do referido documento, definiram a perspectiva histórico-cultural como o pano de fundo para a organização da proposta curricular em questão. No que tange aos conhecimentos de matemática, o documento orienta que o ensino dos mesmos esteja organizado de forma “*competente e sistematizada*”.

O conhecimento formal, historicamente acumulado, precisa ser transmitido de forma competente e sistematizada. Esse conhecimento deve ser instrumentalizado, para que os(as) alunos(as) compreendam a sociedade e possam atuar de forma crítica sobre ela (Siedel, Isolani, França, Melão, 1999). (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 138).

Algo interessante a destacar na proposta de matemática é que, ainda que a introdução do documento da proposta como um todo apresente as concepções fundantes da rede, a proposta de matemática apresenta as concepções fundantes específicas para a orientação do ensino e trabalho do professor em relação aos conteúdos matemáticos curriculares. Nesse sentido, uma das concepções fundamentais é a concepção de aprendizagem que, por sua vez, tem apoio na perspectiva histórico-cultural.

Na abordagem da concepção de aprendizagem a referência de Vigotski é realizada para o reconhecimento da importância das relações sociais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano e, também, para o reconhecimento de que o desenvolvimento pessoal se dá do plano social para o plano do individual.

[...] segundo Vygotsky (1987), a interação social é a origem e o motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual. Todas as funções no desenvolvimento do ser humano aparecem primeiro no nível social (interpessoal), depois, no nível individual (intrapessoal). A aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo através dos quais as pessoas penetram na vida intelectual daquelas que as cercam. Ainda de acordo com a concepção histórico-cultural, a aprendizagem é o processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade, apropriação esta que permite a leitura, interpretação e transformação da realidade por parte do sujeito. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 141, grifo nosso).

Tal passagem nos permite reconhecer, de fato, aproximação da proposta de matemática com a perspectiva histórico-cultural,

principalmente pelo fato de haver de forma única no documento da proposta curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008) como um todo, o reconhecimento de um dos mais importantes “achados” da obra de Vigotski e princípios da perspectiva histórico-cultural: a abordagem de que o desenvolvimento humano se dá do contexto social para o plano pessoal.

[...] Antes, da conduta individual deduziram o social (o indivíduo age a sós e no coletivo, imitação generalizada as reações individuais). Nós das formas de vida coletivas deduzimos as funções individuais. O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização de funções sociais (transformação das relações sociais em funções psicológicas...) geralmente perguntam, como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores? (VIGOTSKI, 2000, p. 28-29).

Nesse sentido, as relações sociais são compreendidas para além de um processo de socialização, mas como determinantes na constituição da pessoa e do seu processo de individualização. Ainda, a proposta de matemática faz menção ao contexto cultural em que a criança se insere enquanto influenciador do seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Tal fato nos aproxima da obra de Vigotski (2009) quando o autor discute os conceitos de sentido e significado.

[...] do contexto cultural como fundamental para o desenvolvimento humano “a cultura torna-se parte da natureza humana em um processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (Oliveira, 1992, 24). Assim, os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. A linguagem é um exemplo disso como sistema de relações (verbos e sintaxe) e generalizações (a palavra *cavalo*, por exemplo, embora se refira à mesma idéia do animal, tem significados pessoais diversos). (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 141).

Vale mencionar que a proposta de matemática considera o conhecimento como emancipador, por isso justifica a importância do ensino dos conhecimentos matemáticos científicos. Tal fato nos permite, novamente, aproximação da proposta de matemática com a perspectiva histórico-cultural, uma vez que menciona a importância da aprendizagem dos conhecimentos científicos, reconhecendo que a pessoa se torna diferente ao aprender algo que não dominava, pois altera o seu pensamento e a si própria.

De maneira geral, é possível perceber que há no documento da Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008) indicativo de diferentes perspectivas teóricas, o que se caracteriza como um fato a ser esperado, visto que é um documento redigido em colaboração de muitos profissionais. De um lado, em diferentes momentos, localizamos em algumas propostas princípios da perspectiva histórico-cultural, nas quais enfatizam a importância da aprendizagem dos conhecimentos científicos, ainda que sem relacionarem essa aprendizagem ao desenvolvimento humano; mencionam as relações sociais como constitutivas do ser humano e orientam um ensino que leve em consideração as individualidades de cada estudante e o contexto em que se inserem. Do outro, encontramos indicativos de um ensino que se oriente pela ideia de que a criança ‘aprenda a aprender’, ou de um ensino que desenvolva habilidades e competências, ou, ainda, um ensino com foco na aprendizagem e desenvolvimento de valores, comportamentos e atitudes.

No que tange a presença da perspectiva histórico-cultural, embora reconheçamos em alguns documentos tal perspectiva quanto a abordagem das concepções de aprendizagem e desenvolvimento, consideramos que seja vaga a afirmativa da existência de vínculo entre ambas as concepções, algo tão marcado nos estudos de Vigotski. Ainda, consideramos que no documento da proposta curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008) de forma geral é sutil a objetivação do desenvolvimento humano e da constituição da pessoa como crítica, reflexiva, questionadora, objetivos, também, tão marcados nos princípios da perspectiva histórico-cultural.

4.1.2 Documento Orientador de Intervenção no Processo de Aprendizagem nos Anos Iniciais

O Documento Orientador de Intervenção no Processo de Aprendizagem nos Anos Iniciais (FLORIANÓPOLIS, 2009) inicia com a menção de uma meta do Departamento de Educação Fundamental, na qual objetivava a alfabetização de 100% das crianças dos anos iniciais. Nesse sentido, para que se vislumbrasse que a meta fosse atingida fazia-se necessário uma política que incluísse todos os estudantes no processo de aprendizagem, o que nos leva a perceber um reconhecimento da rede na fragilidade de garantia à aprendizagem, pois se reconhece que nem todos os estudantes estavam incluídos no processo de aprender.

Nesse contexto cria-se o projeto “Em Floripa Todos Aprendem” e, deste projeto amplo, surge o documento aqui analisado, na qual têm caráter interventivo e propõe um reagrupamento “em que as crianças que estão em processo de alfabetização são agrupadas com diferentes organizações para atingir as metas propostas para cada ao do Bloco Inicial de Alfabetização” (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 1).

O que podemos constatar, ao que parece e está registrado na escrita do documento, é que a intervenção na aprendizagem dos estudantes estaria sendo sugerida de modo a atender metas traçadas pela política do BIA. No entanto, embora com a clareza de que a medida que a criança se alfabetiza ela desenvolve as funções psíquicas superiores, não localizamos no texto menção a uma intervenção na aprendizagem como foco na garantia da alfabetização e na aprendizagem dos conhecimentos científicos como fundamental ao desenvolvimento do pensamento consciente. Logo, resta-nos dúvida sobre a forma com que as concepções de aprendizagem e de desenvolvimento humano são defendidas no documento, dispondo apenas a informação de que se objetiva o alcance de uma meta de aprendizagem.

Nesse sentido, o documento deixa claro que a proposição do projeto interventivo, no qual orienta o reagrupamento, destina-se a crianças que se encontram em situação de ‘fracasso escolar’, “buscando superar as necessidades de aprendizagem acerca das capacidades não consolidadas referente à aquisição do sistema de escrita e do processo de leitura e compreensão” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 2). No entanto, a nosso ver, a proposta dessa política pública nos parece válida a ser oferecida e vivenciada por todos os estudantes e não apenas para aqueles que não atingiram as ‘metas’ esperadas.

Compreendemos tal política como positiva a todos os estudantes pelo fato do objetivo do documento estar atrelado a redução do fracasso

escolar, isto é, “o objetivo desse projeto é reduzir o fracasso escolar, através do trabalho com diferentes agrupamentos, centrados nas diferentes necessidades, com atividades diversificadas” (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 2). Assim, ainda que nossa defesa e luta seja para com a superação do fracasso escolar, inquieta-nos a menção de ‘*diferentes necessidades*’ pelo fato de compreendermos que todas as crianças, e não apenas aquelas em que se atribui o fracasso escolar, necessitam de ‘*diferentes necessidades*’ e de ‘*atividades diversificadas*’ para a garantia de uma aprendizagem significativa. É válido mencionar que o documento faz orientações sobre a metodologia a ser seguida para a prática da proposta de reagrupamento, sugerindo atividades curtas e que sejam avaliadas próxima ao período em que forem realizadas.

O documento a todo o momento menciona a importância de um *monitoramento da aprendizagem* e chama atenção ao fato de que o projeto seja executado para que se atinja as metas do BIA. Assim, questionamos: a aprendizagem dos conhecimentos científicos é reconhecida como importante para o desenvolvimento do estudante ou vincula-se com maior ênfase ao objetivo de atingir uma meta? Implicitamente reconhecemos que atingir as metas do BIA significa objetivar que a criança aprenda, porém, ao considerarmos que um documento de política pública fundamente discursos e práticas interrogamos no sentido de qual discurso e prática deseja-se ser incorporado, sobretudo, pelos profissionais da educação: ensina-se para que se atinja a aprendizagem ou ensina-se para que se atinja metas?

Por fim, algo relevante é que o documento é nomeado de “*intervenção no processo de aprendizagem*”, porém todas as indicações são dadas de modo a orientar uma reorganização do ensino. Tal fato nos leva a reflexão de que a aposta da rede é uma orientação que perpassa, primeiramente, uma intervenção no que compete ao ensino, e, assim, isto refletirá na aprendizagem. As orientações sistematizadas no documento para que o projeto de reagrupamento seja executado são que o professor reorganize as turmas, proponha atividades considerando os interesses das crianças, trabalhe coletivamente, realize registros, que passe a perceber as crianças como diferentes em seus processos de aprendizagem, pois organizando sua prática considerando tais sugestões, provocariam mudanças no ensino, de modo a atingir a aprendizagem.

4.1.3 Resolução CME nº 2/2011

A resolução do Conselho Municipal de Educação, número 02 do ano de 2011 (FLORIANÓPOLIS, 2011), regulamenta a avaliação do processo educativo na rede. Composta por oito capítulos, a resolução aborda no primeiro capítulo, de maneira geral, a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. Vale ressaltar que o título desse primeiro capítulo trata o ensino e aprendizagem como processo único, no entanto, durante o decorrer do capítulo localizamos a afirmativa de que a aprendizagem e de ensino são compreendidos como processos distintos, isto é, refere-se a “avaliação do processo de ensino e da aprendizagem” (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 1).

O texto do CME orienta que as instituições educativas utilizem a resolução para a tessitura dos seus projetos políticos pedagógicos, de modo a sistematizar metas e objetivos para com a trajetória escolar dos estudantes que frequentam os espaços de educação da rede. Nesse sentido, como eixo principal de todos os objetivos e metas para com a educação das crianças, o documento, em um primeiro momento, aponta “o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, da convivência política e solidária” (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 1), o que nos permite uma aproximação aos princípios da perspectiva histórico-cultural.

Em contraponto, esse mesmo documento, aborda que o processo de aprendizagem é compreendido como um processo de “produção/apropriação/aprendizagem do conhecimento e do desenvolvimento de competências e habilidades nas unidades educativas” (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 2). Nesse sentido, aqui, é perceptível que aprendizagem e desenvolvimento estão sendo compreendidos de forma distinta, em que os verbos produzir e apropriar relacionam-se com a aprendizagem e à ideia de *aprender a aprender* os conhecimentos científicos. Já o desenvolvimento está atrelado a habilidades e competências, o que, em nossa interpretação distancia-se da ideia de desenvolvimento humano na perspectiva do desenvolvimento das funções do pensamento.

Dessa forma, o documento nos permite perceber que a aprendizagem está ligada de forma direta aos conhecimentos científicos, a finalidade de aprender é a produção e apropriação desses conhecimentos, e o desenvolvimento é vinculado à habilidades e competências. O que podemos concluir é que o documento não estabelece um vínculo entre a aprendizagem e o desenvolvimento, uma vez que aborda as concepções de forma isolada e, dessa forma, distancia-se do que propõe a perspectiva histórico-cultural: a

aprendizagem dos conhecimentos não apenas como finalidade do processo educativo, mas como caminho para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O documento é enfático ao atribuir como função da escola e da educação a garantia de “a apropriação de conhecimentos em cada área do conhecimento, componentes curriculares e o desenvolvimento de conceitos, competências e habilidades” (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 2). Ainda, o documento menciona que a aprendizagem e o desenvolvimento se encontram para diagnosticar deficiências/necessidades de aprendizagem dos estudantes.

[...] A avaliação contínua do rendimento escolar cumulativo, mediante verificação da aprendizagem do conhecimento e do desenvolvimento de competências e habilidades, aferidas através de das atividades curriculares e em projetos de jornada ampliada, incluindo-se os procedimentos próprios de avaliação para diagnosticar as deficiências/necessidades de aprendizagem que servirão de subsídios para replanejamento das atividades programadas para a sequência do Plano de Atividade Educacional proposto (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 2/3).

Embora no decorrer do texto se enfatize a aprendizagem dos conhecimentos científicos, ainda que não vinculado ao desenvolvimento humano, quando se trata de avaliar a orientação é que a avaliação do desenvolvimento esteja pautada na aprendizagem das habilidades e competências assimiladas pelo estudante. Isto é, o foco de aprendizagem são os conhecimentos científicos, porém o ato avaliativo orienta-se pela avaliação da aprendizagem das habilidades e competências objetivadas e, por fim, atingidas pelo estudante.

Em síntese, se, em um primeiro momento, o ensino e a aprendizagem relacionam-se com foco no desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, a ênfase em todo texto gira em torno da aprendizagem de habilidades e competências. Ainda, o documento não reconhece relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, tampouco menciona a aprendizagem dos conhecimentos como fundamental para o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas.

4.1.4. Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica

O documento das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica (FLORIANÓPOLIS, 2015) é um documento que se destina a todas as etapas da educação básica e é o documento mais recente entre os analisados. No que tange a aprendizagem, menciona-se, ainda na apresentação da política, que é reconhecida como um *direito* dos estudantes, e, da mesma forma, em parceria com a defesa de uma educação integral, a aprendizagem é compreendida como uma concepção fundante do processo educativo.

Nesse sentido, o documento apresenta um organograma para abordagem das concepções fundantes da política e norteadoras do processo educativo, em que, somado a “definição da aprendizagem como foco principal das ações educativas”, enfatiza-se o reconhecimento do direito de aprender por todos os estudantes (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 14). Sobre o *Direito à Aprendizagem* como eixo das etapas da educação básica o documento cita políticas de âmbito nacional, nas quais consolidam a aprendizagem como um direito de todo e qualquer ser humano. Parte-se das referências à Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a Declaração de Salamanca, a declaração de Durban (2001) e a Carta de Luxemburgo (1996) para afirmar que, no Brasil, a aprendizagem se torna um direito a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988a).

A época, no contexto de diferentes estratégias políticas que visavam assegurar a construção de uma sociedade embasada pelo princípio da democracia, tomou força o entendimento de que o acesso à educação era, sobretudo, um direito social diretamente relacionado à expansão e ao fortalecimento da cidadania. Tal premissa, em parte, foi materializada ao longo do segundo capítulo da aludida constituição, na qual a educação aparece como um dos “direitos fundamentais” de todos os brasileiros. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 18).

Vale mencionar que uma proposta de educação integral é defendida pelo documento como objetivo para com as etapas da educação básica na rede. Enfatiza-se que a educação integral não se trata apenas de uma ampliação no tempo em que a criança permanece na escola, mas que o que é imprescindível é a qualidade da jornada diária

escolar durante todo o período em que estiver matriculada na educação básica.

Nesse sentido, tomar a Educação Integral como concepção fundante da Educação Básica implica no reconhecimento de que sujeitos da aprendizagem, ao convergirem para as instituições educativas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e suas respectivas modalidades, tem o direito de desenvolver as suas múltiplas dimensões, bem como conviver com a diversidade, construindo conceitos e valores que possibilitem a produção do conhecimento, o domínio de seus métodos, de suas técnicas e de seus procedimentos de mobilização na resposta a diferentes demandas sociais, problematizando a realidade na qual estão inseridos, o seu próprio tempo e lugar histórico e forjando a sua cidadania (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 16).

Ao que parece, além de atribuir o direito à aprendizagem como fundamental para organização do processo educativo, o documento considera, também, como um direito do estudante o *desenvolvimento as suas múltiplas dimensões*. Vale mencionar que os princípios da educação integral e do direito à aprendizagem embasam-se nas diretrizes curriculares nacionais.

Como orientação ao trabalho docente enfatiza-se a orientação de que a aprendizagem seja compreendida como o foco das ações educativas, objetivando-se o rompimento de uma concepção tradicional de aprendizagem, na qual se transmite o ensino e aprende-se por transmissão. A defesa é por um ensino problematizador, que constrói sentidos e significados válidos aos estudantes, na direção da formação de pessoas intelectualmente ativas, participes, ativas e críticas, que agem de forma consciente e com responsabilidade no contexto histórico, político e cultural que se inserem. Assim, objetiva-se “[...] uma escola cujo princípio de conhecimento seja poderoso o suficiente para estimular os estudantes a pensarem, imaginarem e exercitarem o mundo” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 37).

O que podemos perceber, assim, é que a aprendizagem é compreendida como possibilidade de alteração da sociedade, na qual favorece a constituição da pessoa que pensa, problematiza, questiona e participa dos acontecimentos sociais. Nesse sentido, consideramos que a

defesa do aprender na escola nesse documento aproxima-se aos princípios da perspectiva histórico-cultural, pois reconhece que por meio da aprendizagem dos conhecimentos científicos torna-se possível a constituição de um homem crítico frente à sociedade.

Propor Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, nas quais a concepção de conhecimento é fundamentada na episteme, e na empiria, assim como nas disciplinas que a sistematiza, é elege um conhecimento que desenvolverá o intelecto dos estudantes da Educação Básica com vistas ao desenvolvimento das funções mentais superiores (VYGOTSKY, 1999) (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 37).

Concluimos que, embora não haja em específico uma definição das concepções de aprendizagem e de desenvolvimento e, assim, não se aprofunde a relação de dependência entre os dois processos para a constituição humana, tal qual sinaliza a perspectiva histórico-cultural, o documento em questão é fiel aos princípios da perspectiva teórica em que afirma se orientar. Tal fato fica claro a medida que o documento atribui a aprendizagem como conceito central no processo educativo e considera que a aprendizagem dos conhecimentos científicos desenvolve as funções psíquicas superiores. A nossa análise afirma, então, que a concepção de aprendizagem e de desenvolvimento humano defendidas no documento das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica (FLORIANÓPOLIS, 2015) tem como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural.

