



2516 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 15 - Psicologia da Educação

Políticas públicas e aprendizagem na infância: a prática docente em foco
Maria Luiza de Souza E Souza - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Agência e/ou Instituição Financiadora: Cnpq

O artigo apresenta uma reflexão sobre os desdobramentos de políticas públicas para a educação em instituições educativas e, com isso, expõe elementos para problematizarmos a prática dos professores junto a aprendizagem dos estudantes. O estudo traduz-se em um levantamento bibliográfico realizado no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que nos indicou sete investigações científicas que embasaram a discussão aqui sistematizada, a saber: Francioli (2009); Martins (2015); Moreira (2015); Kuhnen (2011); Maia (2012); Aita (2012) e Rodrigues (2015). O referencial teórico de apoio é a perspectiva histórico-cultural, sobretudo nos estudos de Vigotski, e o instrumento metodológico utilizado para a análise do material é proposto por Bardin (2011), nomeado “Análise de Conteúdo”. Como síntese das nossas reflexões, por meio do estudo das sete pesquisas, percebemos certa distância entre o que propõe os textos oficiais das políticas públicas, muitas vezes formulados com intuito de orientar ou fundamentar a prática docente, e a forma com que se traduzem na prática dos profissionais da educação nas escolas. Destaca-se, também, que as reflexões sobre as políticas públicas em articulação com a prática docente pouco vinculam-se à aprendizagem dos estudantes e o sucesso escolar.

Políticas Públicas e aprendizagem na infância: a prática docente em foco

Resumo

O artigo apresenta uma reflexão sobre os desdobramentos de políticas públicas para a educação em instituições educativas e, com isso, expõe elementos para problematizarmos a prática dos professores junto a aprendizagem dos estudantes. O estudo traduz-se em um levantamento bibliográfico realizado no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que nos indicou sete investigações científicas que embasaram a discussão aqui sistematizada, a saber: Francioli (2009); Martins (2015); Moreira (2015); Kuhnen (2011); Maia (2012); Aita (2012) e Rodrigues (2015). O referencial teórico de apoio é a perspectiva histórico-cultural, sobretudo nos estudos de Vigotski, e o instrumento metodológico utilizado para a análise do material é proposto por Bardin (2011), nomeado “Análise de Conteúdo”. Como síntese das nossas reflexões, por meio do estudo das sete pesquisas, percebemos certa distância entre o que propõe os textos oficiais das políticas públicas, muitas vezes formulados com intuito de orientar ou fundamentar a prática docente, e a forma com que se traduzem na prática dos profissionais da educação nas escolas. Destaca-se, também, que as reflexões sobre as políticas públicas em articulação com a prática docente pouco vinculam-se à aprendizagem dos estudantes e o sucesso escolar.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Aprendizagem. Infância. Prática Docente. Levantamento Bibliográfico.

O contexto: por que realizar o levantamento bibliográfico?

O primeiro aspecto a destacar na tessitura deste artigo vai ao encontro da reflexão de Charlot (2006, p. 10): “em primeiro lugar, o que vocês querem saber e que ninguém ainda sabe, inclusive eu? Porque se alguém já tem a resposta, não vale a pena fazer uma pesquisa”. Nesse sentido, ressaltamos o quanto ponderamos importante a realização do levantamento bibliográfico em toda e qualquer investigação científica, uma vez que, ao considerar que a prática de pesquisa se realiza mediante a produção de conhecimento novo, para que se efetive, é fundamental o mapeamento do que já se produziu em relação a problemática que se pretende investigar.

A partir dessa premissa é que sistematizamos a discussão apresentada neste artigo. Isto é, as reflexões aqui destacadas se caracterizaram como o ponto de partida de uma pesquisa em que objetivou investigar a forma com que as políticas públicas de um determinado município de um Estado no Sul do país utilizavam-se dos pressupostos da psicologia da educação para fundamentar seus textos oficiais, sobretudo para posicionar-se em relação as concepções de aprendizagem e desenvolvimento contidas nas políticas analisadas.

