

ISSN 1519-3993

Revista de
Educação
PUC-Campinas

Volume 16 Número 2
Julho/Dezembro 2011

Revista de Educação da PUC-Campinas é uma publicação semestral, editada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas / Revista de Educação da PUC-Campinas is published bi-annually from Education Post-Graduation Program at Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

COLABORAÇÕES | CONTRIBUTIONS

Os manuscritos devem ser enviados ao Núcleo de Editoração SBI <sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br>, conforme as instruções aos Autores publicadas no final de cada fascículo / All manuscripts should be sent to the Núcleo de Editoração SBI <sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br> and should comply with the Instructions for Authors, published in the end of each issue.

Normalização | Standardization

Janete Gonçalves de Oliveira Gama
Maria Cristina Matoso

Indexação | Indexing

Latindex - Qualis: B-3

CORRESPONDÊNCIA | CORRESPONDENCE

Toda a correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo / All correspondence should be sent to Revista de Educação PUC-Campinas at the address below:

Núcleo de Editoração SBI

Rod. Dom Pedro I, km 136
Sala 8 - Prédio da antiga Reitoria
Parque das Universidades
13086-900 - Campinas - SP - Brasil
Fone/Fax: 55 (19) 3343-7401
E-mail: sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

Assinaturas | Subscriptions

Pedidos de assinatura ou permuta devem ser encaminhados à Secretaria da Revista, conforme a "Ficha de Assinantes", publicadas no final de cada fascículo / Subscription or Exchange orders should be addressed to the Núcleo de Editoração SBI
Anual / Annual: - Pessoa Física / Individual rate: R\$40,00
- Institucional / Institutional rate: R\$130,00

À eventual citação de produtos e marcas comerciais não expressa recomendação do seu uso pela Instituição / The eventual citation of products and brands does not express recommendation of the Institution for their use

Copyright © Revista de Educação PUC-Campinas

Editora | Editor

Heloisa Helena Oliveira de Azevedo

Editora Adjunta | Adjunct Editor

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Editora Assistente | Assistant Editor

Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

Editores Associados | Associate Editors

Doralice Aparecida Paranzini Gorni (UEL)
Marta Sueli de Faria Sforini (UEM)
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS)
Raquel Gonçalves Salgado (UFMT)

Conselho Editorial | Editorial Board

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)
Adriana Varani (UFSCar)
Alex Degan (UFTM)
Ana Waleska Mendonça (PUC-RJ)
Cleiton de Oliveira (Unimep)
Danilo Enrico Martuscelli (UFFS)
Denise Helena Lombardo Ferreira (PUC-Campinas)
Dulce Maria Pompêo de Camargo (Unicamp)
Graziela Giusti Pachane (UFTM)
Ida Carneiro Martins (Unimep)
Itamar Mendes da Silva (UFES)
José Carlos Araújo (UFU)
José Luis Sanfelice (Unicamp)
Kátia Regina Moreno Caiado (UFSCar)
Maria Angélica Pinto Nunes Pizane (UFSCar)
Maria Eugênia Castanho (Unicamp)
Maria Guiomar Carneiro Tomazello (Unimep)
Maria Isabel da Cunha (Unisinos)
Menga Lüdke (PUC-RJ)
Olinda Maria Nogueira (Unicamp)
Patrícia Vieira Tropia (UFU)
Ricardo Antunes de Sá (UFPR)
Valdemar Squissardi (Unimep)
Vera Candau (PUC-RJ)

Conselho Editorial Internacional | International Editorial Board

Antonio Nóvoa (Universidade de Lisboa)
Bernard Charlot (Universidade Paris 8)
Elisa Lucarelli (Universidade de Buenos Aires)
José Félix Ângulo Rasco (Universidade de Cádiz, Espanha)

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista de Educação PUC-Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação
em Educação. - Campinas, SP, n.1 (1996)-

v.16 n.2 jul./dez., 2011

Semestral
Resumo em Português e Inglês
ISSN 1519-3993

1. Educação – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro
de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas

Permuta

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI

Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI

Rod. Dom Pedro I, km 136 - Pq. das Universidades

13086-900 - Campinas - SP - Brasil

Fone/Fax: (19) 3343-7640

E-mail: sbi.spdi@puc-campinas.edu.br

Endereços para correspondências

Núcleo de Editoração SBI

Revista de Educação PUC-Campinas

Rod. D. Pedro I, km 136

Prédio da antiga Reitoria, Sala 8 - Parque das Universidades

13086-900 - Campinas - SP - Brasil

Fone/Fax: (19) 3343-7401

E-mail: sbi.nucleoeditoracao@puc-campinas.edu.br

Editorial / Editorial

A temática central abordada neste segundo número de 2011 da Revista de Educação - *O Ensino Fundamental de Nove Anos* - foi definida com base na relevância das discussões travadas sobre o tema nos vários fóruns de discussão da educação em nível nacional, desde a implantação da Lei nº 11.274/2006, amalhando posicionamentos divergentes entre os pesquisadores da área e promovendo significativas modificações neste nível de ensino nos âmbitos político, administrativo e pedagógico.

A Revista de Educação, visando à difusão do conhecimento científico e incentivo ao debate acadêmico sobre temas de relevância no cenário educacional, elegeu *O Ensino Fundamental de Nove Anos* como eixo de discussão do dossiê temático do presente número, apresentando seis artigos que tratam do referido tema a partir de diferentes abordagens e opções teóricas e metodológicas.