4.2 O ENSINO E O PROFESSOR

O mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, neste sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escala social das relações humanas. (VIGOTSKI, 2010, p. 455).

A segunda categoria de análise discute a forma com que as quatro políticas públicas da rede municipal de Florianópolis analisadas nessa

dissertação posicionam-se frente ao ensino e o professor. Tal categoria recebe o nome de '*O ensino e o professor*' pelo fato de compreendermos que ambos se relacionam e atuam de forma conjunta quando se coloca em foco o desenvolvimento da pessoa em idade escolar.

Ao falar do ensino, os documentos dão pistas para compreendermos a forma de o professor organizar sua prática, e ao definir os objetivos do ensino, apontam o professor como o ator da organização do método de ensinar. Assim, compreendemos que ao tratar do ensino, tratamos conseqüentemente da ação do professor. Nessa categoria estão presentes os documentos curriculares das disciplinas de geografia, ciências, artes, educação física e alfabetização e letramento, anexos a proposta curricular de 2008 (FLORIANÓPOLIS, 2008). Assim como o Documento Orientador de Intervenção no Processo de Aprendizagem dos Anos Iniciais (FLORIANÓPOLIS, 2009) e as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Em um primeiro momento, no documento que sistematiza a proposta da alfabetização e letramento nos anos iniciais há indicação sobre a organização da prática docente, abordando o professor, a equipe pedagógica e o diretor como sujeitos responsáveis para a sistematização prática pedagógica.

É preciso, ter clareza na definição da responsabilidade específica e do papel de atuação interventora e mediadora de cada educador(a) na lida com as crianças aprendizes. Porém, cabe à Equipe Pedagógica e ou diretor(a) coordenar o planejamento e a reflexão da prática pedagógica num processo contínuo e permanente. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 34).

Nossa interpretação, embora considere positivo o fato do professor ser ponderado como mediador do processo de aprendizagem dos estudantes, é a de que o professor está colocado em um segundo plano frente a organização da sua prática pedagógica. Ao que nos parece, da forma com que está redigido o texto, não fica claro a ideia de um trabalho coletivo entre professor, equipe pedagógica e diretor.

Compreendemos que o coordenador e o diretor colaboram com o professor na elaboração do planejamento, uma vez que a discussão com o outro altera nosso pensamento e os momentos de troca são fundamentais para a reflexão da prática. No entanto, nos inquieta, da forma com que está exposto no texto, pois nos permite interpretar que o

professor precise de alguém que o coordene, o que aproxima a ideia de hierarquia do trabalho do professor frente ao trabalho do coordenador ou diretor.

A nosso ver, o professor, com o auxílio da equipe pedagógica, é autor do seu próprio trabalho e tem condições e formação para tal. Assim, da mesma forma, a equipe pedagógica se dispõe a auxiliar o professor, ao contrário de exercer um trabalho de supervisão, mas na direção de uma construção coletiva e apoio ao trabalho do docente. Reconhecemos as especificidades de cada profissão, e defendemos que para um trabalho pedagógico positivo, ambas as profissões se complementam, no entanto, temos dúvida se cabe a função da equipe pedagógica e do diretor coordenar a reflexão da prática exercida pelo professor. Assim, da forma com que está descrito nos parece um tanto quanto distante a ideia de que o professor não possa coordenar o planejamento e sua prática pedagógica.

Compreendemos que coordenar difere-se de colaborar ou auxiliar e, assim o nosso ver, o trabalho da equipe pedagógica frente ao professor seja o de auxílio. Vale mencionar que reconhecemos a nomenclatura de supervisor e coordenador pedagógico utilizada pela rede para os profissionais da equipe pedagógica e que, assim, compreendemos que talvez nossa interpretação esteja sendo literal. Nossa aposta é em um professor que se assuma autor a sua prática, no qual realiza reflexões sobre o seu ato de ensinar pelo fato de que considera importante e fundamental a sua profissão. Que possa compor equipe na escola. O que se distancia da ideia de uma reflexão coordenada pelo diretor ou supervisor.

Ainda no que tange a organização do ensino o documento menciona que um dos aspectos a se considerar no método de alfabetização da rede é que não apenas o professor de sala é o responsável pela intervenção mediadora na apropriação da escrita alfabética, compreende-se que tal responsabilidade seja de todos os educadores que compõem as unidades educativas. Assim, nesse segundo momento, é preciso reconhecer a orientação para que o planejamento da prática pedagógica seja coletivo, considerando os profissionais das salas extras (biblioteca, informática), de modo a utilizar diferentes metodologias e espaços.

A questão mais importante da definição sobre qual é o método de Alfabetização da Rede, é que esta ultrapassa os limites da intervenção mediadora do(a) professor(a) de sala sobre a

apropriação da notação do sistema de escrita alfabética e do processo de ensino e aprendizagem do ler e escrever das crianças aprendizes. Passa, entretanto, a ser responsabilidade de todos(as) educadores(as) da unidade educativa da Educação Básica (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 33).

No que tange ao ensino e ao professor, ainda no que compete a proposta de alfabetização e letramento, encontramos apoio nos princípios a perspectiva histórico-cultural. O documento orienta que o professor reflita sobre sua prática e organize seu trabalho com foco na criança, considerando sua cultura e seus interesses.

Para obter informações a respeito do que as crianças já sabem e do que precisam aprender é importante organizar atividades que possibilitem ao(a) professor(a) investigar os conhecimentos prévios delas, no sentido de planejar as intervenções no processo de aprendizagem (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 43).

Reconhecemos, neste momento, aproximação a perspectiva histórico-cultural a medida que Vigotski (2010) discorre sobre as funções da imaginação. Aproximamos a imaginação com a ideia de o professor mapear as experiências da criança, pois “tudo o que conhecemos do que não houve na nossa experiência nós o conhecemos através da imaginação” (VIGOTSKI, 2010, p. 203). Nesse sentido, Vigotski aponta que nem sempre obtemos experiências concretas com os objetos ou conhecimentos científicos, mas que o fato de não existir esta experiência concreta, não significa que não seja possível a criança aprender. No entanto, o autor destaca que o professor conheça a criança e o contexto em que se insere, para buscar nas suas experiências elementos que possam aproximar a criança dos conteúdos nos quais ela ainda não teve experiência concreta. Assim, o professor é o mediador entre o que a criança sabe e o que ela poderá aprender, entre as suas experiências reais e as suas possíveis experiências imaginativas.

Isso significa, em primeiro lugar, que nenhuma construção da fantasia deve ser suscitada antes que o mestre esteja seguro de que na experiência pessoal do aluno estão presente todos os elementos de que deve ser construída a necessária concepção do novo objeto. Se queremos suscitar

no aluno uma representação viva do Saara, devemos encontrar na sua experiência real todos os elementos de que essa representação pode ser construída. Um exemplo: esterilidade, arenosidade, imensidão, aridez e calor, todos esses elementos devem estar associados uns aos outros, mas no fim das contas tudo deve basear-se na experiência imediata do aluno (VIGOTSKI, 2010, p. 203-204).

Além do mapeio acerca das experiências já vivenciadas pelo estudante, o documento faz orientação acerca dos instrumentos de trabalho do professor, com ênfase a importância do planejamento pedagógico como aliado a sistematização da prática docente. Orienta-se que o planejamento pedagógico, no que tange a proposta de alfabetização e letramento, aconteça com base no contexto em que a criança se insere e nos conhecimentos prévios, especialmente sobre a escrita, que ela traz de fora para o espaço da escola.

É importante que os(as) educadores(as) promovam a reflexão, contínua e permanente, sobre a prática pedagógica; que busquem o foco na criança, partindo do conhecimento dos seus interesses e preferências, de suas formas de aprender, de suas facilidades e dificuldades, de como é seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da escola, levando em consideração os diagnósticos (realizados durante o ano letivo); sobre a importância do trabalho coletivo e a necessidade de assumirem o compromisso e responsabilidade qualificada da sua inserção sócio-cultural. Neste sentido, tem-se o planejamento como uma ferramenta que possa contribuir de fato com as escolhas e com os trabalhos, os quais nós professores (as) somos chamados (as) a fazer nas escolas brasileiras (municipais). (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 45).

Vale mencionar que na categoria de análise '*aprendizagem e desenvolvimento*' percebemos, na proposta de alfabetização e letramento, um método de alfabetizar que não assume a base teórica da perspectiva histórico-cultural. Entretanto, no que se refere ao ensino e a postura do professor encontramos aproximação da proposta com os

estudos de Vigotski, sobretudo no que tange a orientação de aproximação do professor com a realidade e as experiências do estudante.

É por isso que o conhecimento da experiência presente do aluno é condição indispensável do trabalho pedagógico. É sempre necessário conhecer o terreno e o material que se pretende tomar por base da construção, se não corre-se o risco de sobre-edificar um edifício instável na areia. Por isso, a maior preocupação do mestre venha a ser a tarefa de traduzir o material novo e ainda não conhecido na experiência do aluno para a linguagem da sua própria experiência. (VIGOTSKI, 2010, p. 204).

Um segundo documento que nos permite discutir o ensino e o professor na Proposta Curricular é o documento específico em que sistematiza o ensino de Educação física, no qual ressalta, também, a importância do professor organizar sua prática considerando a realidade em que o estudante se insere.

Sempre se ouve que os(as) alunos(as) devem contribuir no planejamento das aulas. Antes de cada aula, uma conversa com os(as) alunos(as) sobre os propósitos do(a) professor(a) inclui os(as) alunos(as) no planejamento, pois, a partir daí, sugestões deles podem ser integradas à aula. No desenrolar das atividades, estas podem ser planejadas de forma a serem flexíveis (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 132).

Dessa mesma forma, quando se trata do ponto de partida para que o professor organize o ensino, um terceiro documento vai ao encontro do exposto na proposta de alfabetização e letramento e na proposta de educação física, trata-se da proposta curricular da disciplina de ciências. Isto é, orienta-se o professor a buscar maneiras de conhecer a realidade do estudante e suas experiências prévias com o conhecimento exteriores ao ambiente escolar.

Sendo assim, para que se contribua para a aprendizagem, é importante que os conteúdos e procedimentos devam ser construídos pelos(as)

alunos(as) por meio de observações, comparações e discussões estimuladas por elementos oferecidos pelo(a) professor(a). É fundamental estimular a aprendizagem a partir da própria experiência de vida do(a) aluno(a) promovendo atividades que sejam úteis para a vida do indivíduo, proporcionando o desenvolvimento da habilidade intelectual, pensamento lógico, capacidade de reflexão, criação, discriminação de valores, senso crítico, comunicação, cooperação, decisão, ação e o domínio das técnicas de leitura e escrita (FRACALANZA, 1987). (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 157).

Ainda, a proposta de ciências aproxima-nos da forma com que pensa e objetiva a ação do professor frente sua prática pedagógica. Assim, aqui, a função do professor está sendo entendida como “a principal diferença consiste em que os (as) professores têm compromisso e a responsabilidade de traduzir o conhecimento produzido pela ciência para o ensino de ciências” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 157). Tal fato se dá pelo fato da proposta traçar uma discussão na qual se separa ciência enquanto ciência e os conteúdos de ciências a serem ensinado na escola. Atribui-se, ainda, como papel do professor uma contribuição na formação integral do cidadão.

Em seguida, a proposta curricular da disciplina de Artes enfatiza, de maneira geral que o ensino de artes objetiva uma relação dos estudantes com as diferentes linguagens, no intuito de deslocar as linguagens artísticas da ideia de diversão, passatempo ou para evitar que sejam reduzidas apenas a um recurso pedagógico para as demais disciplinas do currículo. O texto chama atenção para a especificidade das artes enquanto um campo de estudo e que, desta forma, o conhecimento produzido é fundamental para a constituição do ser humano, por este motivo justifica-se a importância do ensino de artes na rede.

Em contrapartida, os documentos específicos de artes visuais e dança ampliam a discussão e ao mesmo tempo em que reconhecem a importância de artes estar sistematizada no currículo, abordam as condições de trabalho do professor. Isto é, o documento de artes visuais aborda que “o desafio de administrar a própria formação e ao mesmo tempo, a falta de investimentos na formação continuada de professores, dificulta a apropriação das inovações produzidas na academia, pelas redes de ensino” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 99). Ao tempo que a

proposta do ensino da dança salienta a “importância de cursos de formação continuada para os(as) professores(as) de Dança da RME, como forma de permitir a qualificação destes e a continuidade e melhor desenvolvimento de suas ações educativas curriculares e extracurriculares (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 118).

Interpretamos de forma positiva um documento de política pública, em uma rede municipal de ensino, que reconhece seus problemas e as insuficiências. Isto é, nos parece um ato político a rede permitir tornar público um documento no qual apresenta suas fragilidades e demandas de possíveis alterações em sua estrutura organizacional.

A proposta de educação física realiza, também, uma crítica as condições de trabalho docente. Tal fato nos parece positivo, uma vez que a rede aceita que há aspectos a melhorar, fazendo valer a afirmação que faz no início do texto de introdução da proposta, no qual se reconhece como uma rede engajada e comprometida a melhorar, porém, “A escola que temos não é a que queremos” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 13).

As circunstâncias do trabalho condicionam a ação pedagógica. Isso não significa que as más circunstâncias impeçam definitivamente as ações boas e que as boas circunstâncias garantam pedagogias eficazes. Porém, não considerar o ambiente é erro crucial. Uma escola localizada onde prolifera a dor, a miséria, a violência, pode realizar um excelente trabalho, mas terá que saber lidar com tais circunstâncias. A questão da segurança, da disciplina, da alimentação, das relações com os pais, é decisiva na definição de um currículo em tal caso. Por outro lado, as escolas localizadas em bairros economicamente privilegiados também possuem seus muitos e graves problemas (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 127).

De maneira geral, tais colocações nos levam a perceber que o documento não foi organizado de forma vertical, isto é, nos faz perceber que a afirmação de ser um documento construído pelos professores tem validade, uma vez que são esses que habitam o cotidiano nas escolas, que vivenciam e apontam as fragilidades da rede de ensino e, assim, as apresentam neste documento de política pública.

Nesse sentido, vale abordamos nossa defesa de que o trabalho docente consiste, sobretudo, em uma base formativa comprometida e com apropriação de estudos teóricos, afinal nos parece fundamental que o professor disponha de argumentos teóricos para defender e organizar sua prática. No entanto, de outro lado, reconhecemos que um ‘bom’ professor não realiza uma ‘boa’ prática apenas com uma consistente base teórica, as condições de trabalho, infraestrutura, carreira e formação continuada fazem parte do rol de necessidades para uma prática docente organizada aos moldes de uma práxis pedagógica.

Vale mencionar, que, muitas vezes, a forma com que o professor projeta-se agir e praticar sua profissão não condiz com a forma com que esta mesma prática se concretiza, isto por conta das condições e recursos que estão disponíveis ao seu exercício docente. Assim, compreendemos que o documento de artes visuais, dança e educação física tecem, em seu texto, uma crítica as condições de trabalho docente e, com isso, uma crítica a própria rede de ensino.

Ainda, a proposta de artes cênicas aborda que o ensino de Teatro, com todas as suas especificidades, implica necessidade de recursos para que o professor consiga colocar em prática e, assim, atingir o esperado com o ensino da disciplina.

Com a compreensão da importância do ensino do Teatro, faz-se imprescindível possibilitar aos(as) educadores(as) que atuam nesta área do conhecimento e aos estudantes, recursos que favoreçam o suprir das necessidades do fazer e do apreciar a produção teatral, lembrando que em nossa sociedade a escola foi instituída como instância facilitadora da apropriação de produção humana. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 95).

A proposta de artes plásticas orienta que o professor organize sua prática de modo a “Refletir coletivamente e propor uma aprendizagem estética a ser construída nas Artes Visuais e ou Plásticas na escolarização de crianças e jovens no ensino de Artes é tarefa para o(a) professor(a) de Artes Visuais/Plásticas” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 95). Ainda, indica que o professor de artes assuma uma postura em que problematize junto aos estudantes as questões de artes, isto é, sugere que o ensino aconteça por meio da problematização, propondo debate e reflexão entre professor e estudante.

É possível afirmar que a postura do professor na parte de artes plástica condiz com a perspectiva histórico-cultural, na qual cita

Vigotski (1998) e Hernández (2000) para situar o que se objetiva com a prática docente. Assim, cita-se que “[...] as formulações de Vygotsky (1998) e Luria (1990) entre outros, também partem das relações entre aprendizagem e social, tendo o(a) professor(a) como mediador deste processo” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 97). Isto é, compreender o professor como um mediador do conhecimento significa compreendê-lo como o elo entre o conhecimento já apreendido pela criança e o conhecimento em que a criança está apta a apreender, o que o faz um colaborador na aprendizagem e do desenvolvimento, isto é, no sentido de ser um colaborador do “que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha” (VIGOTSKI, 2009, p. 331).

Assim, a proposta de artes plástica orienta a pesquisa como método de aprender e de ensinar, isto é, aprender e ensinar são abordados enquanto processos, o que não significa processos distintos, mas processos com singularidades e finalidades distintas, mas que se encontram por um mesmo objetivo. O método de ensino de artes plásticas é um método no qual “a utilização da pesquisa como ferramenta de trabalho coloca o estudante como parceiro na descoberta de novos caminhos de aprendizagem” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 98).

Um aspecto importante a ser destacado na proposta de educação física é que nesta disciplina orienta-se o ensino com base na brincadeira e na ludicidade. Destacamos como importante pelo fato de que, ainda que as propostas curriculares específicas de cada uma das disciplinas orientarem o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, é quase que inexistente no texto uma abordagem que mencione a criança, a infância e a brincadeira, exceto na proposta de alfabetização e letramento.

Nas séries iniciais, a diversidade deve dar o tom das aulas. As situações devem ser diversificadas, as vivências corporais precisam ser de qualidade e originais, sempre recorrendo às atividades lúdicas. Nessas primeiras séries, os(as) alunos(as) precisam conhecer o próprio corpo, fazendo-o enquanto brincam. O esporte não deve ficar fora dessas séries iniciais, desde que sejam aprendidos de maneira lúdica. Alunos com deficiência não podem ser excluídos das aulas de Educação Física, mas os(as) professores(as) precisam de

maior suporte para dar conta dessa questão, ou seja, necessitam de formação especial (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 132).