A referida pesquisa, em um primeiro momento, dividia-se em duas partes. A primeira objetivou uma análise documental das políticas públicas selecionadas. Na segunda parte pretendia-se realizar uma abordagem empírica, mas não foi possível concretizar este objetivo. Tal fato não se tornou um obstáculo para a pesquisa de um modo geral, pois, por meio do estudo dos trabalhos de Francioli (2009), Kuhnen (2011), Maia (2012), Aita (2012), Rodrigues (2015), Martins (2015) e Moreira (2015), capturados no levantamento bibliográfico realizado no portal da BDTD, foi possível aproximarmos-nos da forma com que as políticas públicas para a educação básica são recebidas e interpretadas no chão das instituições educativas e quais os vínculos dessas políticas com a aprendizagem dos estudantes.

Nesse movimento de estudar as investigações científicas selecionadas, sendo três em nível de doutorado e quatro em nível de mestrado, percebemos a possibilidade de realizar um entrelaçamento entre os textos e, com isso, refletirmos sobre as articulações entre as políticas

públicas, a prática dos profissionais da educação e a aprendizagem dos estudantes. Desse modo, as reflexões realizadas a partir do estudo das pesquisas sinalizadas anteriormente estão organizadas por cinco indicadores de discussão, em que dialogam a partir de aspectos comuns apresentados como resultados de cada uma das pesquisas estudadas.

A discussão apresentada neste artigo reafirma a relevância do levantamento bibliográfico, não só por ser uma forma de reconhecimento e síntese da produção de conhecimento na área da educação, mas por favorecer uma aproximação com a realidade do problema de pesquisa que buscávamos investigar em nossa pesquisa, que devido ao tempo disponível a realizá-la, não nos permitiu colocar em prática procedimentos empíricos. Ainda, por ampliar nossos horizontes e referências para realizar a parte da análise documental. Um dado relevante a considerar é que, ao nosso ver, por meio do levantamento bibliográfico realizado para a pesquisa e sintetizado neste artigo, é que as discussões acadêmicas no Brasil ainda pouco investigam o vínculo entre as políticas públicas para educação e as práticas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, com foco na aprendizagem dos estudantes.

Caminho percorrido: sobre a busca no portal da BDTD

O período definido para a coleta de dados no portal da BDTD foi de uma década, ou seja, entre os anos de 2005 a 2015 e o critério de seleção foi por trabalhos que, de alguma forma, apresentassem elementos para refletirmos sobre questões relacionadas às políticas públicas para educação e aprendizagem dos estudantes.

Para a efetivação da pesquisa foi necessário selecionar os descritores de busca a serem utilizados no portal da BDTD, isto é, pensar em palavras-chave que nos remetessem problemática em questão. A busca foi realizada combinando três ou quatro descritores e, ao total, foram treze os descritores utilizados, a saber: 1) Infância; 2) Anos iniciais; 3) Políticas públicas; 4) Psicologia educacional; 5) Psicologia da educação; 6) Psicologia histórico-cultural; 7) Proposta curricular; 8) Florianópolis; 9) Ensino fundamental; 10) Aprendizagem; 11) Prática Pedagógica; 12) Escola; 13) Aprendizagem e Desenvolvimento.

O Quadro 1 apresenta a síntese das combinações realizadas entre os descritores, o número de trabalhos encontrados e o número de trabalhos selecionados. Entende-se por *trabalhos selecionados* aqueles que, pelo título, demonstraram aproximação com a problemática e, com isso, foram salvos para serem explorados seus resumos.

Quadro 1 – Síntese busca BDTD

BUSCA	DESCRIPTORES 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 – 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: Quadro elaborado pela autora.

Dos 59 trabalhos selecionados para a leitura dos resumos e palavras-chave, apenas 16 trabalhos foram selecionados para serem lidos por completo. Ao estudá-los na íntegra ocorreu uma espécie de refinamento dos dados e onze trabalhos foram excluídos, pois não traziam contributos para a discussão proposta na pesquisa (DESLANDES, 2015). Os sete trabalhos estudados estão organizados no Quadro 2 e, além do título é possível acessar o autor, o orientador e o ano de defesa da investigação.