A discussão se inicia com dois artigos que fazem um levantamento das tendências temáticas sobre o Ensino Fundamental de nove anos na produção científica brasileira. No artigo de autoria de Kellcia Rezende Souza e Elisângela Alves da Silva Scaff, intitulado *Tendências temáticas na produção científica brasileira: o ensino fundamental de nove anos em questão*, as autoras realizam um estado da arte acerca da temática, analisando teses, dissertações, periódicos e artigos publicados em eventos entre os anos de 2005-2011. Na mesma linha metodológica, Daniele Ramos de Oliveira e Célia Maria Guimarães identificam os resultados alcançados pelas pesquisas sobre Ensino Fundamental de nove anos, no artigo intitulado *Ensino Fundamental de Nove Anos: Tendências Temáticas Na Produção Científica Brasileira (2006-2010)*, no qual apresentam um mapeamento bibliográfico realizado em dissertações dos Programas Nacionais de Pós-Graduação em Educação, no período entre 2006 e 2010.

Na sequência, o dossiê temático apresenta quatro artigos que discutem as implicações de Lei nº 11.274/2006 sob o ponto de vista político e pedagógico, analisando as impressões daqueles que vivenciam o cotidiano escolar.

Luciana Szymanski, Carolina Grando, Elaine Freire, Fabiana Villas Boas e Marcos Souza Junior, no artigo intitulado *A transição do ensino infantil para o ensino fundamental no olhar das crianças, pais e educadores: um olhar fenomenológico*, mostram como algumas crianças, familiares e educadores em processo de mudança de contexto escolar são afetados pela implementação da lei nº 11.274/2006. A pesquisa sistematiza a maneira como essas pessoas compreendem a mudança, circunscrevendo-se no olhar fenomenológico-existencial e apoiando-se na noção de sentido desenvolvida por Heidegger em *Ser e Tempo*.

O artigo *Ensino fundamental de nove anos: discurso de diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas* de autoria de Esméria de Lourdes Saveli e Maria Odete Vieira Tenreiro discute a política educacional do Ensino Fundamental de nove anos por meio do discurso de coordenadoras pedagógicas, professoras e diretoras que atuam em escolas públicas da rede municipal de ensino, de um município localizado no interior do estado do Paraná, cujos discursos evidenciaram que a garantia de todas as crianças terem acesso à educação obrigatória é um avanço para nossa sociedade. No entanto, a implementação da política exige dos sistemas de ensino uma estrutura física com espaços e tempos adequados para o encaminhamento do processo pedagógico que atenda às singularidades da criança do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Essa discussão se complementa com o artigo de Vilma Miranda de Brito e Ester Senna no artigo intitulado *A política de ampliação do ensino fundamental e sua efetivação no estado de mato grosso do sul*, cuja ferramenta metodológica utilizada foi a análise de conteúdo das normas, concluído que a ampliação do Ensino Fundamental constituiu-se em práticas de acomodação e necessita ainda de mudanças estruturais que atinjam o cerne das

questões educacionais e que possibilite a ampliação de oportunidades de permanência, sucesso escolar e garantia de padrão de qualidade.

Ensino fundamental de nove anos no Brasil antes da obrigatoriedade: aspectos sobre duas experiências, de autoria de Sylvie Bonifácio Klein, é o artigo que encerra o dossiê temático, apresentando aspectos sobre duas experiências em redes municipais (Belo Horizonte e Porto Alegre) que implementaram o Ensino Fundamental de nove anos e inseriram a criança de seis anos no Ensino Fundamental na década de 1990, antecedendo a alteração nacional que estabeleceu essa organização como uma norma para todo o país. A autora destaca que ao articular os princípios e as argumentações vividas nessas experiências com o momento atual de reorganização da educação nacional, perceberam-se distinções significativas entre as políticas implementadas nos municípios estudados e a política nacional adotada a partir da Lei Federal nº 11.274/06.

A seção de artigos sobre temas livres, que também compõe este número, constitui-se de quatro artigos que tratam de temas igualmente relevantes no atual cenário educacional brasileiro. A educação de surdos, alfabetização, letramento e desenvolvimento humano são os temas abordados nestes artigos.

Cássia G. Sofiato e Lucia Reily, no artigo intitulado *Em busca de uma iconografia para a língua brasileira de sinais: um estudo histórico*, analisam aspectos da obra *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*, de Flausino José da Costa Gama, autor e ilustrador dessa obra, considerada o primeiro dicionário de língua brasileira de sinais (Libras), produzida em 1875. O intuito do estudo foi revelar a importância que a referida obra teve na História da Educação dos Surdos e acompanhar o processo do referido autor em busca da elaboração e da constituição de uma iconografia para a língua de sinais no Brasil, visando evidenciar os elementos visuais e lexicais que ainda hoje servem de baliza para a criação de obras do mesmo gênero.

Articulando os temas da surdez e do letramento, a pesquisa desenvolvida por Joni de Almeida Amorim e Heloisa Andreia de Matos Lins, apresentada no artigo *Educação e surdez: aspectos da ciência cognitiva aplicados a problemas de acessibilidade*, discute as possibilidades oferecidas pela ciência cognitiva aplicada a problemas de acessibilidade no contexto da Educação a Distância. Com base na importância da imagem no processo de letramento dos surdos e da relação entre língua de sinais e português para a constituição dos mesmos como leitores, o estudo justifica e apresenta os elementos centrais de um *software* que faria a “tradução” de um conteúdo; para tanto, as expressões faciais necessárias e os sinais seriam simulados para garantir a representação de vocábulos catalogados em dicionários de LIBRAS

O letramento também é abordado no artigo de autoria de Telma Ferraz Leal, intitulado *Alfabetramento: análise de uma correção de fluxo de aprendizagem*, o qual analisou um Projeto de correção de fluxo escolar buscando identificar seus impactos sobre estudantes com história de fracasso escolar e sobre professores do Ensino Fundamental da rede municipal de Recife. A análise dos depoimentos das professoras apontou que o trabalho de formação vivenciado com as mesmas contribuiu para o desenvolvimento das atividades diversificadas no Projeto: leitura, produção de textos e apropriação do sistema de escrita alfabética.