A proposta de matemática aponta que o ensino da disciplina tenha seu princípio na compreensão da matemática enquanto uma ciência, como campo de construção de conhecimento. Assim, orienta “o conhecimento matemático como fruto de um processo do qual fazem parte a imaginação, as conjecturas, as críticas, os erros e os acertos” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 142). Nesse sentido, o documento expõe que a objetivação de educar matematicamente se justifica pelo fato da sociedade necessitar de uma transformação e que os conhecimentos matemáticos podem auxiliar na realização da mesma: uma transformação na direção de uma sociedade justa e igualitária.

Por fim, a proposta de matemática indica metodologias a serem utilizadas para o ensino dos conhecimentos matemáticos, são sugeridas cinco metodologias de ensino, a saber: a) etnomatemática; b) modelação matemática; c) resolução de problemas; d) pedagogia de projetos; e) teoria da Atividade-proposta por Leontiev, apoiado nos estudos de Vigotski em decorrência da psicologia histórico-cultural.

A menção a Leontiev torna-se positiva ao passo que se utiliza o autor para afirmar que “a atividade humana não é um processo natural. O ser humano age impulsionado por motivos; age em função de finalidades e faz com interesse o que tem vinculação com a sua vida” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.148), o que nos aproxima dos princípios defendidos pela perspectiva histórico-cultural.

Ainda, vale destacar no que tange a metodologias de ensino, que, se de um lado a proposta de alfabetização e letramento indica um método de ensino que não condiz com a perspectiva teórica que a rede diz se apoiar, do outro a proposta de matemática é certa quando indica a teoria da atividade como método de ensino, uma vez que tal metodologia tem seu referencial teórico na perspectiva histórico-cultural.

O Documento Orientador de Intervenção no Processo de Aprendizagem dos Anos Iniciais (FLORIANÓPOLIS, 2009), no que cabe ao professor, demonstra fragilidade quanto a formação acadêmica dos professores que compõe a rede. Tal fato se dá por conta do documento indicar aspectos em um sentido ‘novidável’, quando, a nosso ver, são aspectos fundamentais ao trabalho docente, como, por exemplo, o indicativo do professor planejar e registrar sua prática, ou, ainda, sugerir que o professor busque manter diálogo regular com as famílias.

Nesse sentido, consideramos importante problematizar, em um âmbito maior, a formação do pedagogo como um todo e, se tratando da rede, no que tange a formação continuada, vale questionar, o que a rede oferece e aborda em suas formações?

Ao se tratar de um documento que propõe uma reorganização da prática docente, uma vez que se orienta diferentes reagrupamentos dos estudantes no que tange as salas de referência, é enfático o indicativo para que ocorra uma prática coletiva na escola, entre os professores e entre professores e equipe pedagógica. Nesse sentido, orienta-se que a sistematização e organização do ensino atribuam como ponto de partida para os reagrupamentos o diagnóstico da aprendizagem dos estudantes, de modo que o professor possa intervir e traçar metas de aprendizagem a serem atingidas pelos estudantes. Questionamo-nos no sentido da utilização da palavra *metas*, termo comum ao campo mercadológico. Nesse documento, cabe ao professor, “o trabalho de intervenção deverá estar centrado em atividades de sistematização para que a criança se aproprie dos conhecimentos já introduzidos anteriormente” (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 4).

Ainda, o documento sugere que o ensino do professor se constitua de atividades curtas para a garantia de aprendizagem. Como síntese é possível percebermos que, embora o documento esteja nomeado como interventor no processo de aprendizagem, está sistematizado de modo a intervir e problematizar o processo de ensinar, orientando ao professor formas de alterar sua prática e, conseqüentemente, resultando em uma diferente relação do estudante com a aprendizagem.

O outro documento que traz elementos para problematizarmos o professor, o ensino e o processo educativo é o das Diretrizes Curriculares Municipais (2015). O documento orienta que as relações tramadas no interior das instituições sejam o eixo norteador do processo educativo e que a organização do encontro siga em direção à permanência e ao sucesso escolar dos estudantes.

Para além do acesso, a construção de estratégias didático-metodológicas e organizativas para garantir a permanência e o sucesso de todos os estudantes na rede, é uma tarefa que perpassa todas as etapas e modalidades de ensino, sendo um princípio educativo orientador de toda a comunidade escolar. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 21).

Nesse sentido, fica evidente a orientação para que a sistematização do ensino considere os contextos sociais em que se inserem os estudantes e que suas culturas operem como ponto de partida para a aprendizagem dos conhecimentos científicos, por meio de um ensino problematizador e dispõe de ferramentas para propor uma aprendizagem significativa.

[...] um trabalho pedagógico que toma a problematização como ponto de partida enriquece as experiências e permite aos estudantes atribuírem sentido aos conhecimentos e produtos culturais que acessam de forma intencional nas instituições educativas (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 35).

No que tange ao professor, o documento chama atenção para a que a inovação de suas práticas se caracterize como um desafio cotidiano no exercício da profissão, uma vez que “as práticas inovadoras devem guiar os processos de gestão e os processos pedagógicos em toda a sua plenitude” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 23). Ainda que tenhamos incerteza quanto a utilização da palavra ‘inovação’, é possível perceber que propõe -se que o professor reflita sobre sua ação.

Por fim, há que considerar que o documento sugere que o professor organize sua prática coletivamente, de modo a corresponder aos princípios de uma educação integral, tão frisada nesse documento das Diretrizes Curriculares, na qual “ultrapassem a fragmentação do conhecimento e suas estruturas disciplinares, superar os etapismos e sequenciamentos presentes no percurso formativo, redefinir os tempos e espaços escolares” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 17).

Em síntese, o que podemos destacar da categoria nomeada em nossa análise de ‘*ensino e professor*’ sobre o documento da Proposta Curricular (2008) é que há aproximação do que a rede espera da postura do professor frente ao ensino com a perspectiva teórica em que afirmasse apoiar. Se na análise da proposta curricular nas outras categorias encontramos contradições no que tange a concepção de mesmos conceitos, aqui, sobretudo, encontramos coerência nos diferentes documentos das disciplinas específicas de geografia, ciências, artes, alfabetização e letramento e educação física, quanto a abordagem e reconhecimento da postura do professor, no qual, em ambos os textos é compreendido enquanto um mediador do conhecimento. Tal fato nos permite, de fato, aproximar a proposta curricular, no que cabe a

concepção de professor, aos princípios da perspectiva histórico-cultural, a medida que os estudos de Vigotski reconhecem o professor, também, como mediador.

No entanto, consideramos que para afirmarmos que, de fato, a rede percebe este professor a partir dos princípios da teoria histórico-cultural, seria necessária uma maior dedicação para expor a importância do professor para o ensino e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, até mesmo, uma maior valorização deste profissional para o contexto de vida do estudante.

Tal fato se torna importante uma vez que, segundo Vigotski (2010), não se destina ao professor a função de educar, pois não há leis a serem previstas sobre o outro. Porém, que a educação e o processo pedagógico consistem na mediação do professor para com o conhecimento, a fim de que mobilize o estudante a pensar e a refletir sobre a realidade, para que o estudante construa suas próprias leis e utilize-as de forma consciente na vida em sociedade, afinal, “Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los” (VIGOTSKI, 2010, p. 448).

Nesse sentido, parece-nos escapar na proposta curricular como um todo a menção de um ensino que aconteça de forma significativa, do professor quanto uma possibilidade de referência para a vida da criança, como a pessoa responsável e capaz. Como o profissional que se constrói, também, na relação de ensino. Como o profissional responsável pelo processo educativo, que possui saberes, não como detentor de toda a sabedoria e com resposta a todas as perguntas, mas como um profissional que dispõe do conhecimento sobre o desenvolvimento humano, afinal “... o conhecimento preciso nas leis da educação é o que se exige antes de tudo de um professor” (VIGOTSKI, 2010, p. 454) e que pode utilizar-se desse saber em favor do desenvolvimento humano.

Encontramos concordância, também, entre os três documentos abordados nessa categoria, isto é, na Proposta Curricular (2008), no Documento Orientador de Intervenção na aprendizagem (2009) e nas Diretrizes Curriculares Municipais (2015), no que cabe a sistematização do ensino, uma vez que ambos orientam que o professor considere as experiências e os contextos culturais dos estudantes como ponto de partida para sistematização de suas práticas pedagógicas. Assim como os três documentos orientam e indicam que o professor realize regularmente o exercício de reflexão e avaliação da sua prática e do processo educativo como um todo.

Por fim, se as demais categorias estão marcadas pela contradição, a categoria “*o ensino e o professor*”, ainda que com as especificidades de cada um dos documentos, de maneira geral é marcada pelo encontro na abordagem da função do professor e dos objetivos para o com ensino regular nas instituições educativas: garantir a permanência do estudante na escola.

4.3 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO

Como ciência da educação, a pedagogia precisa estabelecer com clareza e precisão como organizar essa ação, que formas ela deve assumir, de que procedimentos lançar mão e em que sentido. (VIGOTSKI, 2010, p. 1).

A terceira categoria de análise debate como as políticas públicas analisadas nessa dissertação abordam questões relacionadas a escola e a educação. A criação e discussão dessa categoria foi empreendida com intuito de compreender como a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis se posiciona frente ao papel da escola e a função da educação para com a sociedade e os estudantes. Nossa aposta é a de que a forma com que se posiciona frente a concepção de escola e de educação nos permite aproximar dos objetivos atribuídos para com a aprendizagem dos estudantes. Para essa categoria encontramos elementos a serem discutidos na proposta específica de alfabetização e letramento, ciências, artes, geografia e educação física, ambas anexas ao documento da Proposta Curricular de 2008, assim abordamos nessa categoria a Resolução CME nº 02/2011 e as Diretrizes Curriculares Municipais (2015).

A análise nessa categoria tem início com o documento da Proposta Curricular, na proposta específica que orienta a alfabetização e letramento. Neste documento, ao tratar da organização do espaço da escola encontramos aproximação com a perspectiva histórico-cultural, uma vez que se enfatiza a importância do reconhecimento do espaço escolar como um espaço que favoreça infinitas interações da criança. Ainda, considerando o objeto de estudo deste documento, é sinalizado que a escola seja o espaço no qual se responsabilize pelos eventos de “letramento e numeramento”, de modo que a escola e sua organização espacial favoreçam o estudante a utilizar-se desses conhecimentos na sua vida e relações.

Nesta perspectiva, o desafio da escola é inserir e possibilitar a vivência do mundo da escrita – alfabética e numérica – objetivando o desenvolvimento da competência comunicativa através do domínio dos gêneros orais e escritos e a compreensão do sistema de numeração decimal e a capacidade de resolver situações-problema, dando condições à criança de operar com os modos de pensar e produzir da cultura escrita. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 42).

Um segundo documento a ser citado é a proposta curricular do ensino de Artes, também anexa à proposta curricular de 2008. No que tange a parte introdutória, isto é, em comum a todas as linguagens artísticas, o documento expõe que o currículo é pensado em uma perspectiva crítica e a educação é compreendida e defendida de modo que “possibilite acesso e o domínio pelo indivíduo das novas tecnologias, bem como da cultura letrada, aspectos fundamentais da vida em sociedade no mundo contemporâneo” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 89).

O documento da proposta de artes aponta, ainda, que “considerar as relações da arte na escola, na perspectiva de influenciar sujeitos críticos e aptos a construir processos sociais que possam melhorar a vida na sociedade, bem como o fim das desigualdades sociais” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 89). Aqui, algo que nos inquieta é a utilização do verbo ‘*influenciar*’ ao referir-se a sujeitos críticos, pois compreendemos que uma influência nem sempre é aceita ou incorporada psicologicamente de forma reflexiva, mas sim de forma passiva. Compreendemos que o objetivo da educação diferente de *influenciar sujeitos críticos*, pudesse ser *formar sujeitos críticos*, que para além de serem influenciados, são questionadores.

O documento geral de artes é finalizado enfocando que a escola é defendida como “instância facilitadora da apropriação de produção humana” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 95). Ainda, na proposta de artes/música aborda-se a função da escola como instituição na qual é capaz e responsável por oportunizar aos estudantes experiências que incluam as diversas manifestações musicais, sendo aquelas da cultura local e, também, aquelas das mais diversas e diferentes culturas.

Em contraponto, as propostas das disciplinas de alfabetização e letramento, artes e geografia, nas quais dão indicativos de que a educação é compreendida como veículo de transformação da sociedade,

a proposta curricular da disciplina de educação física compreende a educação em uma perspectiva excludente. Para tal afirmação apoia-se em Darcy Ribeiro e aponta uma inconformação para com uma educação na qual, ainda nos dias atuais, é responsável por analfabetos funcionais.

Darcy Ribeiro está apontando para a exclusão, não porque a educação é o setor que foi encarregado, pelos que estão no poder, para praticar essa exclusão, mas porque é um, dentre os vários setores que excluem a imensa maioria da população do país e de outros. O que se pode pensar de um conceito de educação que, aplicado no Brasil, produz uma legião de analfabetos funcionais? Herodes, ao que tudo indica, continua vivo: mata-se o conhecimento de todos, incluindo aqueles que poderiam, um dia, tornarem-se obstáculos aos projetos de permanência no poder. Os privilegiados, mesmo não recebendo uma educação escolar exemplar, possuem outros meios de aprender. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 124).

A proposta de educação física atenta sobre imprevisibilidade da educação, chamando atenção para o fato de que ao se tratar de formação humana não é possível prevermos integralmente os resultados de nossas ações direcionadas ao outro. Nesse sentido, concordamos com a afirmativa, porém complementamos que o que podemos tornar previsível é uma prática pedagógica que contemple uma perspectiva de desenvolvimento humano e que proponha relações significativas entre o estudante e o conhecimento científico.

Vale destacar, ainda no documento de educação física, que há um texto específico para abordar o conceito currículo, no qual é definido como um texto escrito, que supõe uma fundamentação teórica consistente e que “propõe uma linha de conduta, mas não se reduz a isso. E, por seu reducionismo, com mais frequência do que se gostaria, os currículos calam a fala dos (as) professores (as) e alunos (as)” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 124).

Tal fato nos causa estranhamento e nos parece contraditório a medida que no documento da proposta curricular como um todo é afirmado a participação dos professores no processo de tessitura do texto oficial, no qual considerou os indicativos dos professores, ouvindo-os sobre suas práticas e cotidiano, coletando suas opiniões sobre as versões preliminares e, por fim, concretizando-se na versão

oficial. Versão oficial esta, que no que compete a proposta da disciplina de educação física, não considera o currículo como uma expressão da ‘voz’ dos educadores, afinal o currículo *‘cala a fala de professores e alunos’*. Nesse sentido, partindo da discussão sobre o currículo, o documento menciona uma crítica a educação escolar, considerando-a como insuficiente a realidade social.

Por mais que, ao longo dos séculos, os currículos tenham sido produzidos para excluir a maioria sem privilégios, e que isso tenha sido feito com sucesso por aqueles que estão sempre no poder, há problemas de ordem mundial que exigem uma outra maneira de ver o mundo e lidar com os problemas. E não se trata do exercício individual da inteligência para lidar com os problemas. Muitos dos maiores problemas não são individuais, são coletivos e desafiam a capacidade de resolvê-los. Infelizmente, os sistemas educacionais não educaram os humanos para lidar bem com tais problemas (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 125).

Nesse sentido, o documento problematiza os conteúdos curriculares e posiciona-se, também, questionando a suficiência e insuficiência desse rol de conteúdos sistematizados a serem ensinados na escola para a vida social.

Não se pode ensinar os jovens como se as escolas fossem bolhas impermeáveis a todo e qualquer problema que se passe lá fora. O que se aprende na escola hoje, é insuficiente. Os conhecimentos têm que ser mais amplos, e conectados com os acontecimentos do mundo todo. As propostas curriculares atuais, bem como os documentos de referência em educação, precisam estar atentas a questões como essas. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 126).

Vale questionarmos, se os conteúdos curriculares são produção da humanidade, que motivos os permitiram serem caracterizados como insuficientes? Resta-nos dúvidas se a insuficiência está, de fato, nos conteúdos curriculares, ou se permeia a forma com que os currículos são interpretados e traduzidos nas práticas de ensino. Compreendermos que

conhecer e se apropriar de conteúdos novos é algo positivo, uma vez que coloca a pessoa em uma condição de aprendizagem e, com isso, em desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Desse modo, para além de questionar o rol conteúdos a serem ensinados, nos parece válido questionarmos sobre a forma e condições com que se ensina e aprende.

Nesse contexto, o documento de educação física realiza crítica ao modelo e organização de educação atual, sendo essa reconhecida com aproximação aos princípios da pedagogia tradicional. De maneira geral, a educação de forma geral na proposta de educação física é compreendida como um mecanismo de exclusão e desigualdade social, reconhecida de forma semelhante a educação tradicional, na qual não considera o aluno real, com suas especificidades e, assim, projeta-se um aluno ideal aos moldes da escola. O documento posiciona-se contrário a esta ideia e afirma que a luta dos profissionais da educação física é a de romper com uma educação excludente e tradicionalista.

Em seguida, o documento destinado a orientação curricular da disciplina de história justifica a importância do ensino dos conteúdos de história para que os estudantes acessem o conhecimento acumulado pela humanidade e, assim, disponham de argumentos para um enfrentamento ao mundo contemporâneo.

Na proposta curricular da disciplina de matemática menciona-se a ampliação do acesso as instituições educativas no Brasil, reconhecendo a educação escolar de forma democratizada e na objetivação do espaço da escola como privilegiado para o desenvolvimento do cidadão social e para a construção da cidadania (FLORIANÓPOLIS, 2008). No entanto, o documento chama atenção para as políticas públicas educacionais com meio de concretizar o direito constitucional à educação.

Mas para garantir o direito à educação, faz-se necessária a implementação de políticas públicas eficientes que: contemplem a formação e a valorização do(a) educador(a); a criação de projetos de ensino e práticas educativas inovadoras e eficazes que contribuam para a transformação da escola num espaço de aprendizagens significativas; que garantam a permanência do(a) aluno(a); e a qualidade do ensino ofertado. Entende-se assim, que este processo educativo deve contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos, para a construção de uma sociedade com oportunidades iguais para todos (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 138).