Quadro 2 – Síntese do levantamento bibliográfico

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	ANO
1. Contribuições da perspectiva Histórico-cultural para a alfabetização nas series inicial do Ensino Fundamental	Fatima Aparecida de Souza Francioli	Newton Duarte	2012
2. Reagrupamentos temporários e o sucesso na alfabetização de crianças: Estudo de casos em duas escolas públicas da superintendência Regional de ensino de Montes Claros	Gisele Costa Maia	Eduardo Antônio Salomão Condé	2012
3. 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	Lindalva Marta Menezes Rodrigues	Tufi Machado Soares	2015
4. Implicações da Subjetividade Social da escola na institucionalização de políticas publica do Ensino Fundamental	Luiz Roberto Rodrigues Martins	Fernando González Rey	2015
5. Avaliação dos efeitos de políticas educacionais sobre o desempenho dos alunos das escolas públicas do Brasil	Roni Barbosa Moreira	José Eustáquio de lima	2015
6. Os fundamentos psicológicos da Educação Infantil e Educação Especial na organização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Roseli Terezinha Kuhnen	Rosalba Maria Cardoso Garcia	2011
7. Um olhar crítico acerca da influência das políticas publicas nas reformas educacionais a partir dos anos 90: enfoco a repercussão na ampliação da escolarização no Brasil e na Argentina	Sonia Marli Righi Aita	Rosane Carneiro Sarturi	2009

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Considera-se que o número de trabalhos encontrados foi extenso, assim como o número de 59 trabalhos selecionados para leitura dos resumos. Ainda, os sete trabalhos estudados na íntegra e que fundamentam esta discussão, representam um exercício complexo, que demandou método e organização no momento de estudo, pois se tratam de teses e dissertações que utilizam metodologias e referenciais teóricos distintos, abordando diferentes problemáticas, mas que foram fundamentais para nossas reflexões.

Com apoio em Bardin (2011, p. 126), a primeira aproximação com os trabalhos selecionados foi orientada por uma “leitura flutuante”, que:

[...] 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 opção por realizar uma leitura flutuante foi por considerarmos que as teses e dissertações iriam se tornar interessantes se pudessemos articulá-las entre si, elencar aspectos em comum, divergentes ou outras constatações importantes. No entanto, essa conversa entre ambos os trabalhos só seria possível a medida em que conhecêssemos, de fato, o que continha em cada uma das pesquisas. Assim, uma primeira leitura, uma *leitura flutuante*, acontece de forma cuidadosa, porém sem necessidade de ser precisa e favorece para que, anterior ao efetivo estudo dos trabalhos, estabeleçamos aproximação e hipóteses sobre o que é, como é, e o que nos diz o material no qual iremos explorar.

Após o exercício de *leitura flutuante*, o estudo na íntegra dos sete trabalhos se orientou pela sistematização de três categoria de análise, sendo: a) políticas; b) psicologia; e c) políticas e psicologia. Isto significa dizer que os trabalhos foram lidos isoladamente e, em seguida, incluídos na categoria que mais lhe representasse. Após todos os trabalhos incluídos em uma das categorias, foram lidos e relidos até se tornar possível que os estudássemos de forma articulada.

A criação de categorias orientou-se pela ideia de que ao agruparmos trabalhos que demonstravam ter “algo em comum” favorecia uma discussão qualificada e articulada entre as diferentes investigações científicas. Segundo Bardin (2009, p. 149):

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.

Realizar primeiramente uma *leitura flutuante*, em seguida uma leitura isolada na íntegra de cada um dos trabalhos e por fim, relê-los após o agrupamento em categorias favoreceu a interpretação dos dados, pois estes iam deixando de serem dados extensos e brutos, e iam dialogando entre si dentro das categorias.

O entrelaçamento: aspectos a considerar

Um primeiro aspecto a destacar é que ambas as sete investigações tiveram início de experiências da vida profissional dos pesquisadores, isto é, o ponto de partida para a realização das pesquisas foram inquietações provindas de suas práticas. Tal fato permite-nos apontar a inexistência de uma dicotomia entre teoria e prática, a medida em que a teoria surge de investigações da prática e, de forma objetiva, a teoria retorna a essa prática. Segundo Vázquez (2007), não há teoria que surja sem que exista um questionamento sobre determinada realidade, porém, não há transformação dessa realidade sem uma ação prática.