Por fim, o estudo desenvolvido por Luis Enrique Sime Poma, busca contribuir com o debate sobre educação e desenvolvimento analisando as provas padronizadas no âmbito escolar que embasam tipos de medição e comparação, cujo risco é uma leitura descontextualizada dos resultados sem considerar a sociedade que os produz. Para isso, compara os resultados do PISA (2006) com outras variáveis relevantes de 18 países participantes desta prova como: ambiental (emissão de CO₂) e saúde (câncer, obesidade, tabagismo e suicídio). A partir das variáveis apresentadas, o estudo propõe uma tipologia de desenvolvimento humano em função da interação entre as variáveis.

A relevância dos artigos publicados neste número encontra-se na possibilidade de reflexão e ampliação dos debates sobre os temas aqui abordados e com os quais nossos leitores poderão dialogar.

Heloisa Helena Oliveira de Azevedo
Editora

Editorial	121
Seção Temática: O Ensino Fundamental de Nove Anos	
Tendências temáticas na produção científica brasileira: o ensino fundamental de nove anos em questão <i>Thematic trends in Brazilian scientific production: the nine year elementary school in question</i> Kellcia Rezende Souza & Elisangela Alves da Silva Scaff	123
Ensino fundamental de nove anos: tendências temáticas na produção científica brasileira (2006-2010) <i>Nine year elementary school program: thematic tendencies in Brazilian scientific production (2006-2010)</i> Daniele Ramos de Oliveira & Célia Maria Guimarães	135
A transição do ensino infantil para o ensino fundamental no olhar das crianças, pais e educadores: um recorte fenomenológico <i>The transition from pre-kindergarten to elementary school as seen by children, parents and educators: a phenomenological view</i> Luciana Szymanski, Carolina Grando, Elaine Freire, Fabiana Villas Boas, Marcos Souza Junior	147
Ensino fundamental de nove anos: discurso de diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas <i>Educational work: a challenge to be confronted in the first year classes for nine-year olds at elementary level</i> Esméria de Lourdes Saveli & Maria Odete Vieira Tenreiro	155
A política de ampliação do ensino fundamental e sua efetivação no estado de Mato Grosso do Sul <i>The policy for the extension of the elementary school and its implementation in Mato Grosso do Sul state, Brazil</i> Vilma Miranda de Brito & Ester Senna	163
Ensino fundamental de nove anos no Brasil antes da obrigatoriedade: aspectos sobre duas experiências <i>Elementary teaching for nine-year olds in Brazil prior to compulsory learning: aspects on two experiences</i> Sylvie Bonifácio Klein	171
Artigos / Articles	
Em busca de uma iconografia para a língua brasileira de sinais: um estudo histórico <i>Searching for an iconography of Brazilian sign language: a historical study</i> Cássia Sofiato & Lucia Reily	183

Educação e surdez: aspectos da ciência cognitiva aplicados a problemas de acessibilidade <i>Education and deafness: cognitive science aspects applied to accessibility problems</i> Joni de Almeida Amorim & Heloisa Andreia de Matos Lins	191
Alfabetramento: análise de uma ação de correção de fluxo de aprendizagem <i>Alfabetramento: analyses of a corrective action learnship</i> Telma Ferraz Leal	201
Educación y desarrollo humano: una aproximación comparativa entre educación, medio ambiente y salud <i>Education and human development: a comparative approximation among education, environment and health</i> Luis Enrique Sime Poma	213
Índices / Indexes	223
Agradecimentos / Acknowledgements	225
Instruções aos Autores / <i>Instructions for Authors</i>	227

Tendências temáticas na produção científica brasileira: o ensino fundamental de nove anos em questão

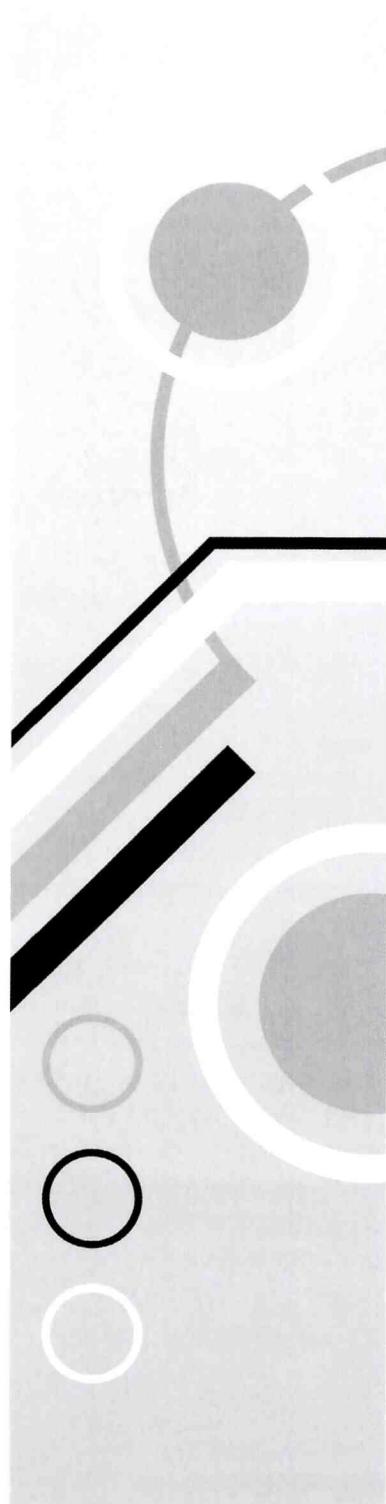
Thematic trends in Brazilian scientific production: the nine year elementary school in question