Dessa forma, enquanto a proposta de educação física compreende a educação como um meio de reprodução das classes sociais e a escola como uma instituição excludente em que não dá conta de oferecer os conhecimentos científicos a todos os estudantes de forma igualitária, a proposta de matemática defende a educação como um espaço de luta. Ainda, o documento de matemática aponta que a concepção de educação que defende apoia-se nos estudos de Durkheim. Assim, “educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que se vive para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 149). Desse modo, a proposta de matemática posiciona apoio na perspectiva histórico-cultural para a defesa da concepção de educação.

A evolução do conceito e da concepção de educação acompanha as exigências da sociedade em cada tempo. Atualmente, para os teóricos adeptos da concepção histórico-cultural, educação é o processo em que os sujeitos interagem, se expressam e se modificam e modificam o outro em suas múltiplas possibilidades: elaborar, reelaborar, metabolizar, assimilar, apropriar-se e socializar conhecimentos, seja no espaço formal (acadêmico), seja em outras instâncias da sociedade, construindo desta forma a cultura e a transcendência. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 140).

Para além de uma abordagem a partir das propostas específicas de cada uma das disciplinas curriculares contidas no documento da Proposta Curricular de 2008 (FLORIANÓPOLIS, 2008), sinalizamos a forma com a Resolução CME n.02/2011 (FLORIANÓPOLIS, 2011) e as Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Básica, datada de 2015 (FLORIANÓPOLIS, 2015) definem e compreendem as concepções de educação e escola.

Na Resolução CME n. 02/2011 (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 1) é exposto que se objetiva a consolidação de uma escola e de uma educação pública, gratuita e democrática, “voltada para o sucesso educacional”. Nesse sentido, a escola é compreendida como uma instituição capaz de garantir de forma democrática o acesso aos conhecimentos científicos e, assim, a permanência e o sucesso na escola no decorrer da trajetória escolar do estudante.

No documento das Diretrizes Curriculares Municipais (FLORIANÓPOLIS, 2015), enfatiza-se que a rede municipal de ensino objetiva uma educação básica pública e de qualidade, na qual seja positiva no tempo presente, almejando resultados ainda melhores no futuro. Nesse sentido, o investimento no presente se configura, também, na aposta de uma trajetória e história da rede na direção de uma educação de qualidade. Esse documento aborda a concepção de educação básica, no qual busca respaldo em Cury (2008) para discutir o conceito.

Assim, a concepção da Educação Básica se estabelece como um direito que para ser efetivado para todos, precisa contemplar duas dimensões indissociáveis: uma educação comum que necessariamente precisa ser acessível a todos, e o respeito à diferença, que demanda objetivamente, identificar que para tornar o comum acessível para sujeitos diferentes, necessita construir caminhos alternativos (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.11).

Como princípio para uma educação básica de qualidade, o documento aposta na educação integral como procedimento a ser seguido. Assim, chama atenção que a educação integral nos anos iniciais, por vezes, é tratada apenas como ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, no entanto, sinaliza que o compromisso da rede para com a formação humana ultrapassa permanecer na escola, mas inserir-se e permanecer com qualidade e sucesso escolar, assim a educação integral “passa a ser estratégica não só para a melhoria da educação, mas para a promoção da equidade” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 18). Nesse sentido, em síntese, o documento das Diretrizes Curriculares Municipais compreende a educação como uma prática social.

Ainda, nesse mesmo documento, a escola é considerada como um espaço democrático, no qual acolhe todos, um espaço de inclusão social e que, a medida que o conhecimento se torna, também, democrático, é um espaço de construção coletiva, no qual há necessidade de uma reorganização curricular, em virtude do tempo histórico em que se vive.

[...] a escola vem desempenhando um papel muito significativo no processo de formação e exercício da cidadania, na perspectiva de que o acesso a este espaço/tempo historicamente produzido e

culturalmente organizado, constitui-se a possibilidade real de usufruto de uma série de direitos às crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 16-17).

A escola é reconhecida enquanto um espaço que recebe e acolhe estudantes com as mais variadas experiências, inserções culturais e sociais, reconhecendo esses estudantes como atores sociais. Por este motivo, almeja-se que a escola se configure como um espaço no qual valoriza os conhecimentos trazidos pelos estudantes das outras instituições sociais em que estão inseridos e utilize esses conhecimentos para que proporcione aos estudantes um processo educativo significativo.

Encontramos no documento das Diretrizes Curriculares Municipais (FLORIANÓPOLIS, 2015) a justificativa para a importância da escola e dos conhecimentos científicos para a constituição do ser humano. Tal justificativa tem apoio em Young (2007) e aponta que as relações estabelecidas na escola são únicas, em que se socializam com os estudantes conhecimentos que dificilmente podem ser adquiridos em outros espaços, em suas residências ou comunidades, de forma sistematizada. Um espaço que ultrapassa a reprodução da sociedade, mas que possibilita a tomada de consciência e a emancipação da pessoa perante as demandas do modelo econômico de organização social.

Na esteira desta discussão, as instituições educacionais devem se configurar como espaços estratégicos para o processo de diferenciação do conhecimento: um lugar para a valorização, o enfrentamento, a negação, a ressignificação e a expansão das visões sobre conhecimento e sobre o mundo que os estudantes trazem do seu cotidiano social (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 38).

Sendo assim, vale mencionar que o documento reconhece que para que se concretize uma educação integral, com objetivo de consolidação de uma educação pública, democrática e de qualidade, faz-se necessário uma reorganização dos tempos e do espaço da escola. Indica-se que essa reorganização tenha início considerando os contextos extraescolares nos quais se inserem os estudantes.

Como síntese das abordagens realizadas em relação à escola e à educação nos documentos analisados é possível percebermos que a escola, nas políticas públicas da RME/PMF, é compreendida como um

espaço no qual favorece as relações sociais entre as pessoas e com o conhecimento, é uma instituição capaz de oferecer acesso democrático a produção de conhecimento sobre a humanidade e um espaço favorável a construção da cidadania. A escola torna-se, dessa forma, responsável por ensinar tais conhecimentos, orientada pelo indicativo de que os conhecimentos sejam ensinados de forma significativa e vinculados a realidade dos estudantes.

É um espaço no qual recebe diferentes experiências de vida, inseridas em diferentes culturas e que dispõe de ferramentas para a formação de sujeitos críticos, que problematizem a realidade em que vivem e, assim, é compreendida como uma instituição apta a problematizar as desigualdades sociais. No entanto, ainda que haja ênfase no reconhecimento da escola como facilitadora do acesso aos conhecimentos científicos, é possível encontrar, também, em um dos documentos, a afirmativa de que a escola ensina conteúdos que são insuficientes para a vida social dos estudantes. Por fim, vale mencionar a proposta de matemática (FLORIANÓPOLIS, 2008), anexa a proposta curricular, no qual defende que a escola é um espaço privilegiado pelo fato de ensinar conhecimentos que não serão acessados pelos estudantes em outros espaços de convivência social.

Em relação a concepção de educação percebemos que as políticas públicas da RME/PMF apontam ambiguidade no que tange aos seus objetivos e a forma com que é compreendida conceitualmente. De um lado há apontamento da concepção de educação como excludente, reprodutora de desigualdades sociais e que tem como base um currículo que não dá conta de ensinar o que é necessário aprender, isto é, que não atende as demandas de vida em sociedade. Nessa perspectiva, a educação não é vista como democrática, uma vez que não dá acesso de forma igualitária aos conhecimentos científicos a todos os estudantes.

Do outro lado, há indicativo do reconhecimento da educação como um espaço de transformação da sociedade, como um espaço de luta, que objetiva uma formação humana para problematização do mundo e da realidade, no sentido de enfrentamento e superação das contradições e desigualdades sociais. Nesse sentido, há uma aposta em que a educação enquanto uma prática social transformadora é garantida a medida que as políticas públicas englobem diversas discussões sobre os espaços educativos, com ênfase nas discussões sobre formação docente e de acesso e permanência do estudante na escola. Aqui, luta-se e caminha-se no sentido de uma educação pública, gratuita e de qualidade, com foco em uma trajetória de sucesso para todos os estudantes.

Ainda que seja perceptível contradição entre documentos de uma mesma rede, com datas de publicação aproximadas, consideramos que as políticas públicas analisadas, no que tange a escola e a educação, indicam aproximações a perspectiva histórico-cultural. Em relação a escola, vinculamos essa aproximação ao reconhecimento da mesma como uma instituição na qual acolhe diversas culturas e que dispõe de ferramentas para oferecer o conhecimento de forma democrática.

Os documentos analisados aproximam-se da referida perspectiva ao reconhecerem a escola como um espaço e instituição única, na qual está organizada a ensinar conhecimentos que não serão ensinados em nenhuma outra instituição. Assim, por ser a única a ensinar esses conhecimentos de forma sistematizada, coloca a estudante em uma condição de *não saber*, mas que, quando mobilizado, poderá aprender e, logo, se desenvolver (Vigotski, 2009).

Ainda, ao defender uma escola e uma educação na qual se problematize a realidade e que se objetiva a formação de sujeitos críticos, ao que nos parece, implicitamente nos conceitos de escola e de educação, está a aposta em uma aprendizagem dos conhecimentos científicos, quando ensinados de forma significativa, com ênfase na formação e no desenvolvimento da pessoa, enquanto humana e reflexiva, que se utiliza da máxima humana de utilização do pensamento para ações conscientes.

No entanto, sobre a educação, vale destacar que, embora nossa defesa seja a da educação como uma prática social transformadora, compreendemos que o fato de ser mencionada como excludente por um dos documentos analisados se dê ao fato de que o acesso ao conhecimento e o sucesso escolar não tem sido garantido a todos os estudantes, o que nos leva a defender a necessidade de discussões sobre a escola e, sobretudo, sobre as políticas e as ações destinadas para e na educação escolar.

4.4 AVALIAÇÃO

[...] ensinar a uma criança o que ela não é capaz de fazer é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha. (VIGOTSKI, p. 337, 2009).

A última categoria de análise expõe a forma com que os documentos orientam a realização da avaliação do processo educativo na rede. A organização e a discussão dessa categoria se dá por compreendermos que a forma com que as políticas públicas expõem a avaliação nos informa sobre o que se espera que seja ensinado, o que e como se organiza para ensinar e, assim, nos dá indicativos para pensarmos o que se compreende por aprendizagem e o desenvolvimento. Desse modo, o documento da Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008) e a Resolução CME (FLORIANÓPOLIS, 2011) apresentam elementos para refletirmos sobre a forma como se organiza a avaliação do processo educativo na RME/PMF.

No que tange à Proposta Curricular (2008), dentre os documentos específicos das disciplinas, os documentos de alfabetização e letramento, de artes – artes plásticas, de geografia, de história e de matemática dispõe de um subcapítulo específico para abordar avaliação, ao passo que os documentos das demais disciplinas abordam a avaliação de forma implícita, o que nos levou a interpretar as entrelinhas.

O documento de alfabetização e letramento organiza o subitem para tratar da avaliação do processo de ensino e aprendizagem e o nomeia de “*sistema de avaliação que norteia o processo de ensino e aprendizagem*”. O documento apoia-se em Batista (2007) para enfatizar que a concepção que regula a rede para avaliar o processo de aprendizagem aponta uma avaliação diagnóstica e de monitoramento, em que o diagnóstico e monitoramento são funções que atuam de forma inseparável. Ainda que nosso estudo esteja centrado apenas na proposta curricular, isto é, não foi estendido para o estudo das referências bibliográficas citadas no documento, a referência de Batista (2007) vincula-se ao documento do pró-letramento, do ministério da educação, o que denota a articulação da rede com as políticas nacionais.

Questionamos se a finalidade da avaliação do processo de aprendizagem corresponda a ideia de diagnosticar e monitorar. Compreendemos que a avaliação contempla diferentes verbos, como exemplo, conhecer, intervir, orientar, objetivar e acompanhar. Ao que nos parece, a ideia de monitorar estabelece uma relação de superioridade

entre o ensino e a aprendizagem, mas talvez seja uma questão semântica, no contexto interpretativo do documento.

O questionamento acontece por defendermos que o processo educativo não assuma uma postura de hierarquia, isto é, não se trata de o professor monitorar, mas sim que do professor avaliar o que a criança aprendeu, o que está demonstrando que pode aprender e a forma com que aprende, e avalia-se, também, a forma com que se está ensinando. Isto é, compreendemos que a avaliação aconteça em uma perspectiva de avaliação do processo educativo, não de forma isolada, só avaliação do ensino ou só avaliação da aprendizagem.

O mesmo documento de alfabetização e letramento, nos mostra indicativos para percebermos uma segunda orientação de realização da avaliação, na qual tem por base um documento do Conselho Municipal de Educação, datado de 2006.

A Resolução no 01/06, do Conselho Municipal de Educação, que fixa normas para a organização dos primeiros níveis da Educação Básica no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina, no artigo 8º estabelece que “a avaliação do processo educativo deve ser contínua, diagnóstica, formativa e baseada em objetivos educacionais definidos, de forma a orientar a organização da prática educativa em função das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e adolescentes”. (FLORIANÓPOLIS, 2006).

A nosso ver, há uma distancia entre o que a referência de Batista (2007) sugere para uma avaliação que seja diagnóstica e de monitoramento e as normas avaliativas sugeridas pelo documento do conselho municipal de educação, em que sugere de forma explícita a avaliação do processo educativo, isto é, colocando o professor, também, em um movimento de avaliação da sua prática. Ainda, o documento coloca que “Compreende-se o processo avaliativo como uma progressão continuada que é assegurar a aprendizagem das capacidades pertinentes em cada nível de escolarização” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 41).

O documento de alfabetização e letramento sinaliza, ainda, os instrumentos de trabalho do professor como fundamentais para a realização da avaliação, sendo assim, um dos elementos a ser considerado na avaliação é “observação da criança e registro do seu desenvolvimento e/ou dificuldades, considerando as áreas afetivas,

cognitivas e psicomotoras” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 41). Nesse sentido, o documento expõe que os estudantes sejam compreendidos como sujeito de sua aprendizagem, o que nos permite refletir acerca da responsabilização da criança sobre sua trajetória escolar. É importante destacar que, ainda que a criança seja o foco do processo educativo, inúmeros fatores influem para o sucesso escolar desta criança, que aqui é compreendida como sujeito de sua aprendizagem.

Desse modo, o documento de alfabetização e letramento sugere métodos de realizar a avaliação, por exemplo, a observação e registro, autoavaliação realizada pela criança, espaço para ouvir pais e responsáveis, entre outros. Merece destaque o fato de que o documento propõe que haja momentos em que os familiares possam ouvir e falar sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, o que nos parece positivo, uma vez que inclui os familiares no processo de avaliação. Considerando os dados percebidos sobre a relação entre escola e família no levantamento bibliográfico realizado para esta dissertação, consideramos que a forma que com que a rede, neste documento da alfabetização e letramento, sugere a relação com as famílias pode ser uma boa alternativa para aproximar família e escola.

Um segundo documento que dispõe de um texto específico para orientar a avaliação é a proposta de geografia. Tal proposta sinaliza que contrapõe a ideia de uma avaliação quantitativa e classificatória e defende que professor e estudantes sejam partícipes do processo de avaliação do processo educativo. Assim, o documento orienta que o estudante seja informado sobre os motivos pelos quais está sendo avaliado, quais os conteúdos serão avaliados e os critérios de avaliação.

Tal dado nos leva a perceber que ensino e aprendizagem são vistos com objetivos diferentes, mas que acontecem de forma parceira e que o estudante é reconhecido como ativo em sua trajetória escolar. No entanto, encontramos uma contradição ao fim do documento, quando é mencionado que o ensino de geografia aconteça de forma que os estudantes se adaptem aos conteúdos e métodos, para que tenham sucesso escolar, de modo a atingir as metas e objetivos traçados pelo professor. Isto significa dizer que o estudante deve se adaptar aos conteúdos e não mais participar ativamente da construção do que é ensinado, isto é, o estudante participa e é informado sobre o que vai ser avaliado, mas se adapta ao que vai aprender.

Vale mencionar, também, a utilização do termo “metas”, isto é, ao contrário de estabelecer finalidade ou objetivos para com o processo educativo, estabelece-se ‘metas’ a serem atingidas pelos estudantes. Ainda, ao que parece, mesmo que os objetivos do professor sejam

traçados em direção aos estudantes, as metas precisam ser atingidas não com foco na aprendizagem e desenvolvimento do estudante, mas para atingir os objetivos do professor.

Em concomitância com a proposta de geografia, o documento de educação física expõe que os estudantes sejam ouvidos no que tange a avaliação e, ainda, menciona sugestões de como o professor pode organizar o processo educativo.

Alguns momentos da aula são privilegiados, como aqueles em que os(as) alunos(as) se reúnem entre si ou com o(a) professor(a) para opinar e dar sugestões. Conflitos surgidos podem ser discutidos em rodas de conversa, regras devem ser definidas por todos e assim por diante. Da mesma maneira, durante as avaliações, a participação dos(as) alunos(as) deve ser intensa. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 133).

A seguir, a proposta de história orienta que a avaliação se caracterize como constitutiva do processo de aprendizagem, reconhecendo que estudantes e professores estão envolvidos no processo de aprendizagem, assim, ambos se envolvem no processo de avaliação. Reconhece-se “a avaliação numa perspectiva processual e não finalista, atenta-se para uma aprendizagem não uniformizadora e transmissora” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 195). Tal fato nos permite aproximar a indicação do método avaliativo da disciplina de história com os indicativos da perspectiva histórico-cultural, uma vez que para esta perspectiva teórica o foco do processo educativo está no processo, ao contrário de focar-se na objetivação apenas de um produto final.

O documento de história indica, ainda, que os resultados da avaliação se caracterizem como material para que o professor realize reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes e, com isso, sobre sua prática. Tal indicação nos parece positiva, uma vez que o professor está sendo colocado, também, em processo de avaliação, assim estudante e professor partícipes do processo educativo.

A proposta de artes orienta a realização de portfólios como método avaliativo, indicando que a avaliação seja compreendida em uma perspectiva de processo e não apenas objetivando um produto, aproximando-se da proposta de avaliação exposta no documento de história.