O estudo dos trabalhos nos provocou reflexões sobre diferentes aspectos e permitiu a criação de cinco indicadores de discussão, que serão aqui abordados a partir de citações literais de cada um dos trabalhos.

Prática pedagógica resistente

O primeiro indicador de discussão, nomeado de *Prática Pedagógica Resistente*, indica os obstáculos da relação dos professores com as políticas públicas, muitas vezes criadas para orientar o seu trabalho docente nos estados e/ou municípios.

Quadro 3: Primeiro indicador de discussão: Prática Pedagógica Resistente

REFERÊNCIA	CITAÇÃO
MARTINS, 2015, p. 165.	A angústia presente na fala da professora não é acompanhada pelo interesse em buscar novas abordagens pedagógicas , distintas daquelas que têm sido utilizadas na escola desde sua fundação há quase três décadas. São professoras que radicalmente valorizam sua experiência docente e a prática desenvolvida na sala de aula e que acreditam com convicção que nenhuma abordagem pedagógica diferenciada possa ajudá-las a repensar seu trabalho como alfabetizadoras. Acreditam que sua experiência profissional, consolidada ao longo de quase três décadas de ensino, seja suficiente para a solução de todos os problemas de alfabetização encontrados na sala de aula, mesmo com o crescente número de alunos com dificuldades de aprendizagem que tanto as angustiam. Não acreditam em mudanças e têm dificuldades de se articular como uma equipe”

MARTINS, 2015, p. 180	<p>“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”.</p>
MAIA, 2012, p.74	<p>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”</p> <p>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”</p>
RODRIGUES, 2015, p. 82	<p>“Acreditam que podem continuar trabalhando no ativismo, sem refletir sobre suas práticas pedagógicas e apropriar-se dos trabalhos produzidos nas escolas”</p>
RODRIGUES, 2015, p. 95	<p>“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”</p>
AITA, 2009, p. 59	<p>objeto e não um sujeito da relação no processo de ensino-aprendizagem”</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Diante do exposto nos trabalhos de Martins (2015), Rodrigues (2015), Maia (2012) e Aita (2009), pontuamos que os professores sujeitos destas pesquisas demonstram-se confiantes em suas práticas, porém que essa confiança não é dada por perceber resultados positivos no sucesso dos estudantes, mas por receio de alterar sua prática. Há um reconhecimento de suficiência na forma com que organizam seu trabalho, não demonstrando mobilização em alterar sua rotina ou aperfeiçoar suas práticas. Denota-se certa dificuldade em perceber que as políticas públicas possam trazer contributos ao seu exercício docente e, com isso, distancia-se de uma confiança ou valorização nessas políticas como apoio para transformações na realidade escolar.

Ao nosso ver, compreendemos que esse receio existe pelo fato de, muitas vezes, o docente não saber como alterar sua prática ou por não ter dimensão do quanto sua prática pode transformar a sua realidade de trabalho e de vida dos estudantes. É preciso considerar as condições de trabalho em que o professor se encontra, muitas vezes com uma jornada de trabalho diária exaustiva, em que estabelecer relações reflexivas sobre seu modo de ser/fazer/exercer a profissão docente se torna um obstáculo até mesmo insuperável. No entanto, preocupa-nos o fato da organização da prática docente não se orientar a partir da aprendizagem dos estudantes, afinal, em uma relação dialética e interdependente, a aprendizagem promove o desenvolvimento humano (VIGOSTSKI, 2009).

Formulação de política pública

O segundo indicativo de discussão é nomeado de *Formulação de Política Pública* e reúne as citações dos textos nas quais nos levam a compreender que, por vezes, as políticas públicas não consideram a realidade efetiva das instituições educativas como ponto de partida para suas organizações e formulações.