Kellcia Rezende Souza¹
Elisângela Alves da Silva Scaff¹

Resumo

A Lei Federal nº 11.274/2006 amplia para nove anos o Ensino Fundamental, com a matrícula de crianças aos seis anos de idade. Tal política de ampliação tem gerado discussões no que se refere a sua implantação e às questões decorrentes deste processo. Sendo assim, o objetivo deste trabalho consiste em analisar as tendências temáticas acerca das pesquisas científicas produzidas sobre o Ensino Fundamental de nove anos. Trata-se do estado da arte acerca da temática, o qual foi realizado mediante revisão da literatura de cunho qualitativo, sendo analisados teses, dissertações, periódicos e artigos publicados em eventos entre os anos de 2005-2011. As produções sinalizam para a pluralidade de temáticas que perpassam pelas produções sobre o Ensino Fundamental de nove anos, o qual propicia destacar a importância de discussões nos municípios e nos

¹ Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Unidade II, Rod. Dourados, km 12, Itahum, 79804-970, Dourados, MS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: K.R. SOUZA. E-mails: <kellciasouza@yahoo.com.br>; <kellciasouza@ufgd.edu.br>.



estados e a importância da preocupação com as diversas formas de interpretação e sentidos que uma lei e suas orientações podem promover no interior da escola.

Palavras-chave: Ensino fundamental de nove anos. Política educacional. Produção científica.

Abstract

The Federal Law nº. 11.274/2006 extends to nine years the elementary school program with the enrollment of children at the age of six. This policy has led to expansion of discussions regarding its implementation and issues arising from this process. Therefore, the objective of this study is to analyze scientific research trends produced on the nine year elementary school program. This is the state of the art on the theme, which was conducted through literature review of qualitative character, and through the analyses of theses, dissertations, periodicals and articles published in events between the years 2005-2011. The output signals to the plurality of themes that run through the production about the nine year elementary school program, which highlights the importance of discussions in the cities and states as well as the importance of the various forms of interpretation and meanings that a law and its guidelines can promote within the school.

Keywords: *Nine years elementary school. Educational policy. Scientific production.*

Introdução

A Lei nº 11.274 (Brasil, 2006), sancionada em 6 de fevereiro de 2006, ampliou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com início aos seis anos de idade, tendo, os sistemas de ensino municipais, estaduais e distritais, como prazo para implantação o ano de 2010. A ampliação dessa etapa da educação básica tem gerado inúmeras discussões e debates entre os autores que se dedicam a explorar a temática, despertando a necessidade de conhecer os diversos processos que engendram uma política educacional.

Em face desse cenário, o presente trabalho tem como proposição analisar as tendências temáticas acerca das pesquisas científicas produzidas sobre o Ensino Fundamental de nove anos. O estudo desenvolvido trata-se do Estado da Arte da temática, realizado mediante revisão da literatura proveniente de diferentes fontes, no qual, a partir do olhar de vários autores, encontra-se subsídios para oferecer uma visão representativa do que se produziu e publicou sobre o tema nos meios acadêmicos.

Compreender o quadro em que tem sido desenhado o processo de construção de um campo

teórico é fundamental, por isso, conhecer as constatações e contribuições da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos foi condição necessária para a realização do presente estudo.

A composição do campo amostral se deu em um primeiro momento por um inventário das produções, em seguida, foi realizada a seleção daquelas que atenderam aos seguintes critérios: (a) tratar do Ensino Fundamental de nove anos enquanto problemática da educação básica brasileira; (b) reportar-se ao período de 2005-2011 ou à fração dele; (c) ser de natureza acadêmico-científica; (d) estar disponibilizada em banco de dados eletrônicos.

Os trabalhos classificados foram selecionados por pesquisas oriundas de programas de pós-graduação brasileira, que englobam teses de doutorado e dissertações de mestrado, e por análises e reflexões de pesquisadores de universidades e instituições educacionais brasileiras do Ensino Fundamental de nove anos, abarcando produções publicadas em periódicos e anais de eventos.

Buscou-se analisar os trabalhos que evidenciavam, nos títulos, resumos² e palavras-chave, a presença das expressões: Ensino Fundamental de

² Reconhece-se as limitações impostas na análise dos resumos, pois nem sempre estes deixam transparecer a amplitude das discussões travadas no corpo do trabalho. No entanto, considerando que, ainda com essas limitações, os resumos evidenciam as intencionalidades, os contornos das abordagens teóricas, os caminhos metodológicos e os resultados das pesquisas, dando pistas para o olhar do objeto investigado.

nove anos; ampliação do Ensino Fundamental; ampliação do ensino obrigatório no Brasil; Política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e escola de nove anos. A partir desse levantamento, a amostra englobou um universo total de 64 trabalhos publicados, destes, 44 atendiam os critérios estabelecidos, sendo 5 teses, 16 dissertações e 9 artigos científicos publicados em periódicos e 14 em anais de eventos.

O estudo foi realizado não apenas na pretensão de encontrar prontas as interlocuções e/ou ideias que pretendemos desenvolver, mas, também, com o objetivo de conhecer os diferentes enfoques e caminhos já trilhados por outras pesquisas que refletiram sobre o Ensino Fundamental de nove anos. A busca se justifica por sua capacidade de oferecer um panorama abrangente da produção acadêmica sobre o tema no campo educacional.