Considera que a avaliação deve promover perspectivas de aprendizagem, isto é, aprende-se enquanto a avaliação é construída. Propõe que a avaliação seja processual, desta maneira o educando e o processo educativo estão sendo avaliados processualmente e não só numa atividade isolada. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 101).

No documento de artes plásticas orienta-se que os “erros” sejam compreendidos como ponto de partida para rever o percurso do estudante na escola, em um processo de reflexão envolvendo estudante e professor, na perspectiva de direcionar o olhar para a trajetória escolar. O documento sugere que a aprendizagem ocorra de forma significativa, do ponto de vista artístico, estético e humano.

Por fim, a proposta de matemática indica que “avaliação na escola deve ser entendida numa perspectiva de construção do conhecimento” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 150). É orientado que a avaliação assuma uma perspectiva em que se avalia o processo de aprendizagem, e não somente os resultados finais. Compreendemos que a sugestão é por uma avaliação que acontece de forma contínua e regular, não apenas em um determinado momento ou em uma determinada atividade específica. No momento de avaliar sugere-se que os erros e a dúvida caracterizem-se como ponto de partida para a aprendizagem do conhecimento.

Em seguida, a Resolução CME n.02/2011 (FLORIANÓPOLIS, 2011) é um documento que regulamenta, em específico, o ato avaliativo nos anos iniciais do ensino fundamental na RME/PMF. O documento está organizado em oito capítulos, nos quais dispõe de considerações sobre a avaliação em diferentes momentos, por exemplo, a avaliação do processo ensino aprendizagem na perspectiva do avanço da aprendizagem, como, também, contempla orientações para a recuperação dos estudos.

Nesse sentido, o documento indica que se realize avaliação da práxis educativa, isto é, menciona-se que “os órgãos que compõe a RME serão responsáveis pela elaboração de registros e controle escolar que assegurem a regularidade da trajetória escolar do estudante, bem como a avaliação da práxis educativa” (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 2). É possível interpretarmos, no que tange ao ensino, nesse documento, que a avaliação da práxis educativa é compreendida em uma perspectiva de controle e supervisão, o que se difere da possibilidade dos órgãos da

RME problematizarem junto aos professores a importância da avaliação das suas práticas para a garantia do sucesso na aprendizagem dos estudantes. Compreendemos que a avaliação do ensino se valida e transforma a realidade a medida que é reconhecida e realizada pelos professores como um instrumento de auxílio ao seu trabalho docente, ao contrário, quando realizada com intuito de controle e sem um exercício reflexivo, corre o risco de não surtir efeitos reais nos contextos escolares.

No que cabe aos estudantes e, assim, a avaliação da aprendizagem, o documento orienta que os estudantes participem do processo de avaliação “na perspectiva de sua aprendizagem” e que o processo de avaliação ocorre com finalidade de mapeamento das apropriações, produções ou aprendizagens atingidas pelos estudantes no que cabe ao conhecimento e ao “desenvolvimento de competências e habilidade” (FLORIANÓPOLIS, 2011, p.2) e suas utilizações na vida prática em sociedade.

Na apreciação dos aspectos qualitativos, deverão ser considerados a compreensão, o discernimentos dos fatos, a percepção de suas relações, a aplicabilidade dos conhecimentos, as atitudes e valores, a capacidade de análise, argumentação e de síntese, além de outras competências comportamentais, intelectivas e habilidades para atividades práticas (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 3).

Nesse sentido, o rendimento escolar do estudante é avaliado pelo percentual conceitual de “aprendizagem das competências e habilidades assimiladas pelo estudante” (FLORIANÓPOLIS, 2011, p.3). Espera-se que os estudantes atingiam pelo menos 50% dos conhecimentos científicos para seguirem ao próximo ano com ‘aprovação’. Em contraponto, os estudantes que atingirem um desempenho médio inferior a 50% dos conhecimentos científicos das diferentes áreas do conhecimento, seguirão para o próximo ano com acompanhamento diferenciado e específico.

A *‘recuperação’* cabe aos estudantes que obtiverem o seu desempenho escolar inferior aos 50% dos conhecimentos científicos curriculares. Para tal, regulamenta-se que as instituições organizem e ofereçam novas “oportunidades de aprendizagem”.

[...] a recuperação dos estudos é oferecida sempre que se diagnosticar, no estudante, insuficiência/necessidade no rendimento, durante todo o processo regular de apropriação de conhecimentos e do desenvolvimento de competências e habilidades, tendo em vista a dificuldade de aprendizagem. (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 4)

Ainda, aos estudantes que por consequentes anos letivos não atingirem as metas de 50% previstas para a aprendizagem dos conhecimentos científicos é sugerido um *avanço na aprendizagem*, que acontece quando “constatar defasagem na relação idade civil/ ano escolar do estudante” (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 5). A escola torna-se a responsável por organizar esse *avanço na aprendizagem* do estudante, na qual oferecerá uma ampliação na frequência do estudante na escola, com no mínimo sete horas diárias e com atividades diferenciadas para cada estudante.

Tal fato nos chama atenção a medida que consideramos que a cada estudante pudesse ser contemplado com atividades diferenciadas e específicas a sua forma de aprender, e não apenas aqueles que estivessem sido encaminhados ao *avanço na aprendizagem*. Isto significa dizer que o documento, ao sugerir que o estudante em classes de avanço de aprendizagem seja contemplado com “atividades pedagógicas desenvolvidas em ambientes de aprendizagem diferenciados, com recursos e materiais didáticos-pedagógicos adequados a cada especificidade e aos estudantes atendidos” (FLORIANÓPOLIS, 2011, p.6) abre possibilidades para pensarmos que os alunos em suas classes regulares são compreendidos como homogêneos e que aprendem de uma mesma forma.

Por fim, há um capítulo (trata-se do capítulo VI) no qual dispõe de normas avaliativas de responsabilidade do colegiado de classe. Esse capítulo define, em subitens distintos, que se avalie o processo de aprendizagem e, posteriormente, orienta a realização da avaliação da prática docente, já não mais em uma perspectiva de controle da RME sob o trabalho do professor, mas em direção a avaliação da metodologia por qual se está ensinando e dos conteúdos que estão sendo ensinados. Orienta-se, também, a avaliação da gestão escolar, das condições físicas e estruturais das unidades educativas, no sentido da garantia do sucesso no processo de ensino e de aprendizagem.

O apoio na perspectiva histórico-cultural nos possibilita reconhecer a aprendizagem, o desenvolvimento humano e o ensino em uma perspectiva de complementaridade. Ainda que com especificidades, ambos os processos se articulam para refletirmos sobre o processo educativo na escola. Nesse contexto, com a análise da forma com que a avaliação é compreendida pelas diferentes disciplinas inclusas no documento da Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008) e na Resolução CME (FLORIANÓPOLIS, 2011), percebemos que, ora a avaliação sugerida tange a aprendizagem, ora a avaliação é sugerida para o processo educativo, isto é, avaliação do ensino e da aprendizagem em articulação.

Sobre a avaliação do ensino é perceptível fragilidade quando é sugerida, isto é, por mais haja a orientação de que se avalie o ensino, nos parece insuficiente, uma vez não chama atenção para o fato da avaliação da prática docente ser compreendida como um instrumento fundamental do trabalho do professor, logo, fundamental para o sucesso escolar dos estudantes e, também, do professor em sua profissão.

Chama-nos atenção, também, os momentos em que se indica apenas a avaliação da aprendizagem, assim, preocupa-nos pelo fato de que dá margens para a interpretação de que o processo educativo não precisa ser avaliado, mas sim que interessa avaliar o produto final da aprendizagem do estudante.

De maneira geral o que podemos constatar, na análise empreendida da Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008), é que há entre os documentos específicos de cada uma das disciplinas curriculares uma contradição, isto é, diferentes formas de compreender e objetivar a avaliação. Se, de um lado, encontramos a orientação de uma avaliação de cunho quantitativo e classificatório, que se traduz em uma avaliação do estudante, do outro encontramos a aposta em uma avaliação diagnóstica e formativa, na qual diz respeito a avaliação do processo educativo.

No entanto, encontramos uma segunda contradição e está localizada no interior da proposta de geografia. Tal documento, em um primeiro momento, menciona que os estudantes, por meio da participação na avaliação, fazem parte da construção do conhecimento e são ativos em seus processos de aprender. Porém, em seguida, nessa mesma proposta sugere-se que os estudantes se adaptem aos conhecimentos científicos sistematizados no currículo e ensinados pelo professor. Assim, diferente de participar e construir sua trajetória escolar, você se adapta ao que está sendo ensinado.

Diferente da forma com que a proposta de geografia percebe a avaliação, a proposta de Matemática indica uma avaliação em aproximação aos princípios da perspectiva histórico-cultural, na qual sistematiza como foco avaliativo o processo e a trajetória do estudante, incluindo avaliação do ensino, e não apenas o produto final da aprendizagem.

Compreendemos que a proposta de matemática (FLORIANÓPOLIS, 2008) contrapõe o documento específico de regulamentação da avaliação na RME, isto é, a Resolução CME n.02/2011 (FLORIANÓPOLIS, 2011), uma vez que nessa política orienta-se que se avalie as habilidades e competências, os conhecimentos aprendidos e suas utilizações na vida prática, assim como se indica a avaliação de atitudes, valores e competências comportamentais. A nossa interpretação é a de que os elementos indicados a serem avaliados na Resolução do CME (FLORIANÓPOLIS, 2011) caracterizam-se por resultados e produtos do processo educativo, o que é diferente da sugestão avaliativa realizada na proposta de matemática, que sugere avaliação do processo de experiência da construção do conhecimento na pessoa e o desenvolvimento do pensamento.

Embora na categoria avaliação estejam evidentes algumas contradições entre documentos de uma mesma rede e, até mesmo entre um mesmo documento, há alguns aspectos em comum a serem destacados. Tanto na Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008), quanto na Resolução CME (FLORIANÓPOLIS, 2011), a orientação é a de que o estudante seja reconhecido como *sujeito de sua aprendizagem*. Ainda é possível localizar a sugestão da participação da família na avaliação do processo educativo.

No que cabe ao processo educativo, compreendemos que para que a avaliação aconteça aos moldes da perspectiva histórico-cultural, com foco em uma aprendizagem dos conhecimentos científicos como ponto de partida para o desenvolvimento da pessoa, é fundamental o professor apoiar-se em uma perspectiva teórica de desenvolvimento humano e que exerça uma práxis pedagógica, vinculando sua profissão de forma parceira ao sucesso escolar do estudante. Isto significa dizer que o sucesso escolar do estudante na escola perpassa a forma com o professor organiza seu ensino, que, de acordo com a perspectiva teórica em questão, deve ser orientado pelo conhecimento da criança e pela forma ou método com que consegue atingir o estudante de forma significativa para que, de fato, aprenda.

Nesse sentido, defendemos que se avalia constantemente, mapeando se a forma com que se ensina está sendo possível garantir a aprendizagem do estudante. Avalia-se para mapear o que a criança pode e está disponível a aprender, mapeia-se o que ela já sabe e o se encontra em sua zona de desenvolvimento imediato, para que com a mediação do professor transfira-se para sua zona de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 2010). Avalia-se um processo, o ensino e a aprendizagem, sem que se preocupe-se apenas com o produto.

4.5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS: UMA ANÁLISE DA 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 nos permite realizar a síntese do estudo dos quatro documentos da RME/PMF selecionados nessa pesquisa por meio da categoria contradição. A realidade, no contexto dessa dissertação, é composta por quatro diferentes documentos de política pública que, em comum, destinam-se aos profissionais da educação da referida rede de ensino, com intuito de orientar as práticas pedagógicas nas instituições municipais de Florianópolis.

É preciso considerar que os documentos estão assinados por diferentes autores, com diferentes constituições acadêmicas, culturais e pessoais e, por esse motivo, atribuímos as contradições às diferentes ideologias e visões de mundo que compõe a constituição pessoal e profissional dos autores e que, dessa forma, estão “por trás” dos textos oficiais dos documentos.

Ainda, compreendemos que as contradições existem pelo fato dos documentos analisados 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 a organização de sua prática.

Com apoio no método histórico e dialético a abordagem da *contradição* exposta nos documentos analisados não assume caráter corretivo ou de julgamento. A *contradição* se caracteriza, assim, como a exploração da nossa realidade de pesquisa, isto é, o estudo explorativo das políticas públicas para a infância nos anos iniciais no município de Florianópolis. Nesse sentido, como em todas as realidades sociais a *contradição* quanto a utopias e ideologias para com a vida social é presente e viva, é possível compreendermos o fato de, na análise, encontrarmos a *contradição* também em nossa realidade de investigação.

Uma análise dialética das ideologias ou das visões de mundo mostra necessariamente que elas são contraditórias, que existem 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, existe enfrentamentos ideológicos, *contradições* entre ideologias, utopias ou visões sociais do mundo conflituais, contraditórios. (LOWY, 2015, p. 25).

Torna-se válido reiterar que uma análise das políticas públicas em concomitância com a análise dos contextos sociais em que foram produzidas não se configura como objetivo dessa dissertação. No entanto, no que cabe ao nosso objetivo, que foi o de problematizar a presença da psicologia na construção das políticas públicas, sobretudo nas concepções de aprendizagem e desenvolvimento, a utilização da categoria *contradição*, sugerida como critério pelo método do materialismo histórico e dialético para uma análise dialética, se tornou possível.

Tal possibilidade se deu devido ao fato de que o processo de estudo dos quatro documentos, individualmente e, em seguida de forma entrelaçada, aponta *contradições* para com a abordagem das concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano e os desdobramentos nas concepções de ensino, educação, escola, professor e avaliação dos processos e contextos escolares.

De um lado reconhecemos o fato da autoria, do período temporal e da natureza de cada um dos documentos e, também, as diferentes

ideologias e utopias que circunscrevem diferentes formas de ver o mundo e, com isso, as possibilidades de contradição nos textos oficiais das políticas analisadas. Do outro, ao voltarmos-nos ao objetivo dessa pesquisa, compreendemos que o fato dos documentos se dirigirem a um mesmo público, os professores da rede municipal, e se tratando de uma *rede de ensino*, seria interessante um diálogo entre as referências teóricas de apoio citadas nos documentos oficiais. Afinal, as diferentes ideologias e utopias existem devido ao fato de existirem diferentes formas de ver o mundo, assim, cada teoria tem características próprias para objetivar a sociedade e a educação e, com isso, objetivos e finalidades distintos para com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em idade escolar.

Na categoria *Aprendizagem e Desenvolvimento*, encontramos nos documentos analisados diferentes posicionamentos para com a interpretação das concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano. 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.

É possível afirmar que encontramos nos documentos uma abordagem à *aprendizagem e ao desenvolvimento humano* vinculados à ideia de desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas; a aprendizagem da cultura humana; a aprendizagem dos conhecimentos científicos de forma articulada ao desenvolvimento humano; e a aprendizagem reconhecida como um direito constitucional. No entanto, é preciso considerar que localizamos, também, e de forma expressiva, ênfase na defesa de uma inserção nas instituições educativas com foco na aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e competências ou, ainda, uma abordagem de aprendizagem e desenvolvimento como processos desarticulados, muito embora Philippe Perrenoud, para primeira, e Jean Piaget, para a segunda, não tenham sido citados ou suas teorias referenciadas.

No que cabe ao documento da proposta curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008), 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 ressaltando a importância dos conhecimentos científicos; por fim, a última aparece enfaticamente em diferentes documentos, nos possibilitando uma aproximação a uma sugestão de formação técnica aos estudantes.

É importante dizer que a contradição de posicionamentos teóricos e perspectivas para com a educação e a aprendizagem dos estudantes existe para além do documento das propostas específicas das diferentes disciplinas anexas a proposta curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008), pois está presente no interior, também, das propostas de algumas disciplinas. Como exemplo, podemos citar a proposta de história, na qual ao mesmo tempo em que atrela a aprendizagem ao desenvolvimento de habilidades e competências, defende o aprender como um processo de construção de conceitos. Ainda, é possível citar a proposta de ciências, que tem em seu início a afirmativa de apoio na perspectiva histórico-cultural, ressaltando a importância dos conhecimentos científicos, ainda que sem vinculá-los ao desenvolvimento do pensamento, porém, no decorrer do texto o que fica em evidência é a menção do desenvolvimento de habilidades e competências.

A menção a aprendizagem e desenvolvimento atrelado a habilidades e competências, além de ser enfática na proposta curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008), aparecendo nos documentos de história, geografia, ciências, é encontrada também na resolução do CME (FLORIANÓPOLIS, 2011). Nesse sentido, consideramos importante uma abordagem do que, em nossa interpretação, significa um ensino organizado com foco no desenvolvimento de habilidades e competências. Neste sentido, compreendemos que a ideia de ‘desenvolver habilidades’ aproxima-se da Pedagogia das Competências.

O que corrobora com o conceito de Perrenoud, o qual a afirma que competência é a “Capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999, p. 7). Ou ainda, a forma e eficaz de enfrentar situações análogas, de modo a articular a consciência e recursos cognitivos com

saberes, capacidades, atitudes, informações e valores, tudo isso de maneira rápida, criativa e conexa (PERRENOUD, 1999). O autor também afirma que competências não são objetivos, não são indicadores de desempenho e tão pouco potencialidades da mente humana, pois estas só se tornam competências através de aprendizagem desenvolvida, ou seja, as competências são construídas e adquiridas (SILVA; FELICETTI, 2014, p. 17-18).

Uma vez que a forma com que se aborda a concepção de aprendizagem denota o que se espera com o ensino, o apoio em Perrenoud torna-se fundamental para justificarmos a distância que visualizamos entre a objetivação de um ensino em que ‘desenvolve habilidades’ e outro que ‘desenvolve funções psíquicas superiores’.

Dessa forma, com apoio na perspectiva histórico-cultural, defendemos que a aprendizagem dos conhecimentos científicos é fundamental para a promoção do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sobretudo, o desenvolvimento do pensamento ativo, reflexivo, questionador e consciente, o que, ao nosso ver, não se esgota ao propor o desenvolvimento de habilidades, nas quais possibilite a resolução de problemas de forma *rápida, criativa e conexa*.