Quadro 4: Segundo indicador de discussão: Formulação de Política Pública

REFERÊNCIA	CITAÇÃO
MARTINS, 2015, p. 134.	<p>“Para a maioria dos professores as diretrizes são propostas artificiais simplificadoras, formuladas sem considerar as dificuldades concretas enfrentadas no cotidiano da sala de aula”.</p>
RODRIGUES, 2015, p.78.	<p>“[...] 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...”</p>

AITA, 2009, p. 18. “quando falamos em reformas educacionais se subentende que será necessária a **formação de elementos para atender esta determinação e que este alguém precisa estar disposto ao cumprimento**. Não irá bastar apresentar os indicadores almejados para alcançar os itens desejados se, no caso, **estiver ocultando a realidade vivida por este alguém**”

AITA, 2009, p. 64. “o que se pode observar ao longo dos tempos é que as **políticas públicas** para democratização da escola, veem para **atender apenas mudanças normativas** que passam ideologicamente uma intenção de democracia e de um estado preocupado em **resolver os problemas que na verdade não atendem a real necessidade destas instituições educativas, muito menos das comunidades onde as mesmas estão inseridas...**”

Fonte: Quadro elaborado pela autora

De acordo com as citações de Aita (2009), Rodrigues (2015) e Martins (2015), parece-nos que as políticas públicas são produzidas em uma perspectiva vertical e nem sempre consideram a realidade das instituições educativas. Desta forma, tal fato nos remete as reflexões provocadas no indicativo anterior, “*Prática pedagógica resistente*”, e nos possibilita a hipótese de que o professor não utiliza e confia na política pública como orientação a sua prática pelo fato de não se sentir pertencente e sua realidade de trabalho considerada na formulação dessas políticas.

Interpretações: o que há entre a política e a prática?

O terceiro indicador de discussão, intitulado “*Interpretações: o que há entre a política e a prática?*”, apresenta a complexidade para que as políticas públicas se desdobrem em práticas nas instituições educativas.

Quadro 5: Terceiro indicador de discussão: Interpretações: o que há entre a política e a prática?

REFERÊNCIA	CITAÇÃO
RODRIGUES, 2015, p. 95.	“perceberam-se as divergências entre as propostas dos documentos norteadores e a implementação no contexto da prática , em que os atores conferem a interpretação possível para âmbito escolar e, muitas vezes, transformam o programa em algo diferenciado...”. “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”.
MAIA, 2009, p. 74.	“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”.
MOREIRA, 2015, p. 92.	“A pesquisa mostrou “a existência de diferentes formas de interpretação das diretrizes pedagógicas para a E nos PPPs das UEs analisados ”.
KUHNEN, 2011, p. 110.	

AITA, 2009, p. 121.

“Durante o estudo se pode perceber a **distância entre as determinações preconizadas pelas leis que amparam as propostas de ampliação da obrigatoriedade** em ambos os países e as práticas cotidianas pedagógicas na escola, visto que ambos os espaços escolares **permanecem com práticas educacionais tradicionais e comportamentalizadas**, numa relação ainda vertical e autoritária no qual, o professor ou maestro é o centro do processo e os conteúdos curriculares a base de todo o trabalho pedagógico”.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

É perceptível que uma política pública por si só, apenas seu texto oficial, não provoca mudanças na prática. O contexto histórico, social, cultural e estrutural das instituições educativas de uma determinada rede municipal ou estadual deve ser considerado na formulação política, uma vez que se espera que toda comunidade escolar participe da implementação da política. Ainda, é válido mencionarmos que estrutura física e salário docente são fatores influenciáveis na implementação da política, isto é, conclui-se que inúmeros fatores interferem para que política seja colocada na prática.

Fracasso ou Sucesso Escolar

O quarto indicador refere-se aos aspectos relacionados ao sucesso e ao fracasso escolar dos estudantes e nos chama atenção, pois compreendemos que tratar de trajetória escolar, seja ela positiva ou negativa, perpassa as concepções de aprendizagem e desenvolvimento defendidas nas políticas públicas e, também, pelos profissionais da educação que atuam junto aos estudantes.