Mapeamento das teses e dissertações

Percebeu-se que o tema Ensino Fundamental aparece em número relevante. Os trabalhos, em sua maioria, preocupam-se em entender os problemas enfrentados pela escola pública, discutem a gestão escolar, os aspectos metodológicos e curriculares, o processo de avaliação e outros mais gerais. Arelaro (2005) aponta que o Ensino Fundamental tem sido o nível de ensino mais pesquisado nos últimos quinze anos, representando quase a metade do total de publicações acadêmicas na área da educação no período.

Entretanto, por se tratar de um tema relativamente novo, estudos sobre a ampliação do Ensino Fundamental são poucos, aparecendo produções a partir de 2005, o que pode ser justificado porque em 2005 e 2006, com a promulgação das Leis nº 11.114/2005 (Brasil, 2005) e nº 11.274/2006 (Brasil, 2006), a ampliação do Ensino Fundamental tornou-se obrigatória.

O movimento do conhecimento produzido sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil ainda é pequeno, as primeiras produções foram

defendidas após 2007. As pesquisas foram selecionadas a partir de uma busca realizada no portal eletrônico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações disponibilizado na página oficial do Ministério da Ciência e Tecnologia. Esse repositório, consiste em uma base de dados centralizada e ampla, a qual engloba produções de vários programas de pós-graduação brasileiros.

Em relação às teses, foram selecionados os seguintes trabalhos: Costa (2009); Moro (2009); Flach (2010); Mota (2010) e Tenreiro (2011). A pesquisa de Costa (2009) teve o objetivo de compreender o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. A autora detectou que nessa etapa da educação básica a criança tem sido pressionada pelo professor para que se empenhe em aprender a ler e escrever. O trabalho elaborado por Moro (2009) investigou a visão de professores do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Curitiba (PR), evidenciando que a implementação desconsiderou a participação dos professores em discussões prévias e nas tomadas de decisões.

Flach (2010) teve o propósito de evidenciar os efeitos da política de ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos na vida dos cidadãos do município de Ponta Grossa (PR). Constatou que a implantação dessa política revelou contradições sobre os efeitos produzidos para a vida das crianças e suas famílias: o direito à educação foi assegurado de forma parcial e fragmentada e não como integrante de um todo mais amplo enquanto direito da criança.

O estudo de Mota (2010) objetivou discutir como o Ensino Fundamental de nove anos está inserido em práticas de governamento da infância e, ainda, como essas práticas possibilitam outro lugar escolar para as crianças de seis anos de idade. Evidenciou-se, também, que essa política deve ser compreendida para além do discurso da universalização e igualdade de oportunidades, pois pode ser condição de possibilidade para a produção de um novo sujeito escolar de seis anos, que não é o mesmo da Educação Infantil, mas que também não é o mesmo do primeiro ano do Ensino Fundamental de oito anos.

A preocupação de Tenreiro (2011) está voltada para o município de Ponta Grossa (PR), com o intuito de desvelar os impactos pedagógicos da política de ampliação do Ensino Fundamental nesse município. A autora revelou as dificuldades da implantação dessa política e indicou a necessidade de um tratamento político, administrativo e pedagógico para de fato implementar uma política.

Após o mapeamento das teses, foi realizada a seleção de 16 dissertações. Optou-se por classificá-las em categorias, as quais além de favorecer a inteligência do conjunto dessas produções, oferecem pistas para refletir sobre ênfases e tendências presentes no debate educacional sobre essa temática.

Classificou-se os trabalhos encontrados em dois grandes eixos: o das políticas educacionais³ ou o da prática pedagógica⁴. Procurou-se, assim, expressar as tendências, os enfoques predominantes na produção acadêmica sobre a elaboração e/ou implementação da política em foco, bem como os temas recorrentes que deram acesso às discussões dessa temática.

Importa também anunciar que o quadro teórico delimitado foi construído no próprio movimento do fazer a pesquisa e, assim sendo, orientou-se o olhar para pensar a categorização proposta. A classificação realizada não foi feita de forma estanque e dicotômica, mas a partir das ênfases dadas. Isso implica que um texto que tenha sua linha de problematização com foco nas políticas educacionais não traga contribuições para pensar o Ensino Fundamental de nove anos e sua relação com a prática pedagógica ou vice-versa.

Foi possível depreender uma pequena tendência para discutir o Ensino Fundamental de nove anos em torno do eixo de políticas educacionais, foram elaboradas três dissertações nessa vertente.

Considerando os trabalhos classificados nesse primeiro eixo, percebeu-se algumas aproximações entre eles. Os trabalhos de Cruvinel (2009); Oliveira (2009) e Silva (2009) analisaram a implantação do Ensino Fundamental de nove anos nos estados de Paraná, Minas Gerais e Santa Catarina. Tendo como fonte os dispositivos legais sobre essa política nos respectivos estados, as autoras fazem essa discussão articulando-a com a legislação nacional.

As autoras apontaram as dificuldades que os estados tiveram no processo de implantação da política, como, a principal delas: diferentes interpretações de implantação e implementação dos profissionais de educação, demonstrando desconhecimento em relação à legislação educacional, quando deveriam estar atentos às mudanças que ocorriam no sistema de ensino em torno da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Com efeito, os trabalhos classificados nesse primeiro eixo evidenciam as possibilidades e implicações da interpretação da legislação de uma política educacional. Esses textos trazem os dispositivos legais construídos historicamente e fazem relação com os atuais. As análises procuram, igualmente, identificar os pressupostos e intencionalidades com que tais ações estão sendo confrontadas e/ou articuladas analisando também os fatores que facilitam ou obstaculizam a concretização do Ensino Fundamental de nove anos.