O que podemos constatar é que embora a introdução do documento da proposta curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008) afirme apoio nos princípios da perspectiva histórico-cultural, a análise efetiva das propostas curriculares das diferentes áreas do conhecimento (FLORIANÓPOLIS, 2008), ao que nos parece, denota que o desenvolvimento humano, é, em grande parte compreendido na perspectiva do desenvolvimento de habilidades e competências, ao contrário de, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Além disso, ao nosso ver, a contradição entre os documentos da rede e, assim, ao que se compreende por aprendizagem e desenvolvimento, existe, também, ao localizarmos princípios construtivistas no documento da proposta curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008) e na resolução do CME (FLORIANÓPOLIS, 2011). Tal fato evidencia-se ao percebermos que, por exemplo, a proposta de ciências (FLORIANÓPOLIS, 2008), ao mesmo tempo em que afirma apoiar-se na perspectiva histórico-cultural, aponta que o objetivo de inserção da criança na escola tem foco para que a mesma *‘aprenda a aprender’*. Desse modo, percebemos a necessidade

de discutir o que, ao nosso ver, define esse ‘*aprender a aprender*’, concepção de fundamento construtivista.

Para Francioli (2012, p. 17), “[...] o construtivismo desloca para um plano secundário os conteúdos clássicos da educação escolar e o próprio trabalho do professor” e afirma que por mais que exista um movimento de diferentes correntes teóricas para deslocar a centralidade do construtivismo, as políticas públicas nacionais, de longa data e, ainda muito presente nos dias atuais, têm como base os princípios construtivistas.

Tal afirmação, parece-nos fazer sentido à medida que estamos diante de um documento de política pública, de uma rede municipal de ensino pública, que afirma alicerce teórico na perspectiva histórico-cultural, mas que, porém, apresenta colocações em seu texto de modo que possamos perceber princípios da teoria construtivista. Ainda, Francioli (2012) afirma que o construtivismo defende que o principal para a aprendizagem não é o método com qual o professor ensina, mas que o motor do aprender seria a atividade cognitiva do estudante e seus interesses pessoais. Segundo a autora, tal constatação contrapõe os indicativos de Vigotski para com o desenvolvimento humano.

Sobre a teoria construtivista, a respeito da abordagem do ensino e da postura do professor frente a forma com que o ser humano se desenvolve, concordamos com a crítica realizada por Francioli (2012), uma vez que os estudos e formulações da teoria construtivista apontam uma relação independente entre aprendizagem e desenvolvimento. Vigotski (2009) para discutir sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento parte da análise de três teorias, abordadas anteriormente no capítulo três desta dissertação, e expõe que a teoria em que a aprendizagem e o desenvolvimento são compreendidos como processos independentes, teoria construtivista, foi a teoria mais difundida em sua época.

[...] a primeira teoria, mais difundida entre nós até hoje, considera a aprendizagem e o desenvolvimento como dois processos independentes entre si. O desenvolvimento da criança é visto como um processo de maturação sujeito as leis naturais, enquanto a aprendizagem é vista como aproveitamento meramente exterior das oportunidades criadas pelo processo de desenvolvimento. (FRANCIOLI, 2012, p. 296-297).

Para Piaget, o desenvolvimento é compreendido como a maturação natural das funções psíquicas superiores, por meio das experiências e relações com o meio, para que, em seguida, se torne possível a aprendizagem dos conhecimentos científicos.

De acordo com a teoria construtivista, para que a criança aprenda é preciso que tenha maturado determinadas funções previamente, isto é, obtenha um desenvolvimento prévio. Assim, o desenvolvimento da criança é caracterizado por essas maturações e esse desenvolvimento 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). É como se o desenvolvimento viesse anterior a aprendizagem.

Segundo Vigotski (2009), a teoria de Piaget é certa quando aborda a dependência do amadurecimento de certas funções para que as crianças aprendam os conhecimentos científicos, como exemplo, cita a impossibilidade de ensinar uma criança de um ano de idade a ler. Porém, o que a teoria histórico-cultural descobre e defende é que essa dependência de maturação não é o núcleo do desenvolvimento humano, pois a maturação pode até ser o ponto de partida, mas a aprendizagem é o que promove o desenvolvimento, não há como desvincular da aprendizagem a centralidade do processo de desenvolvimento humano.

[...] como veremos oportunamente, essa dependência não é principal mas subordinada, e a tentativa de apresentá-la como principal e mais ainda como integral leva a vários mal-entendidos e equívocos. É como se a aprendizagem colhesse os frutos do amadurecimento da criança, mas em si mesma a aprendizagem continua indiferente ao desenvolvimento. A memória, a atenção e o pensamento da criança já desenvolveram a um nível que lhe permite aprender a linguagem escrita e aritmética; mas tendo ela aprendido essas duas disciplinas, será que sua memória, sua atenção e seu pensamento mudam? A velha psicologia responde assim: mudam na medida em que nós os exercitemos, ou seja, mudam como resultado do exercício, mas nada irá mudar no curso do seu desenvolvimento. Nada de novo surgiu no desenvolvimento intelectual da criança pelo fato de ter ela aprendido a ler e a escrever. Ela será a mesma criança só que alfabetizada. Essa concepção, que determinava inteiramente toda a

velha psicologia pedagógica inclusive o famoso trabalho de Meumann, foi levada ao extremo lógico na teoria de Piaget. Para este, o pensamento da criança passa necessariamente por determinadas fases e estágios independentemente de estar essa criança em processo de aprendizagem ou não. (VIGOTSKI, 2009, p. 299).

Podemos sintetizar que, para a teoria construtivista, o amadurecimento do pensamento é a base para que aconteça a aprendizagem, mas essa aprendizagem não se vincula, aproxima-se ou influencia o desenvolvimento do pensamento. Assim, a aprendizagem está atrelada ao conhecimento, o que é diferente de estar atrelada ao desenvolvimento, uma vez que o desenvolvimento ocorre independente da criança estar em uma condição de aprendizagem ou não, no ensino da escolar ou não. É como se a pessoa desenvolvesse naturalmente o pensamento conforme processos de maturação biológica e suas experiências e, com isso, se encontrasse em uma posição em que é possível aprender um ou outro conhecimento científico.

Para Piaget, o indicador do nível do pensamento infantil não o que a criança sabe, não é o que ela é capaz de aprender, mas a maneira como essa criança pensa em um campo onde ela não tem nenhum conhecimento. Aqui se contrapõe da forma mais acentuada a aprendizagem e o desenvolvimento, o conhecimento e o pensamento. Partindo daí, Piaget faz perguntas a criança já precavido de que a criança pode ter algum conhecimento do que lhe estão perguntando. E se fizermos esse tipo de pergunta a criança, não obtemos resultados do pensamento, mas resultados do conhecimento (VIGOTSKI, 2009, p. 300).

Para o construtivismo (VIGOTSKI, 2009) o ser humano nasce biologicamente com as funções psíquicas superiores e o desenvolvimento das mesmas ocorre em função de uma maturação natural conforme seu crescimento, e assim, o pensamento se dá em consequência da maturação biológica das funções superiores psicológicas, o que, então, torna possível a aprendizagem dos conhecimentos científicos. Ainda, nessa perspectiva teórica, as relações sociais são importantes, mas as funções psíquicas superiores provêm do

biológico e não do social. A aprendizagem é compreendida como aprendizagem dos conhecimentos, porque o que a criança é e o seu desenvolvimento está dado por si só; pelo amadurecimento natural de funções biológicas, assim, a aprendizagem não se vincula ao desenvolvimento humano.

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 funcionalidade diferente 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 aprendizagem gera desenvolvimento.

Vimos que a aprendizagem e desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está a frente do desenvolvimento. Neste caso, ele 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 nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p. 334).

É possível compreender que o ensino, para Vigotski (2009), assume caráter central no processo de desenvolvimento humano. Isso se dá pelo fato de que o autor expõe que a aprendizagem acontece, de forma lógica, naquilo que a criança ainda não realiza sozinha, isto é, naquilo que ainda não aprendeu.

Embora não se dispense os conhecimentos e ações que a criança aprendeu ou realiza sozinha, a aprendizagem é potencializada a partir do momento em que uma pessoa mais experiente percebe o que a criança ainda não realiza sozinha, mas que está em condições de aprender e pode vir a realizar por si só com auxílio de sua mediação. No que tange aos conhecimentos científicos é que consiste a importância do professor e do ensino para o desenvolvimento das funções do pensamento do estudante. O professor opera como mediador entre a criança e o conhecimento, mediação esta que resulta em uma apropriação da cultura por meio da criança e, assim, o desenvolvimento das suas funções do pensamento.

Para Vigotski (2009), o ensino e o professor na condição de mediador são fundamentais, uma vez que o desenvolvimento das

funções superiores, isto é, o pensamento, provém das relações sociais e da aprendizagem da cultura. Na teoria histórico-cultural o motor do desenvolvimento humano são as relações sociais e a aprendizagem dos conhecimentos científicos, por meio destes a criança passa a ser, agir e operar de forma diferente: por meio destes que ela desenvolve o pensamento e allear a si mesma e suas relações com o mundo pela sua forma de pensar.

Tal fato se dá pelo motivo de que os conhecimentos científicos sistematizados na escola são conhecimentos novos para a criança. A aprendizagem promove o desenvolvimento das funções superiores, uma vez que desloca a criança e seu pensamento de uma zona de conforto em função da necessidade de si mesma a aprender algo novo, isto é, coloca o pensamento em ação. Vale mencionar que não se trata de uma necessidade impositiva, mas de uma necessidade construída na criança por meio da mediação e do conhecimento do professor sobre essa criança, seu contexto de vida e suas experiências. O professor atua como mediador, que conhece o seu estudante e, assim, sabe como conduzi-lo ao desejo e a sentir-se com necessidade de aprender determinado conhecimento novo.

Nesse sentido, os estudos da perspectiva histórico-cultural encaminham que o desenvolvimento humano se dá pela aprendizagem das funções/ações e conhecimentos que a criança ainda não sabe ou não realiza sozinha. Assim, ao estar diante de algo que não sabe, quando apresentado de forma significativa, a criança encontra-se em uma condição de mobilização do seu pensamento (VIGOTSKI, 2009) e, ao aprender, significa que desenvolveu o pensamento, que se desenvolveu e alterou-se em sua forma de reflexão.

Para Vigotski (2009), quando a criança está colocada em uma condição de aprendizagem do que está apta a aprender com a ajuda do outro e, de fato, aprende e passa a realizar sozinha, este movimento caracteriza o seu desenvolvimento. Os conhecimentos escolares se tornam fundamentais por ser produção do homem, ou seja, por ser cultura, e pelo fato destes conhecimentos estarem disponíveis e como responsabilidade da escola ensinar. Assim, os conhecimentos organizados e sistematizados na escola são conhecimentos que o estudante ainda não aprendeu, e que dificilmente irá aprender em outros contextos de forma sistematizada, o que os torna fundamentais, pois deslocam o pensamento da zona de ‘não saber’ para o ‘saber’. Esse deslocamento se dá como um processo complexo, no qual é fundamental a presença do professor e da escola, processo no qual corresponde ao desenvolvimento do intelecto da criança em idade escolar.

Esse processo complexo de relação entre aprendizagem e desenvolvimento não é o foco na teoria construtivista, uma vez que para esta teoria o desenvolvimento das funções psíquicas superiores existe independente da aprendizagem. Ainda, na teoria construtivista há a defesa de que aprendizagem dos conhecimentos científicos não influencia no desenvolvimento humano, pois se reconhece que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é algo biologicamente desenvolvimento nas relações sociais (VIGOTSKI, 2009).

Desse modo, podemos interpretar que, para o construtivismo, a escola e o professor são secundários no processo de desenvolvimento do pensamento, uma vez que ao aprender os conhecimentos científicos, segundo Piaget, nada se altera no desenvolvimento humano, pois este se dá em virtude do biológico. A criança continua sendo ela mesma, o seu desenvolvimento permanece o mesmo, seguindo sua ordem natural, o que muda é que, após aprender, a criança passa a ter conhecimento (VIGOTSKI, 2009).

Neste sentido, ao visualizarmos no documento da proposta curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008) a menção da ideia do ‘aprender a aprender’ nos encontramos diante de interrogações. A ideia de ‘*aprender a aprender*’, com apoio no construtivismo, defende que o conhecimento é construído pela criança, mediante aos seus interesses e ao que já está maduro e desenvolvido biologicamente. Questionamos: considerando que a imaginação provém de experiência, as crianças com poucas oportunidades de conhecer novos contextos, o que elas teriam interesse em aprender? Desconsiderando os conhecimentos que estão na escola, que, por sua vez, se caracterizam como produção e história da humanidade, o que está acessível às crianças em geral e, sobretudo, àquelas com menor capital cultural? Como anular as desigualdades escolares considerando que as crianças estão inseridas em diferentes contextos, com diferentes acessos aos bens culturais, dispendo de experiências diferentes e, assim, que buscam e acessam diferentes conteúdos?

Assim, ainda, com apoio em Vigotski (2009) e Francioli (2012), é possível levantar outro questionamento sobre a teoria construtivista. Para Francioli (2012) o construtivismo e, assim, as pedagogias do aprender a aprender, são a base de apoio nas políticas públicas para a alfabetização e, compreendendo que tal perspectiva acredita que o motor da aprendizagem seria o próprio sujeito, nos interrogamos se essa seria uma maneira do estado culpabilizar ou atribuir o sucesso ou fracasso escolar a própria criança: as políticas públicas pretendem, de forma sutil,

deixar de lado a sua responsabilidade de oferecer um ensino público, gratuito e de qualidade promovendo o sucesso escolar?

Se esse é um dos objetivos das políticas públicas para com a educação, talvez esse objetivo esteja sendo alcançado. Tal constatação se dá no levantamento bibliográfico realizado nessa dissertação, quando, ao realizar as entrevistas com os professores, Martins (2015), Maia (2012) e Rodrigues (2015) destacam que os professores, por vezes, atribuíram à família a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso do estudante.

Nossa percepção, com apoio na psicologia histórico-cultural, é a de que o professor seja compreendido enquanto um mediador, como um colaborador no processo de aprendizagem. Isto significa dizer que não se trata apenas de o professor pensar o ensino por si só, como se a escolha pela forma de ensinar garantisse a aprendizagem da criança, e, tampouco, que este professor assuma uma postura em que a criança aprende por si, que o sucesso da aprendizagem é dado quando a criança *aprende a aprender*. Porém, a aposta é em um professor que assuma uma postura de mediador e colaborador da criança com o conhecimento, que esteja pautado em uma teoria de desenvolvimento humano e que compreenda como a criança aprende, para que possa acessar essa criança e que torne significativa a aprendizagem dos conhecimentos científicos.

Objetiva-se um professor que articule o ensino, com a forma que cada criança aprende, compreenda suas particularidades e, que conheça o que está concretizado na sua zona de desenvolvimento real e o que se encontra na zona de desenvolvimento imediato, assim interfira nessa última e, com isso, colabore no processo de aprendizagem, que gera o desenvolvimento humano. Apostamos em uma prática pedagógica na qual o foco não esteja no *‘como eu sei ensinar’*, mas em *‘como essa criança aprende’*.

Nesse sentido, na resolução do CME (FLORIANÓPOLIS, 2011) percebemos, também, princípios construtivistas a medida que a aprendizagem está relacionada aos conhecimentos científicos, porém o desenvolvimento está atrelado a habilidades e competências. Ainda que o texto oficial desse documento 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 sinalizar 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. Desse modo, como discutido, ao se tratar dos objetivos para com a aprendizagem e o desenvolvimento humano, ao posicionar-se com apoio na perspectiva histórico-cultural, segue-se de encontro ao construtivismo, uma vez que ambas as correntes teóricas abordam as concepções de forma diferente. Isto é, a primeira percebe os processos de forma articulada, em que aprendizagem gera desenvolvimento, ao passo que a segunda reconhece como processos independentes, uma vez que a aprendizagem não está vinculada ao desenvolvimento humano, pois este se dá por meio de maturações biológicas.

Em contraponto, é preciso dizer que, embora fiquem evidentes princípios de outras teorias, é possível localizar, também, nos documentos analisados, 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 artes, na proposta de educação física e de matemática, anexas à proposta curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008), e no documento das diretrizes municipais (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Na proposta de artes, localizamos a perspectiva histórico-cultural a medida 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. Em seguida, na proposta de educação física, a perspectiva histórico-cultural está presente ao referenciar Vigotski para a defesa de que uma boa aula é aquela que gera aprendizagem, tal menção procede a medida que o autor atribui a função do professor ensinar para a criança aquilo que ela ainda não sabe.

Na proposta de matemática, a presença da perspectiva histórico-cultural é evidente 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. Nesse sentido, a concepção de aprendizagem é defendida no documento com apoio na perspectiva histórico-cultural, e tal fato é confirmado quando se aborda que a

aprendizagem dos conhecimentos científicos por meio de um ensino sistematizado é fundamental para o desenvolvimento da pessoa.

Com isso, reconhece-se 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 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 na sua realidade.

No que cabe ao desenvolvimento, o documento de matemática além de mencionar, como as propostas das demais áreas de conhecimento, a importância das relações sociais para que o mesmo ocorra, 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.

Ao encontro das considerações sobre aprendizagem e desenvolvimento realizadas na proposta de matemática, encontramos o documento das Diretrizes Curriculares Municipais (FLORIANÓPOLIS, 2015). Esse documento amplia nosso acompanhamento das políticas da RME/PMF em direção a um apoio integral na perspectiva histórico-cultural, pois se acrescenta em seu texto oficial a afirmativa de que à aprendizagem dos conhecimentos científicos gera 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.

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 à aprendizagem como um direito ou, ainda, é um desafio para as políticas públicas de a RME reconhecer e garantir em seus textos a aprendizagem como um direito humano, logo, igualitário e a todos?

Concluimos, na *categoria aprendizagem e desenvolvimento*, que, embora a RME 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. Embora fique em evidência uma educação com foco no desenvolvimento de habilidades e competências, na expectativa de que os estudantes ‘aprendam a aprender’, há que se reconhecer que há menção, em alguns momentos dos textos analisados, ao objetivo de que os estudantes se desenvolvam em suas múltiplas dimensões humanas. Como síntese, é possível encontrar princípios da perspectiva histórico-cultural na definição das concepções de aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo, no documento da proposta curricular de matemática (FLORIANÓPOLIS, 2008) e no documento das diretrizes curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Sobre a *categoria “Ensino e o Professor”* é importante mencionar que, ainda que com as especificidades de cada um dos documentos, em nossa análise, a contradição é pouco presente. Tal fato se dá visto que os documentos convergem ao atribuírem um mesmo objetivo para com a educação, que é o de garantir a permanência do estudante na escola. Em relação ao professor, ainda que tenhamos localizado nos documentos a exposição de que o estudante ‘aprenda a aprender’ e, com isso, implicitamente o professor está exposto a uma condição marginal no processo educativo, 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.