Quadro 6: Quarto indicador de discussão: Fracasso ou Sucesso Escolar

REFERÊNCIA	CITAÇÃO
FRANCIOLI, 2012, p.23.	“o campo da pesquisa sobre alfabetização foi dominado pela teoria construtivista que se consagrou entre os educadores brasileiros como a resolução revolucionária do problema do analfabetismo, pois deslocava o eixo do “como se ensina” adotado pelos métodos então em vigor para o “como se aprende” , característica da concepção de aprendizagem sustentada pela teoria construtivista”.
MARTINS, 2015, p. 114).	“a tentativa de obrigar os pais a pressionar os alunos não considera as condições dos pais dos alunos . Temos aqui mais uma contradição, as professoras reclamam que a família não apoia os filhos, mas a escola também não se abre para ter os pais presentes na escola. Como a escola se encontra distante das famílias, fica difícil identificar até que ponto as relações familiares poderiam ajudar no desenvolvimento da criança . As dificuldades em identificar a singularidade de cada criança, de reconhecer seus familiares como parceiros expõe o conflito entre práticas pedagógicas e vivências familiares”.
MARTINS, 2015, p. 128.	“ Na percepção das professoras, algumas famílias das classes populares não demonstram ser responsáveis por seus próprios filhos, contribuindo para potencializar as dificuldades emocionais, educacionais e disciplinares das crianças . Na subjetividade social, pudemos identificar que a condição de pobreza está configurada como um fator externo, associado às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. A ausência dos pais na escola termina por penalizar duplamente as crianças que acabam ficando também sem o apoio da escola. Parte importante da escola acredita que sem o apoio dos pais é impossível superar as dificuldades de aprendizagem e, em razão disso, nada mais poderá ser feito para resolver o problema do estudante . Ao convocar os pais, a escola cumpre burocraticamente sua responsabilidade, justificando em seus registros qualquer cobrança futura da Secretaria de Educação em relação aos resultados da aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem”.

- 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. 39.
- "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**".
- MAIA, 2012, p. 64.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

As discussões tratadas neste indicador atentam-nos para a percepção de que muitos dos textos de política pública, quando se respaldam em uma perspectiva construtivista, atribuem ao sujeito a responsabilização por sua trajetória escolar. Tal fato fica enfático quando os textos oficiais se fundamentam em uma concepção teórica que compreende o desenvolvimento humano como um processo natural e que, no que cabe a escola, acaba por posicionar o ensino e professor em um papel secundário no processo de aprendizagem (FRANCIOLI, 2012).

Percebemos, ainda, os professores sujeitos das pesquisas demonstram inflexibilidade quanto alteração de suas práticas, mantendo práticas tradicionais orientadas a partir de princípios disciplinares, no qual o respeito e a "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, que é determinante no sucesso ou fracasso escolar do estudante.

Perspectiva histórico cultural e política pública

O último indicador de discussão é nomeado de "*Perspectiva Histórico- Cultural e Política Pública*". Os trabalhos de Kuhnen (2011) e Francioli (2012) trazem discussões acerca da presença da perspectiva histórico-cultural na fundamentação de políticas públicas brasileiras.

Quadro 7: Quinto indicador de discussão: Perspectiva Histórico-Cultural e Política Pública

REFERÊNCIA	CITAÇÃO
FRANCIOLI, 2012, p.20.	"Apesar de algumas aproximações indevidas entre o referencial histórico-cultural e outros ideários das pedagogias do "aprender a aprender , observamos que os documentos analisados empreenderam esforços teóricos-metodológicos para uma nova concepção de alfabetização, rejeitando explicitamente a concepção construtivista que vem dominando o ensino da linguagem escrita nas escolas brasileiras".
FRANCIOLI, 2012, p. 80.	"Ao finalizar a análise da proposta curricular do Estado de Santa Catarina observamos que a afirmação da fundamentação teórica não se confirmou . Mesmo que o documento afirme, repetidamente, que a proposta foi elaborada sob a concepção histórico-cultural, em vários momentos ela também procurava atender outros princípios teóricos das pedagogias da pós-modernidade ".
KUHNEN, 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".