Já no eixo de práticas pedagógicas, constatou-se um número bem mais elevado de produções, 13 no total. Estudos de Araújo (2008); Santos (2008) e Dantas (2009) problematizam a atuação docente frente à inserção de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos. Apontam para a precária formação dos professores e para a não mobilização das instituições de ensino no sentido de redefinição

³ No eixo políticas educacionais foram reunidos os trabalhos cuja ênfase estava posta nas discussões sobre os processos/concepções de elaboração e/ou de implementação da política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos. Trata-se de pesquisas que têm como foco de análise a legislação de tal política.

⁴ Os trabalhos que evidenciam as práticas pedagógicas de instituições específicas foram classificados no segundo eixo. Esse tipo de abordagem preocupa-se com a operacionalização da implantação dessa política na escola, pautando-se em discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem, currículo, formação docente, alfabetização e letramento. São trabalhos que direcionam seu foco principalmente para a análise da inserção da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

do trabalho pedagógico, além de apontar também para a falta de definição clara das Secretarias Municipais de Educação sobre como deve ser o encaminhamento pedagógico. São estudos que utilizam de forma preponderante um referencial teórico de autores da psicologia educacional.

As produções de Barbosa (2009); Fontes (2009); Bueno (2010) e Klein (2011) analisam a implementação dessa política em escolas municipais, considerando os aspectos pedagógicos, a organização do tempo e espaço, a infraestrutura, os materiais didáticos e os currículos. As pesquisas sinalizaram para as poucas mudanças ocorridas nas escolas, dada as dificuldades de implantação dessa nova etapa da educação básica. As questões específicas sobre o currículo são tratadas nos trabalhos de Bonamigo (2010) e Sinhori (2011), que destacam a dificuldade de elaboração do currículo pelas escolas, sobretudo, em relação ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

Santaina (2008) e Mota (2010) analisam a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos sobre o prisma da governança infantil. Tendo como aporte a teoria foucaultiana, identificam que o governo da criança se exerce por meio da regulação da ação pedagógica, ao prescrever orientações sobre como trabalhar a alfabetização e o letramento em sala de aula.

Zingarelli (2009) e Antunes (2010) investigam a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em escolas públicas e privadas. As autoras salientaram que a proposta de ampliação do Ensino Fundamental nas escolas investigadas apontou algumas mudanças, porém, essas mudanças não passaram de arranjos e ajustes para adaptação desta nova etapa da educação básica.

Percebe-se que os trabalhos desse eixo se pautaram no contexto da organização do trabalho pedagógico. E, portanto, tendem a discutir os desafios que emergem na implementação do Ensino Fundamental de nove anos no contexto escolar, quais sejam: a demanda de uma nova elaboração e reelaboração do Projeto Político Pedagógico; o currículo; a insegurança dos professores que iriam assumir as turmas que sofreram alterações; a falta de

subsídios e orientação dos órgãos competentes; a mudança na cultura escolar até então estabelecida e as modificações radicais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Mapeamento de artigos científicos

Muitos debates também têm sido realizados por educadores que publicam seus estudos em periódicos especializados. Como não se têm conhecimentos de periódicos específicos sobre o Ensino Fundamental de nove anos, foram utilizadas como critério para a seleção as produções de periódicos encontrados no portal eletrônico *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) Brasil. Optou-se por escolher esse portal, pois ele permite a publicação eletrônica de edições completas de periódicos científicos e a organização de bases de dados bibliográficas, facilitando, assim, o trabalho de busca.

No que concernem as publicações de periódicos com base científica, encontrou-se nas revistas Educação e Sociedade, Revista Ensaio: avaliações políticas públicas educacionais e Educação e Pesquisa dos artigos de Arelaro (2005); Kramer (2006); Santos e Vieira (2006); Gorni (2007); Flach (2009); Dantas e Maciel (2010); Pansini e Marin (2011); Correa (2011) e Arelaro *et al.* (2011).

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos é um dos pontos discutidos por Arelaro (2005), que volta seu olhar para os debates sobre períodos, ritmos pedagógicos, sistemática centralizada de avaliação educacional, processo acelerado de municipalização, sistemática de financiamento e, ainda, processo de (des) valorização dos docentes.

Santos e Vieira (2006) realizaram um estudo preliminar sobre a ampliação do Ensino Fundamental em Minas Gerais. A implementação do ensino de nove anos em Minas Gerais teve como razões não só aspectos financeiros, mas, também, demográficos, políticos e pedagógicos. No que tange aos impasses na implementação, salientam os problemas: infraestrutura, currículo, formação docente, corte etário, risco de uma educação compulsória na Educação

Infantil e dificuldades de interpretação e apreciação dos dispositivos legais.

Kramer (2006) situou que a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos é considerada uma conquista importante para as populações infantis e para suas famílias. No entanto, adverte que a inclusão das crianças de seis anos nessa nova etapa da educação básica representa muito trabalho de mudança. Gorni (2007), em seu trabalho, ao analisar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no estado do Paraná, constatou que pouco se sabe sobre essa proposta e que pairam dúvidas e preocupações sobre se esta não consiste apenas em mais uma mudança política e estrutural.

Flach (2009) propõe uma reflexão sobre a conquista do direito à educação e sua relação com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Considera como um avanço no campo do direito tal ampliação, no entanto, alerta a distância existente entre a garantia e efetivação desse direito. O foco da pesquisa realizada por Dantas e Maciel (2010) foi a reflexão sobre o processo de consolidação do Ensino Fundamental de nove anos na rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), que constatou nas escolas investigadas a dificuldade dos professores em lidar com essas novas turmas.