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 em direção a uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, de outro lado, encontramos a concepção de educação como excludente e reprodutora de desigualdades sociais, na

qual 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 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, 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.

Na última 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 de um processo, processo 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 determinado 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 uma 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.

Os encaminhamentos para o fim deste texto partem do reconhecimento de que a contradição, como em qualquer realidade social, se fez existente no contexto da realidade dessa investigação: nas políticas públicas da rede municipal de Florianópolis. Tal fato está justificado por serem documentos redigidos em tempos históricos distintos, com diferentes autores e por serem documentos de diferentes naturezas.

No que se refere ao tempo, o fato de que somos seres históricos e do tempo em que vivemos, constitui-se no reconhecimento de que a sociedade e o seus desdobramentos para com o contexto social, vão ao encontro dos objetivos e demandas do tempo em que a insere. A realidade é dialética e, assim, aceita transformações e alterações nas formas de ver e viver a sociedade. No que compete aos autores das políticas públicas analisadas, compreende-se que se constituem por diferentes experiências pessoais, formações profissionais e, com isso, permite-se que defendam diferentes ideologias. Por este motivo, de maneira geral, são aceitáveis nos contextos sociais a defesa de diferentes ideologias e visões de mundo, visto que a constituição pessoal de cada ser humano o faz assumir diferentes escolhas na forma de se relacionar com e na sociedade. Tal fato se traduz, também, nas diferentes e pessoais escolhas epistemológicas, filosóficas e teóricas para interpretação e manutenção da realidade.

No entanto, compreendemos que ao se tratar de uma rede de ensino, que define como utopia o acesso democrático aos conhecimentos científicos por todos os estudantes e que, assim, objetiva proporcionar uma formação escolar em que a pessoa se constitua como crítica e questionadora da realidade, a contradição ganha uma nova dimensão ao localizarmos em suas políticas públicas referência a diferentes perspectivas teóricas. Se, anteriormente, a contradição esgotava-se por localizarmos no interior dos documentos analisados distintas perspectivas teóricas, aqui se amplia por nos parecer contraditório uma rede que define em suas políticas públicas uma única utopia, mas que aceita diferentes ideologias para a manutenção de sua realidade.

Abordamos utopia, aqui, referindo-nos “aquelas ideias, representações e teorias que aspiram uma outra realidade, uma realidade ainda inexistente” (LOWY, 2015, p. 20). Assim, a rede assume a tessitura de suas políticas públicas com a perspectiva de, enquanto rede, atingir uma realidade ainda não concreta, fazendo de seus textos oficiais

o ponto de partida para a orientação das práticas em suas instituições educativas, na expectativa de uma reorganização do contexto escolar e das práticas pedagógicas.

Podemos compreender, assim, que os documentos de políticas públicas são a utopia descrita em papel, são as objetivações para com a transformação da realidade em que se encontra, em direção a uma utopia construída: a realidade que se projeta. No entanto, ao nos depararmos com documentos de uma mesma rede, que assume um compromisso comum com todos os estudantes em seu exercício político, nos faz interrogar sobre as justificativas para a presença de diferentes referenciais teóricos para que esse compromisso se concretize.

Assim, não se tratam apenas de referências teóricas distintas, mas vale a consideração de que cada teoria carrega e fundamenta-se por diferentes ideologias, orientando-se por distintos objetivos e finalidades. Nesse sentido, ao se tratar de uma rede, nos parece desarmônico atribuir um mesmo objetivo para com o desenvolvimento humano, mas aceitar diferentes formas de defesa das mesmas concepções: as concepções de aprendizagem, escola, educação e avaliação. Interrogamos pelo fato de que, no sentido literal da palavra, a contradição se caracteriza como o intervalo entre a compatibilidade e incompatibilidade, na qual, ao seguir a direção da primeira, automaticamente, anula-se a segunda.

Referindo-nos a uma rede ensino, na qual destina suas políticas a muitos profissionais, objetivando que as políticas se traduzam em práticas, nos parece confuso para que o professor ao estar diante de um documento, assim como foi percebida a contradição na análise desta pesquisa, perceba a contradição na política pública em que busca respaldo para fundamentar sua prática. Ao que nos parece, a referência à diferentes perspectivas teóricas nos textos oficiais possibilita uma relação do professor com a política pública que se traduz na interrogação: por qual perspectiva teórica devo me orientar? É possível mencionar que, se a contradição existe e está presente nas políticas públicas em geral, o resultado do que percebemos no levantamento bibliográfico parece-se concretizar: os professores não sabem como agir perante as políticas públicas, fazendo com que não se desdobrem em práticas nas instituições educativas.

Arriscamos em dizer que, a medida que as políticas dialogassem entre si e fizessem escolhas teóricas que conversassem ou, ao menos, explicassem o porquê e os princípios que sustentam a perspectiva teórica escolhida, apresentaria ao professor, de forma clara, o que se objetiva para com a educação dos estudantes na escola.

Ainda, parece-nos fundamental que as políticas explicitassem quais os princípios fundantes da teoria em que está fundamentando-se e orientando o professor a seguir, para que, de forma segura, o professor pudesse construir argumentos para defender ou contrapor tal teoria. Parece-nos válido que haja um posicionamento no interior das políticas públicas, quando se referencia mais de uma perspectiva teórica, que reconheça que se tratam de perspectivas diferentes, que operam com diferentes conceitos e princípios.

Finalizamos com a ênfase na questão de que nossa análise e, com isso, as considerações aqui realizadas sobre as políticas públicas analisadas, se caracterizem como uma realidade. Desta forma, não significam a totalidade das políticas públicas existentes da rede, tampouco a totalidade de possibilidades de análise do mesmo objeto de estudo. Ainda, é preciso reconhecer que os textos das políticas analisadas e, tampouco, a nossa análise, traduzem-se integralmente no que, de fato, acontece e se desdobra na prática diária nas instituições. No entanto, ao que cabe ao campo da prática, fica como problemática para uma nova investigação.

4.6 A INFÂNCIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA RME/PMF

Ao se tratar de uma análise de documentos que orientam o trabalho docente nos primeiros anos do ensino fundamental, torna-se basilar o reconhecimento de que são políticas que se destinam, com maior ênfase, à infância, e que inserção da criança no ensino fundamental se dá a partir dos seis anos de idade.

Nesse sentido, as políticas públicas para os anos iniciais se situam no campo das políticas públicas para a infância devido ao fato de que, segundo Quinteiro (2002), a infância é a fase da vida em que se insere a criança e, de acordo com o Artigo 2º do ECA, “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, grifo nosso). Com isso, no movimento de estudo dos documentos, buscamos perceber de que a forma a infância é abordada nas políticas públicas para os anos iniciais do ensino fundamental da RME/PMF.

Dentre os quatro documentos selecionados, encontramos abordagem sobre a infância no documento da Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008), sobretudo na introdução e no texto específico para alfabetização e letramento, e no documento das Diretrizes Curriculares Municipais (FLORIANÓPOLIS, 2015).

A introdução da Proposta Curricular aborda a infância como o período de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, destaca-se como um dos objetivos da RME/PMF um maior aprofundamento e discussão sobre o conceito de infância, seu tempo e suas especificidades.

No documento específico de alfabetização e letramento, a infância é abordada como eixo principal para a organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais. Chama-se atenção para a singularidade dessa etapa da vida e menciona-se a importância de considerar infância na escola e na vida extraescolar de cada estudante, isto é, “[...] reconhecer os ritmos e tempos de desenvolvimento humano das crianças considerando as características da sua infância e do contexto extraescolar” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 43). Tal posicionamento nos remete aos estudos da infância, que nos orienta a um olhar único sobre e para criança, ao estudo da criança e da infância pela própria criança, indo de encontro a uma visão adultocêntrica sobre a infância (SARMENTO, 2015).

Vinculada à questão da infância, destaca-se o brincar e a brincadeira, que são citados de forma inexpressiva ao se tratar de um documento direcionado a crianças no início da vida escolar. No que cabe ao documento da Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008), há menção ao brincar na proposta da disciplina de artes, na qual ressalta a brincadeira como uma maneira prazerosa e significativa de experimentar o novo e, também, na proposta de educação física, na qual exemplifica brincadeiras a serem realizadas junto às crianças. Em contraponto, o brincar tem amplitude e ênfase, novamente, no documento de alfabetização e letramento, uma vez que há a compreensão do “brincar como um ponto de ser e estar no mundo” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 31).

Prestes (2008, p. 24), ainda que mencione de forma breve a brincadeira em idade escolar, colabora para que possamos refletir sobre a brincadeira em um contexto pré-escolar, isto é, “parece-me que, do ponto de vista do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”. No entanto, no que cabe ao contexto escolar, a autora leva-nos a refletir que não se trata do abandono aos conhecimentos científicos em detrimento a brincadeira, mas da possibilidade de estabelecimento de vínculo significativo destes conhecimentos com as crianças por meio do brincar.

Consideramos como positivo o destaque sobre a infância e o brincar realizado no documento específico de alfabetização e letramento, uma vez que no texto como um todo da Proposta Curricular

(FLORIANÓPOLIS, 2008) a palavra *infância* aparece citada apenas 11 vezes. Se tratando de um documento no qual o foco é a aprendizagem da criança, que, por sua vez, encontra-se na fase geracional da infância, consideramos que o conceito de infância esteja pouco discutido de maneira geral.

No entanto, se na introdução desse documento há o reconhecimento e a meta de discutir de forma mais enfática o conceito de infância, é possível considerarmos que tal meta foi atingida, pelo menos no que cabe aos textos de políticas públicas. Tal fato se dá pelo motivo de que sete anos após a publicação da Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008), a SME/RME publica o documento das Diretrizes Curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2015), que aborda de forma ampla o referido conceito.

Nas Diretrizes Curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2015), a infância é compreendida enquanto uma categoria social na educação básica, em que acolhe um grupo geracional com características próprias, a serem consideradas no processo educativo:

A infância é um momento da vida, demarcado por condições estruturais, sociais e históricas, como de classe, gênero, religião, cultura. É um grupo social constituído por crianças, que assim como os adultos vivem sob os condicionantes sociais e têm suas vidas marcadas por estes, demarca-se pela heterogeneidade como sua característica central, rompendo com visões românticas de que a infância é um tempo bonito e bom para todos. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 30).

Nesse sentido, considerando que um dos eixos de sistematização do documento é a educação integral, o reconhecimento da infância como uma categoria social é compreendido como fundamental para a organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido junto às crianças dos anos iniciais (FLORIANÓPOLIS, 2015). No documento, aborda-se, ainda, a brincadeira como uma atividade da infância, sendo, portanto, reconhecida como importante para o processo de aprendizagem.

Identificamos que a concepção de infância defendida nas Diretrizes Curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2015) vai ao encontro dos princípios da perspectiva histórico-cultural. Esta, por sua vez, ao fazer a defesa de que somos seres culturais, permite-nos reconhecer que estamos inseridos em diferentes contextos culturais, vivemos a vida de diferentes formas. Assim, quando a infância é compreendida como uma

categoria social, na qual se altera na sua forma de ser vivida a depender do contexto em que a criança se insere, parece-nos próxima ao princípio da perspectiva histórico-cultural, de que nos socializamos e individualizamos de formas distintas a depender do contexto social e cultural em que estamos inseridos.

Ponderamos que há uma evolução na abordagem do conceito de infância nas políticas públicas da RME/PMF. Embora na Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008) o conceito seja abordado por apenas uma das oito propostas específicas das diferentes áreas de conhecimento, a referência ao conceito existe e considera-se a especificidade dessa etapa da vida. Em seguida, no documento das Diretrizes Curriculares (FLORIANÓPOLIS, 2015), a discussão do conceito se amplia e a infância é ressaltada como eixo central na sistematização das práticas da educação infantil e nos anos iniciais. No entanto, algo que nos interroga é o fato de uma maior discussão sobre infância estar vinculada a um documento que orienta, também, o trabalho pedagógico na educação infantil. Fica a questão: qual espaço para a criança e a infância nas escolas de anos iniciais e nas políticas públicas que orientam as práticas pedagógicas nessa etapa da educação básica.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A justificativa para ingresso no mestrado pautou-se na curiosidade de responder interrogações da minha prática enquanto pedagoga. Embora no momento inicial houvesse a perceptibilidade sobre as limitações em encontrar respostas, o momento presente se traduz na afirmação de que mais atraente do que as respostas, são as novas e diferentes interrogações que foram se configurando neste tempo de investigação. O processo de realização da dissertação permite reconhecer os entraves de se esgotar um problema de pesquisa, devido não somente as inúmeras lentes possíveis a olhar um objeto, mas também por conta do tempo destinado ao mestrado. O tempo cronológico interrompe a gama de inquietações de estar diante da uma investigação científica.

Finalizar um texto síntese sobre um processo inserido em determinado tempo cronológico é uma tarefa encharcada de significações e escolhas. Nesse sentido, o exercício de escrever demanda tempo, pois não se escreve uma única vez. Afinal, aqui, sintetizam-se inúmeras experiências, leituras, conclusões, critérios, incertezas, sentimentos. A palavra externaliza nosso pensar e, desse modo, a tessitura do texto escrito da pesquisa requer organização e cautela, uma vez que se traduz na síntese da produção de conhecimento, caracterizando-se como material de estudo e, especialmente, é o que fica de registro/documento sobre o nosso olhar para a realidade em que nos propomos a investigar.

No que se refere à produção de conhecimento no âmbito acadêmico, feita pelo levantamento bibliográfico realizado no portal da BDTD, inferimos que há uma preocupação nas investigações científicas em articular os estudos da psicologia e o campo das políticas públicas, uma vez que foi possível mapear estudos que articulam essas duas áreas de conhecimento.

Os descritores definidos para a realização do levantamento bibliográfico permitiram acesso a teses e dissertações que possibilitaram reflexões durante o processo de investigação da problemática proposta nesta dissertação. Foram encontrados trabalhos que auxiliaram a pensar sobre a metodologia, na definição dos objetivos; outros que indicaram referências bibliográficas, e, sobretudo, de forma geral, permitiram perceber que há necessidade de maior investimento investigativo entre o campo das políticas públicas educacionais e as contribuições da psicologia para a educação e constituição da pessoa inserida na educação básica. O estudo indicou que se trata de uma problemática que

vem se ampliando no contexto investigativo brasileiro, que apresenta um potencial de pesquisa a ser desbravado.

Nosso holofote se volta para os estudos sobre o professor e a política pública. As pesquisas que analisamos indicam que os professores não se reconhecem pertencentes às políticas, assim como não reconhecem, igualmente, que suas práticas pedagógicas expressam as políticas vigentes. Neste sentido, ousamos afirmar que as pesquisas aqui analisadas indicam um distanciamento entre as práticas dos professores dos anos iniciais, em rotinas cada vez mais sobrecarregadas, e as políticas que norteiam ou deveriam nortear suas práticas.

São muitas as possibilidades de indicativos que poderiam justificar este afastamento. Mas, com certeza, não se trata de polarizar a responsabilidade no professor. Destacamos a dura realidade do cotidiano escolar que, na maioria das vezes, inviabiliza o trabalho coletivo na escola. O fazer cotidiano muitas vezes se configura como um impeditivo à organização, reflexão e análise do prescrito no âmbito legal. Neste sentido, as mesmas políticas públicas, de forma contraditória, regulam e não são conhecidas, de modo efetivo, na escola.

Como síntese do levantamento bibliográfico fica-nos a inquietação sobre em que momentos, no espaço da escola e com/entre profissionais da educação, há discussão acerca das políticas públicas para a educação, isto é, as políticas públicas que orientam, ou que são construídas com o objetivo de orientar, suas práticas pedagógicas. Indagamos no sentido de compreender se e como se discute as políticas públicas nas instituições educativas e a forma com que os profissionais que exercem seu trabalho diariamente nessas instituições aproximam-se dos documentos oficiais da educação, sejam municipais, estaduais ou de âmbito federal.

Em relação à análise dos documentos orientadores da prática docente na RME/PMF, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental, é relevante considerar que a infância, enquanto uma etapa da vida que dispõe de especificidades, e o reconhecimento da criança inserida nas escolas está em evidência, apenas em um dos documentos analisados. Tal documento está direcionado à educação básica, o que inclui a educação infantil. Ainda que a discussão sobre a infância tenha se ampliado nas políticas públicas da RME/PMF, visto que o documento mais recente, as Diretrizes Curriculares Municipais (FLORIANÓPOLIS 2015) reconhece de forma enfática a especificidade da infância e a criança enquanto um sujeito ativo, consideramos que os outros três documentos analisados não abordam princípios e orientações que garantam uma política que possa ser considerada em defesa da infância.

Questionamo-nos no sentido de perceber se, de fato, a infância e a criança obtém espaço na escola ou, do outro lado, se as especificidades de infância e da criança estão vinculadas apenas a educação infantil. Tal reflexão se torna pertinente uma vez que, segundo ECA (BRASIL, 1990) a infância ser considerada do 0 aos 12 anos de idade, e, assim, enfatizamos a importância no investimento de um maior reconhecimento da criança e da infância na escola e a realização de pesquisas na área da infância que contemplem discussões sobre os anos iniciais do ensino fundamental, no qual se inserem pessoas dessa faixa etária em suas diferentes formas de viver essa etapa da vida.

Diante de um contexto de transição política e de mudanças aligeiradas em que se insere esta dissertação, contexto político no qual consideramos nebuloso e incerto para com os reais objetivos com a educação e, assim, compreendendo a infância como categoria social construída histórico e culturalmente, acreditamos que se caracterizam como imprecisas, também, as concepções de infância e criança defendidas no atual momento histórico e político no Brasil.

A discussão sobre a infância em articulação com as políticas públicas para a educação é fundamental, na medida em que, segundo Rizzini (2009), a maior contradição na história da infância é que o Brasil dispõe de uma política pública específica para tal, isto é, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No entanto, não consegue superar problemas relacionados a essa etapa geracional, ou seja, a política não se concretiza de forma integral e igualitária a todas as crianças e adolescentes, uma vez que não é garantida a aprendizagem dos conhecimentos científicos por todos os estudantes e o sucesso escolar, assim como não é superada, por exemplo, a situação das crianças nas ruas, da violência e o do acesso democrático aos bens culturais.