Fonte: Quadro elaborado pela autora

Esse indicador nos informa que, ainda que de forma sutil, a perspectiva histórico-cultural aparece nas políticas públicas analisadas pelas autoras como a perspectiva teórica adotada. Porém, o que as autoras destacam é que há deslizes conceituais no que tange a interpretação desta perspectiva e que, muitas vezes, os documentos não são claros ao posicionarem quanto a orientação teórica. Isto significa dizer que, por exemplo, ao mesmo tempo em que se afirmam histórico-culturais, apresentam pressupostos da teoria construtivista. Ainda, as autoras nos permitem aproximar a formação humana prevista nas políticas públicas para educação como uma formação para a alienação do capital.

Com apoio em Vigotski (2009), compreendemos que os princípios da perspectiva histórico-cultural vão de encontro aos princípios da teoria construtivista, ao passo que a primeira percebe a aprendizagem e o desenvolvimento como processos vinculados, e a segunda que interpreta como processos independentes. Desse modo, questionamos no sentido de compreender quais os reais objetivos para com a educação das

crianças contidos nas políticas públicas educacionais, visto que estas políticas não são claras quanto a defesa da perspectiva teórica em que se apoiam para fundamentar as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano que defendem.

(In)conclusões: refletir e problematizar

O diálogo entre os cinco indicadores de discussão nos atentam para refletirmos sobre questões que envolvem as políticas públicas para a educação, a práticas dos professores e a aprendizagem dos estudantes inseridos nas instituições educativas. A triangulação realizada a partir dessas três subáreas de estudo da educação, por meio da análise dos sete trabalhos selecionados, possibilita questionarmos a forma com que as políticas públicas chegam até os professores nas escolas e o modo com que as orientações contidas nesses documentos oficiais se traduzem nas práticas junto às crianças.

As contribuições de Maia (2012), Rodrigues (2015) e Kuhnén (2011) apontam a existência de um obstáculo no diálogo entre o que os textos de política pública propõem e a forma com que essas mesmas políticas se traduzem na prática. De modo geral, percebemos que as políticas não chegam até os professores ou, quando chegam, não obtém impacto ou “vida” nas práticas docentes e da escola como um todo. O que os autores destacam é que, por vezes, há distanciamento e diferenciação entre os indicativos do texto oficial e a forma com que são interpretados e colocados em prática nas instituições educativas. Tal fato nos aproxima da discussão empreendida por Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 436), uma vez que *“As múltiplas leituras pelos textos admitidas, as diferentes interpretações e re- interpretações de que são objeto podem provocar a contestação de seus significados e resultados”*.

No que tange a interpretação dos textos de políticas públicas é compreensível que um mesmo documento possa vir a ser interpretado de diferentes formas, devido as experiências pessoais de cada ser humano. No entanto, ainda que essa interpretação seja diferente considerando as diversas experiências formativas de cada profissional, o que nos preocupa é o fato dos professores não articularem suas práticas à aprendizagem dos estudantes. Isto é, é válido refletirmos sobre a forma com que os professores se percebem frente ao exercício de sua prática pedagógica e em que medida refletem sobre suas ações a partir da avaliação da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Algo que, ao nosso ponto de vista, é de suma importância refere-se a distância entre as orientações das políticas públicas e os resultados da aprendizagem dos estudantes, ao que nos parece, em ambas as pesquisas estudadas, não há discussão sobre o reflexo efetivo das políticas na aprendizagem dos estudantes. Uma vez que a produção de conhecimento reflete a preocupação dos profissionais de uma determinada área, vale questionarmos em que momentos a aprendizagem dos estudantes em articulação com as políticas públicas tem sido foco de investigação na área da educação. Vale destacar, também, que as pesquisas abordam que os professores demonstram desconhecimento de questões legais da educação.

Nesse sentido, os trabalhos de Maia (2012), Martins (2015) e Aita (2009) nos convidam a reflexão sobre a formação e constituição profissional dos professores, ao que parece, os educadores nem sempre tem dimensão da importância e necessidade de suas práticas para com a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos estudantes. Ainda, esses mesmos autores, em conversa com Rodrigues (2015), destacam que há dificuldade para que os professores percebam as políticas públicas como importantes para a reflexão sobre suas práticas e, assim, reconheçam nessas políticas a possibilidade de mudança das mesmas e favoráveis aos processos de ensino e aprendizagem.