Pansini e Marin (2011) objetivaram investigar como se deu a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no estado de Rondônia, os resultados encontrados são similares aos das investigações de Barbosa (2009); Fontes (2009); Bueno (2010) e Klein (2011), nas quais a implantação da referida política tem ocorrido de forma intempestiva, sem nenhuma preparação prévia que garantisse alterações dos aspectos estruturais das escolas, adaptações curriculares e/ou discussões/formação com as equipes pedagógicas, professores e comunidades.

Os reflexos sobre a Educação Infantil resultantes da implantação do Ensino Fundamental de nove anos podem ser vistos como a análise realizada por Correa (2011), na qual se pode sinalizar como as atuais políticas públicas têm priorizado os investimentos no Ensino Fundamental, sem aumentar de modo significativo o seu montante nas outras etapas

da educação básica, sobretudo na Educação Infantil. Além disso, para a autora, da forma como vem se realizando, o processo de implementação do Ensino Fundamental ampliado tem desconsiderado a realidade da escola e refletido negativamente sobre a organização pedagógica da Educação Infantil.

Aproximando com a discussão de Flach (2009), o estudo de Arelaro *et al.* (2011) analisa as consequências da Lei Federal nº. 11.114/2005 (Brasil, 2005), que instituiu o início da obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, e da Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006). O estudo constata a permanência de práticas que desconsideram tanto os preceitos legais quanto a importância da participação dos envolvidos no processo educativo para a realização de uma educação de qualidade.

As análises produzidas no universo desses artigos têm possibilitado identificar, de um lado, os avanços das pesquisas na área e, do outro, os descaminhos das políticas públicas, apontando os desafios atuais em que se encontra a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Os trabalhos denunciam assim as próprias políticas educacionais que ao mesmo tempo em que sugerem o repensar da escola reprimem o tempo de reflexão e de mudança no cotidiano escolar, ao acelerarem a implantação de projetos pouco amadurecidos e discutidos no interior das instituições de ensino.

Mapeamento de artigos em eventos científicos

Além das fontes em trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* e periódicos científicos, empreendeu-se um levantamento acerca das comunicações acadêmicas sobre a temática junto a eventos nacionais da área a partir de 2007. Assim, delimitou-se as publicações realizadas por duas entidades reconhecidamente significativas na área de educação. Nesse sentido, fez-se a busca nos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Privilegiou-se esses eventos por

concentrarem o peso da produção teórica na área entre pesquisadores e estudiosos do assunto.

Nas publicações das reuniões anuais da (ANPED) foram selecionados os trabalhos de: Correia (2007); Pereira (2007); Amaral (2009); Silva e Scaff (2009); Correa (2010); Machado (2010) e Silva (2010).

O estudo de Pereira (2007) teve como objetivo discutir a implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de Lages (SC). Neste trabalho, problematizou questões referentes à necessidade de reformas pedagógicas, à oportunidade de se repensar a cultura escolar destinada a crianças na faixa etária que compreende os seis anos.

O trabalho de Correia (2007) trata-se de um ensaio, com escopo de apontar desafios para o alcance de uma educação de qualidade, quer na Educação Infantil, quer no Ensino Fundamental. A autora discutiu o que considera as principais recomendações do Ministério da Educação (MEC) para a nova disposição do Ensino Fundamental de nove anos e fez indagações com intuito de apontar para a necessária atenção a ser dirigida à organização dessa nova etapa da Educação Básica.

A pesquisa de Silva e Scaff (2009) analisaram a política educacional de ampliação do Ensino Fundamental, investigando a implantação dessa política nos estados da Bahia e do Mato Grosso do Sul. O estudo demonstrou que o principal avanço dessa política foi a garantia legal de acesso à escola para toda criança que completa 6 anos. Evidenciaram também que a Lei 11.274/2006 vem sendo implantada em ritmos diferentes, o que gera implicações sobre os processos de organização dos sistemas de ensino (Brasil, 2006).

Amaral (2009), em seu trabalho, apresenta uma síntese dos resultados de uma pesquisa realizada em uma escola municipal de Curitiba (PR), que teve o objetivo de compreender, a partir das perspectivas das crianças, o que é ser criança e viver a infância na escola. Pôde depreender que no Ensino Fundamental as crianças se depararam com exigências em demasia, enquanto que, para elas, na Educação Infantil, se pode brincar e descansar.

Machado (2010) realiza uma investigação com o intuito de compreender o processo de implantação da escola de nove anos no município de Campinas (SP) sob a visão dos gestores escolares. Foi constatada, nesse processo, a pouca participação dos docentes e que a participação dos pais ficou no âmbito da mera informação, sem uma análise mais ampla do conteúdo. O estudo de Correa (2010) teve a finalidade de compreender o processo de incorporação e permanência de crianças de seis anos de idade em escolas de Ensino Fundamental de nove anos em uma cidade no interior de São Paulo. Os resultados obtidos apontam para os equívocos na condução de políticas educacionais que, embora se apresentem como “novas”, ignoram a história e a realidade em que são materializadas.

O estudo da implementação do Ensino Fundamental de nove anos em municípios de Santa Catarina foi o objetivo de Silva (2010), que averiguou que ampliar o entendimento das questões legais nessa nova etapa da Educação Básica tornou-se tarefa difícil pela complexidade que essa mudança envolve com a reestruturação da Educação Básica.

Nas publicações dos anais dos Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação constatou-se as seguintes pesquisas: Sarturi (2007); Brito e Senna (2009); Nascimento e Vieira (2009); Ronsoni (2009), Rocha (2011), Simão (2011), Souza e Scaff (2011).

O trabalho de Sarturi (2007) apresenta algumas reflexões acerca das relações entre as propostas legais emanadas das políticas públicas e o cotidiano escolar, mais especificamente acerca da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Depreendeu que as iniciativas apresentadas pelos documentos oficiais para melhorar a qualidade da educação no Brasil parecem carecer de legitimidade no espaço escolar.

