

# CAPÍTULO I

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

Marilene Proença Rebello de Souza<sup>1</sup>  
Gloria Anísia Fariñas León<sup>2</sup>  
Luciane Maria Schlindwein<sup>3</sup>

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

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

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

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil.

<sup>2</sup> Universidad de La Habana, Cuba, e Universidad de La Salle, México.

<sup>3</sup>Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina, Brasil.

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## O campo de pesquisa

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

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

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

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

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

São objetivos específicos da pesquisa:

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

- implicadas na melhoria da qualidade da escola, presentes nessas políticas;
- b) analisar políticas e processos de formação de professores e suas principais fundamentações teóricas em relação a concepções de aprendizagem e de desenvolvimento humano;
  - c) conhecer as explicações presentes no discurso docente sobre sua prática escolar, envolvendo processos de aprendizagem e de desenvolvimento;
  - d) constituir uma rede de pesquisadores entre Brasil, Cuba e México para a divulgação dos achados da pesquisa bem como criar alternativas para novos projetos conjuntos;
  - e) ampliar os estudos de metodologias comparadas para melhor compreender a complexidade do objeto de estudo que envolve políticas públicas educacionais de três países latino-americanos;
  - f) utilizar metodologias participativas com professores e profissionais das redes municipais de educação, para o estabelecimento da articulação escola-universidade por meio de atividade colaborativa e de formação /reflexão continuada.

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

- a) **Nível da política pública:** estudo da forma como concepções de desenvolvimento e aprendizagem comparecem nos documentos produzidos pelas políticas públicas de educação impactando práticas pedagógicas. Análise da forma como políticas locais nos países em estudo são influenciadas e determinadas por políticas internacionais padronizadas. Estudo da forma como a psicologia e os referenciais do campo psicológico são inseridos nessas políticas. Análise da maneira como as vertentes mais críticas da psicologia são incorporadas nas políticas e práticas docentes.
- b) **Nível da formação docente:** estudo da relação entre políticas públicas de educação e formação de professores, visando conhecer e analisar as concepções que os professores possuem da relação entre aprendizagem, desenvolvimento e educação. Analisar qual o lugar epistemológico dos conceitos oriundos da formação de professores e de que forma os mes-

mos se desdobram em práticas escolares.

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

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

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

### *Caráter Documental*

No âmbito documental foram analisados os seguintes documentos:

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

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

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

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

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

### ***Caráter Empírico***

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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