Vale mencionar, também, com base nesses mesmos autores, que o professor não se reconhece nas políticas públicas, isto é, não se sente pertencente ou considerado no momento de formulação das mesmas. Este fato se traduz na afirmativa de Maia (2009), Rodrigues (2015) e Aita (2009) que, muitas vezes, as políticas públicas chegam até os professores de forma superficial, e que embora disponham-se a refletir sobre suas práticas e a considerar os indicativos dos documentos oficiais, não sabem como fazer, sentem-se perdidos e desencorajados para colocarem-se em posição de mudança.

Ainda, torna-se interessante destacar, com contribuição de Aita (2009), Rodrigues (2015) e Martins (2015), que há certa dificuldade em exercer uma prática coletiva nas instituições, embora esta seja uma orientação recorrente nas orientações públicas ao trabalho pedagógico, percebemos, entre os professores sujeitos das pesquisas, que há dificuldades em compartilhar suas experiências, sejam essas positivas ou negativas, com o grande grupo escolar. Percebemos, também, que as políticas públicas ainda não atingem a escola para a transformação desta instituição como uma instituição democrática, na qual realiza-se por meio de relações coletivas.

Diante do contexto, com foco na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, ficam as questões: é possível que as políticas públicas para a educação fundamentem as práticas dos professores? As políticas públicas traduzem-se como um instrumento de discussão para alterar as práticas pedagógicas?

Apostamos que as políticas públicas, ao se direcionarem às instituições educativas e como orientação ao trabalho docente, se constituem como espaço e instrumento favoráveis para provocar discussões políticas de vários âmbitos, por exemplo, formação continuada, condições de trabalho, organização estrutural. Sobretudo, são fundamentais para que, no interior das instituições educativas, discuta-se, também de forma política e enfocando os objetivos atribuídos a educação, o posicionamento teórico que respaldará as concepções de infância, aprendizagem e desenvolvimento humano a serem defendidas pelo grupo de profissionais que a compõe, afinal, a clareza de posicionamento teórico sobre as leis que orientam seu trabalho é função primordial no exercício do mestre (VIGOTSKI, 2010).

No entanto, compreendemos que a prática pedagógica dos profissionais, isto é, o ensino, junto as crianças nas instituições educativas são o elo entre as orientações contidas nos documentos oficiais de políticas públicas e os resultados na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, fica a questão: é possível vislumbrarmos que as orientações contidas nos textos de políticas públicas para a educação se desdobrem em práticas docentes que perspectivem e garantam o sucesso escolar dos estudantes?

REFERÊNCIAS

AITA, S. M. R. *Um olhar crítico acerca da influência das políticas públicas nas reformas educacionais a partir dos anos 90: ênfase a repercussão na ampliação da escolarização no Brasil e na Argentina*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

CHARLOT, B. *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber* Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira. Projeto de pesquisa como exercício científico e intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. P.31-60.

FRANCIOLI, F. A. S. *Contribuições da perspectiva Histórico-cultural para a alfabetização nas series inicial do Ensino Fundamental* 2012. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2012.

KUHNEN, R. T. *Os fundamentos psicológicos da Educação Infantil e Educação Especial na organização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. 2011. 226 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MAIA, G. C. *Reagrupamentos temporários e o sucesso na alfabetização de crianças: estudo de casos em duas escolas públicas da superintendência Regional de ensino de Montes Claros*. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, RJ, 2012.

MARTINS, L. R. R. *Implicações da Subjetividade Social da escola na institucionalização de políticas publica do Ensino Fundamental*. 2015. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

RODRIGUES, L. M. M. *Programa mais educação e projeto criando oportunidade: estudo de caso sobre a efetividade da implementação de políticas públicas educacionais em duas escolas públicas estaduais em Manaus*. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. *Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos*. Perspectiva, Florianópolis, SC, v. 23, n.2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.