Ainda, ao tratar da infância, de um ponto de vista histórico, é perceptível notar que a história da infância no Brasil é narrada pela história da criança pobre (RIZZINI, 2009), àquela que precisava da intervenção do estado até tornar-se adulta e independente. Assim, interrogamo-nos, qual é a história da infância e da criança na atualidade mediante, por exemplo, a um programa governamental nomeado Criança Feliz¹³.

¹³ Maiores informações sobre o Programa disponíveis em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2016/10/com-o-crianca-feliz-brasil-cuidara-do-desenvolvimento-integral-na-primeira-infancia>>. Acesso em: jul. 2017.

Ao olhar para toda e qualquer realidade, considerando que se trata de uma construção histórica, não nos cabe apontar “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 se constrói o conhecimento novo e que, portanto, possibilita as transformações do homem e da sociedade.

Em relação à análise das quatro políticas públicas selecionadas, identificamos 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 à prática pedagógica dos professores. Isto é, quando há um posicionamento teórico, os documentos o fazem de forma prática e breve, não empreendendo esforço em ser claro quanto a abordagem teórica escolhida ou em apresentar os pressupostos básicos da referida teoria para que um professor se caracterize, de fato, como um professor que organiza sua prática na perspectiva teórica indicada.

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) 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.

No entanto, a forma com que os textos estão redigidos possibilita a interpretação de que as teorias são equivalentes e que abordam a aprendizagem e o desenvolvimento humano em uma mesma perspectiva, isto é, nos permitem interpretar que as teorias se complementam, obtém uma mesma base filosófica ou orientam-se por objetivos e métodos comuns, isto é, como 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, embasa esta dissertação. Dessa forma, consideramos que, ao fazer apoio em uma determinada abordagem teórica e metodológica, é possível buscarmos nos documentos se os princípios e conceitos da mesma são referenciados. 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 dos 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 fica bem enfatizado no documento que discute a área de matemática (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, 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 aparecer 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.

Assim, considerando as diferentes formações acadêmicas dos profissionais da educação, questionamos se um documento, ao objetivar 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 objetivar uma unidade no ensino e a garantia de aprendizagem a todos os estudantes da rede.

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, atribuam os objetivos para com seu ensino. Isto é trata-se de uma tarefa do professor buscar conhecer, de fato, os pressupostos e exigências de determinada concepção teórica, refletir sobre a mesma, e se acreditar em determinada ciência, assumi-la com precisão, de modo a atingir os seus objetivos e participar de forma segura no processo formativo da pessoa inserida nas instituições educativas.

Apostamos 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 à exposição de perspectiva teórica. Em contraponto, percebemos que os documentos se dedicam a abordar aspectos básicos, como por exemplo, orientar o professor a realizar um planejamento para sua prática e exercer trabalho coletivo, porém, não abordam a importância de um apoio teórico para sistematização de práticas com foco no sucesso escolar.

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. Ainda, vale interrogar se os conhecimentos científicos e as referências teóricas sobre o

desenvolvimento humano são compreendidos 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.

Consideramos o quão importante é 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, ao que nos parece, para o trabalho a ser exercido nos anos iniciais do ensino fundamental, o embasamento teórico nas concepções de criança, infância, aprendizagem e desenvolvimento são fundamentais para a sistematização do ensino, ao contrário, corre-se o risco de reprodução de discursos e ações desvinculados de uma intencionalidade pedagógica e o professor deslocando para segundo plano o estudo teórico sobre o desenvolvimento humano como possibilidade de reflexão sobre sua prática docente.

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.

A minha formação enquanto pedagoga, somada a minha experiência de pesquisa, permite-me reconhecer a importância da presença da psicologia na construção de documentos oficiais para a educação. Considero, 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 entrelaçarem-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.

Sobre a RME/PMF e a construção de políticas públicas, cabe-nos destacar que, no período de realização da pesquisa, isto é, no movimento

de análise das quatro políticas públicas selecionadas, a SME/PMF divulgou em seu ambiente *online* um novo documento de Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2016c). Ainda que não se tenha realizado uma análise efetiva do mesmo, devido ao fato de o acesso do recente documento ter acontecido no momento dos encaminhamentos finais desta dissertação, é possível realizar algumas considerações.

O documento conta com 24 consultores, dos quais 4 são responsáveis por sistematizar um texto abordando a especificidade dos anos iniciais. Um dado diferente em relação a Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008) é que o documento está organizado não por disciplinas, mas por quatro áreas de conhecimento. A primeira é nomeada de *Linguagens* e trata dos conhecimentos de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, Artes, Educação Física; a segunda intitula-se de *Matemática*; a terceira é nomeada de *Ciências da Natureza* e a quarta refere-se à *Ciências humanas*, agregando os conhecimentos de história, geografia e ensino religioso.

Outro dado relação a Proposta Curricular (FLORIANÓPOLIS, 2008) diz respeito à alfabetização, se no documento de 2008 atribuía-se à sistematização da área intitulando de *Alfabetização e Letramento* e, então, indicando um método de ensino, a Proposta Curricular de 2016 (FLORIANÓPOLIS, 2016c), refere-se à área com um texto intitulado de apenas como *Alfabetização*.

O documento (FLORIANÓPOLIS, 2016c) divide-se em dois componentes, sendo uma primeira parte específica para discussão sobre o currículo, apresentando um histórico e contextualização da rede. Nessa primeira parte é que se insere o subitem específico no qual se menciona as especificidades do ensino fundamental, assim como há um subitem intitulado de “*conhecimento, ensino e aprendizagem*” e outro específico para questões sobre avaliação. A segunda parte do documento destina-se, então, a abordagem das áreas de conhecimentos e menciona as modalidades de ensino oferecidas na rede: a) educação de jovens e adultos; b) educação especial; c) educação escolar indígena; e d) educação escolar quilombola.

Em direção aos encaminhamentos finais desta dissertação, em tempos de cortes orçamentários destinados à educação e financiamento a bolsas de estudo para pós-graduação, como luta e defesa da pesquisa e extensão, é preciso mencionar que as condições em que realizei o mestrado permitem-me afirmar o quão são necessárias Políticas Públicas para Educação e quão importantes são as discussões sobre tais políticas. A realização desta pesquisa foi favorecida devido a bolsa-auxílio do CNPq, pois permitiu inserir-me em um Programa de Pós-Graduação

com tempo integral aos estudos, com possibilidade de estar em diferentes espaços acadêmicos, refletindo para além do meu objeto de pesquisa e reafirmando-me em um constante processo de formação.

Como uma via de mão dupla, é satisfatório o fato de poder estar na condição de bolsista e tendo a possibilidade de participar de diferentes discussões no âmbito da educação, em diferentes tempos, espaços e lugares. De outro lado, sinto-me desconfortável ao falar de “possibilidade” ou “oportunidade” referindo-me ao meu individual. Sinto-me desconfortável pelo fato de reconhecer que as oportunidades de estar em um Programa de Pós-Graduação em uma Universidade Pública e gratuita não atingem a toda a população. Ainda, apesar de não ser uma possibilidade para todos, aqueles que conseguem a vaga não se encontram nas mesmas condições de estudo, visto que a possibilidade de bolsa também não existe de modo igualitário a atender toda a demanda.

É visível que o modo de organização econômica de nossa sociedade prevê desigualdades em diferentes âmbitos e, embora me sinta privilegiada por estar neste lugar, não é este modelo de sociedade desigual que visualizo como ideal. Refiro-me a estar “privilegiada” e que “estou neste lugar” desconsiderando as hipóteses de mérito, pois a minha constituição social e cultural sempre favoreceu e permitiu que eu trilhasse os caminhos que desejei e, dessa forma, que chegasse até aqui. Falo de um lugar “meio termo” no qual oscilo entre paz e luta, afinal acredito e gostaria que todos tivessem as mesmas oportunidades que as minhas, caso desejassem.

Ancorei-me na oportunidade de dedicação exclusiva aos estudos com o objetivo de compreender ou problematizar o que há por trás de “problemas” na educação e que, por vezes, parecem prender-nos e não nos permitem “ir para frente”. Com a responsabilidade e com o compromisso de, dentro das possibilidades, refletir sobre uma sociedade com oportunidades um tanto mais iguais.

Se inicio este texto mencionando que me reconheço enquanto uma professora em constante processo de formação, finalizo afirmando que o saber é algo que nunca se esgota. É essa possibilidade do ser humano de conhecer e transformar-se que o faz transformar o mundo. O fato de poder conhecer-se e transformar-se é o que o torna único, em constante processo de reflexão e de movimento do pensamento. É com este desejo de saber sempre mais que finalizo este texto, sem reconhecê-lo como pronto ou acabado, mas como registro de um processo de investigação inserido em um contexto histórico, social e político, sobre uma determinada realidade que é, também, histórica, social e política.

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.

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.

BALL, S. J. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. *Educação em Questão*, Natal, RN, v.46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BATISTA, A. A. A avaliação do processo de alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos anos / séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

BONOTTO, G.; FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14919>>. Acesso em: ago. 2016.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: mar. 2016.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

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.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: mar. 2016.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: mar. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Edições da Câmara, 2014. Disponível em:
<<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEB, [2016]. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Proposta de Emenda Constitucional nº 241, de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. *Câmara de Deputados*, Brasília, DF, 15 jun. 2016a. Disponível em:
<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016b. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: abr. 2017.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CANDIDO, B. M. T. *Não-aprender-na-escola: a busca pelo diagnóstico nos (des)encontros entre saúde e educação*. 2015. 208 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARDOSO, M. L. Questões Sobre Educação. In: GOULART, C.; SELLES, S. E.; RUMMERT, S. M. (Org.). *Dimensões e horizontes da educação no Brasil*. Niterói, RJ: EDUFF, 2004. p. 107-125.

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.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DIGIOVANNI, Alayde Maria Pinto. *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. 244 f. Tese (Doutorado em Integração da América Latina) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

DESLANDES, Suely Ferreira. Projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 31-60.

DIGIOVANNI, Alayde Maria Pinto. *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. 244 f. Tese (Doutorado em Programa em Integração da América Latina) - Universidade de São Paulo

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.p. 93- 110.

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.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.13-37.

FERRARI, A. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.52, p. 123-135, 1985.

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_17.14.4.1.54882c64543138222f6d084336d7ffdd.pdf>. Acesso em: mar. 2016.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 23/13. Normatiza a jornada de trabalho dos membros do quadro do magistério referente a hora/atividade durante o ano letivo de 2013 e estabelece outras providências. *Diário Oficial do Município de Florianópolis*, Florianópolis, 9 mar. 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_04_2013_9.19.41.38f7a0759425c3af75ecd8f8884fcc66.pdf>. Acesso em: mar. 2016.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 005/2014. Estabelece diretrizes para organização da hora atividade dos membros do quadro do magistério, nas unidades educativas da rede municipal de ensino de Florianópolis, durante o ano letivo de 2014, e Estabelece outras providências. *Diário Oficial do Município de Florianópolis*, Florianópolis, 15 jan. 2014. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_01_2014_18.50.37.96a101a0708865ce789959c064f28898.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. Portaria nº005/2015. Normatiza a jornada de trabalho dos servidores do magistério municipal de Florianópolis, define diretrizes para organização da hora atividade nas unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, durante o ano letivo de 2015, e estabelece outras providências. *Diário Oficial do Município de Florianópolis*, Florianópolis, 26 jan. 2015a. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_05_2015_13.36.42.652b0eb8449d54f5533404f30c6e290b.pdf>. Acesso em: mar. 2016.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica*. Florianópolis: SME, 2016a. 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, 2016b. 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. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – 2016*. Florianópolis: SME, 2016c. 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. *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.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº011/2017. Normatiza a jornada de trabalho dos servidores do magistério público municipal de Florianópolis nas unidades educativas e instituições conveniadas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, durante o ano letivo de 2017 e estabelece outras providências. *Diário Oficial do Município de Florianópolis*, Florianópolis, 31 jan. 2017. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/02_02_2017_10.51.14.5afe9a118bf00a2604758eda8f7077f9.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

FRANCIOLI, F. A. S. *Contribuições da perspectiva Histórico-cultural para a alfabetização nas series inicial do Ensino Fundamental*. 2012. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajustes neoconservadores e alternativa democrática. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 31-92.

FRUTUOSO, A. S. A. *O Sistema Apostilado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis “Caminho” para medidas privatistas e desvalorização da Educação*. 2014. 289 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

GARDNER, H. *Estruturas da Mente: a teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GATTI, B. *Formação de Professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997. (Coleção Formação de Professores).

HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KOHAN, W. O. *Infância, estranheiridade e ignorância: ensaio de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0053.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.

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.

LIMA, S. M.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: Editora da UFSCar, 2002. p. 217-235.

LÖWY, M. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. Cortez: São Paulo, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.

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 pública do Ensino Fundamental*. 2015. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 25, n.1, p. 83-104, jan./jul. 2007.

MOREIRA, R. B. *Avaliação dos efeitos de políticas educacionais sobre o desempenho dos alunos das escolas públicas do Brasil*. 2015. 116f. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Viçosa, MG, 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.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia educacional e escolar*. São Paulo: Editora da Unimep, 2006.

PEREIRA, J. J. B. J.; FRANCIOLI, F. A. S.. *Materialismo histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e pedagógica histórico-crítica*. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Londrina, PR, v. 3, n. 2, p. 93-101, 2011.

PINO, Angel Sirgado. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, ano 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. especial, p.137-162, jul./dez. 2002. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10282/9553>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

RIBEIRO, S. C. *A educação e a inserção do Brasil na modernidade*. São Paulo: IEA, Universidade de São Paulo, 1992.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Org.). *A arte de governar crianças*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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.

ROSA, S. A. *Escola, ensino, conhecimento escolar e formação escolar: estudo introdutório a partir da produção dos grupos de trabalho Educação Fundamental e psicologia da Educação da ANPED (2000 a 2005)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SANTOS, C. A. *A atuação profissional do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o sistema de avaliação da Educação básica*. 2014. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto, Uma agenda crítica para os estudos da criança. *Currículo sem Fronteiras*, [S..l.], v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/sarmiento.pdf>>
. Acesso em: mar. 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

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.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 9-29.

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.

TUAN, Y. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.

UNICEF. *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*, de 20 de novembro de 1989. Brasília, DF: UNICEF, nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso em: mar. 2016.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A transformação socialista do homem. Tradução de Nilson Dória. *Marxists Internet Archive*, [S.l.], out. 2004. Disponível em: <<http://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>> Acesso em: abr. 2016.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S.. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, [S. l.], n. 8, p. 23-36, abr. 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. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009a.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Psicologia Pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE 1 - 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 ”
ARTINS, 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”

RODRIGUES, 2015, p. 95	“Acreditam que podem continuar trabalhando no ativismo, sem refletir sobre suas práticas pedagógicas e apropriar-se dos trabalhos produzidos nas escolas”
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”

APÊNDICE 2 - 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, vem 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 ”.

APÊNDICE 3- TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA

REFERÊNCIA	CITAÇÃO
MARTINS, 2015, p. 161.	“Percebemos que as principais dificuldades para implantação do BIA na escola pesquisada, residem na organização do esforço coletivo dos professores , uma vez que, na perspectiva da coordenação da escola, cada professor deve trabalhar de forma isolada e interagir muito pouco com seus pares na realização do trabalho pedagógico”.
RODRIGUES, 2015, p. 87)	“além dessas questões, não há o compartilhamento dos resultados de avaliação externa e interna com os monitores e dinamizadores de forma que possam se apropriar dos resultados, refletir e atuar com intervenções sobre os para melhoria nos resultados de aprendizagem ”.
AITA, 2009, p. 25	“O grupo tem dificuldade em assimilar a interdisciplinaridade , o que parece ser o grande entreve numa ação pedagógica diferenciada e que persiga esta intenção. Ainda percebe-se práticas individualistas e competitivas como reflexo do modelo de gestão da empresa capitalista refletidos permanentemente na escola ”.

APÊNDICE 4 - DESDOBRAMENTOS NA PRÁTICA

REFERÊNCIA	CITAÇÃO
MAIA, 2012, p. 14	“Muitos professores demonstram resistência quanto à adoção da política de reagrupamentos temporários, uma vez que implica no replanejamento das atividades em sala de aula , que precisam ser diferenciadas, de acordo com os diferentes níveis e ritmos de desempenho dos alunos ou porque desconhecem a política ”.
RODRIGUES, 2015, p. 87	“outro aspecto que chamou atenção foi que os professores desconhecem a relação que o PME e o PCO podem ter com os resultados educacionais da escola , assim, articulam-se de forma inconsciente com monitores e dinamizadores mostrando-se, algumas vezes, indiferentes”.
AITA, 2009, p. 81.	“[...] ao voltar os olhos para o que foi abordado nas falas dos entrevistados percebe-se o desconhecimento por parte de muitos deles com relação às questões legais para a educação, o que justifica a desapropriação e a carência de elementos que possam embasar um novo trabalho pedagógico ”.

APÊNDICE 5 - O QUE HÁ ENTRE A POLÍTICA E A PRÁTICA?

REFERÊNCIA	CITAÇÃO
ARTINS, 2015, p. 21.	“as políticas sociais, deixariam de focar somente os aspectos estruturais, gerenciais, econômicos e políticos para inserir as dimensões qualitativas humanas, psicossociais e culturais em suas propostas , em geral, excluídas dos estudos tradicionais sobre políticas públicas”.
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”.
KUHNNEN, 2011, p. 110.	“A pesquisa mostrou “a existência de diferentes formas de interpretação das diretrizes pedagógicas para a EI nos PPPs das UEs analisados ”.

KUHNNEN, 2011, p. 110.	“O que podemos perceber é que a articulação entre o AEE e a classe comum ocorre de maneira assistemática , sem uma objetivação clara. A sensibilização dos demais profissionais da escola em relação à inclusão é utilizada por muitos profissionais do AEE como estratégia de articulação”.
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”.

APÊNDICE 6 - O 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 ”.

APÊNDICE 7 - 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 ”.
KUHNNEN, 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”.
KUHNNEN, 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”.