Apresentando dados preliminares da pesquisa realizada sobre o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos nas redes estadual e municipal de Suzano (SP), Nascimento e Vieira (2009) descobriram que a maioria dos pais tinha conheci-

mento sobre a implantação dessa nova etapa, no entanto, desconheciam os motivos de tal implantação, pelo que afirma a ausência da discussão por parte do estado com a sociedade sobre as reais motivações destas medidas.

Brito e Senna (2009) focalizaram as discussões de seu estudo no processo de ampliação do Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul. As análises demonstraram que a ampliação dessa nova etapa ainda necessita de um planejamento político educacional que vá além da inclusão de alunos com seis anos na nova etapa da educação básica.

Ronsoni (2009) analisou a proposta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no sistema municipal de ensino de Santa Maria (RS). Realizou entrevistas com docentes, funcionários administrativos da escola e da Secretaria Municipal de Educação e constatou a desarticulação e a fragmentação dos discursos entre os três grupos, além da falta de clareza quanto à prática pedagógica dos docentes.

Rocha (2011) analisou a trajetória histórico-legal da ampliação do Ensino Fundamental ao longo do período republicano. Pontua que há um total desconhecimento das questões pedagógicas por parte daqueles que pensam e elaboram as políticas educacionais, o que se vê normalmente são olhares ora que versam sobre burocracia, ora sociologia, ora política ou economia. Libâneo (2008) retrata a necessidade dos pesquisadores do campo educacional terem consciência que paralelamente às análises sociológicas, burocráticas, econômicas e políticas da educação deveria existir uma análise pedagógica.

O trabalho de Simão (2011) problematiza o trabalho docente no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, porém destaca que se trata de um estudo em desenvolvimento. Trabalha com a hipótese de que a legislação trouxe mudanças para a organização dessa nova etapa da Educação Básica, o que implica profundas exigências para o trabalho pedagógico com as crianças de 6 anos, considerando suas características.

Souza e Scaff (2011) realizaram uma reflexão sobre a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos como uma política pública voltada à garantia e efetivação do direito à educação. Apontam como positiva a implantação do Ensino Fundamental de nove anos na medida em que este garante mais um ano escolar para a criança. Entretanto, se a inclusão não vier acompanhada de um planejamento político e pedagógico que possibilite, além do acesso, a permanência e o aprendizado de qualidade, a garantia do direito permanecerá apenas nos documentos legais e sua efetivação se verá distante.

No tocante às produções em periódicos e anais de eventos de uma maneira geral, analisam os processos de implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos, com destaque para as implicações políticas e, sobretudo, pedagógicas. Partindo desse entendimento, buscam investigar como tal política tem desembocado na escola, assim como apontar os efeitos e impactos que têm incidido no contexto escolar. Portanto, tendem a discutir os desafios que emergem na implementação de uma política educacional.

Considerações Finais

A literatura da área revela a pluralidade de temáticas que perpassam as produções sobre o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos. O debate empreendido nesses estudos propiciou destacar a importância das discussões nos Municípios e Estados, visando implementar uma proposta de acordo com sua realidade e necessidade; a importância da preocupação com as diversas formas de interpretação e sentidos que uma lei e suas orientações podem gerar; da importância da formação de professores e das mudanças geradas a partir de um instrumento normativo.

Alguns textos focalizaram a discussão sobre a relação da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o direito à educação (Flach, 2009; Arelaro *et al.*, 2011; Souza & Scaff, 2011), outros tendiam a encaminhar a reflexão sobre essa política a partir de uma ideia mais geral, enfatizando a questão da

reflexão do Ensino Fundamental para nove anos somente pela via da análise da legislação atinente ao tema (Arelaro 2005; Sarturi, 2007); Cruvinel, 2009; Oliveira, 2009; Silva, 2009 e Silva & Scaff, 2009). Com efeito, esses textos fazem referência à legislação como um marco que promove mudanças e reflexões no interior da escola.

Destacou-se o grande número de produções que desenvolveram a discussão na perspectiva da implementação da política nas redes municipais e estaduais de educação (Amaral, 2009; Brito & Senna 2009; Ronsoni, 2009; Antunes, 2010; Bueno, 2010; Dantas & Maciel, 2010; Flach, 2010; Machado, 2010; Klein, 2011; Pansani & Marin, 2011; Tenreiro, 2011).

Pode-se depreender que as análises e reflexões sumariadas trouxeram contribuições para uma compreensão crítica dessa nova etapa da Educação Básica na medida em que seus pressupostos questionaram as suas implicações, apontaram os seus problemas, ressaltaram a sua relevância social e destacaram as necessidades e possibilidades de seu aprimoramento, o que permite a leitura da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos a partir de diferentes óticas e realidades.

Referências

- AMARAL, A.C.T. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2009. 1 CD-ROM.
- ANTUNES, J. *Ensino fundamental de nove anos: em busca da legitimação no cotidiano escolar*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- ARAÚJO, R.C.B.F. *Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: um diálogo com professores*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.
- ARELARO, L.R.G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*, v.26, n.92, p.1039-1066, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a15.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- ARELARO, L.R.G.; JACOMINI, M.A.; KLEIN, S.B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, v.20, n.69, p.35-51, 2011.
- BARBOSA, M.S.P. *A implementação do 1º ano no ensino fundamental de nove anos: estudo de uma experiência*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.
- BONAMIGO, C.C. *A inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental: narrativas de práticas curriculares não instituídas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera aos artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.384, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, 17 maio 2005. p.1.
- BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32, e 87 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, 7 fev. 2006. p.1.
- BRITO, V.M.; SENNA, E. A política de ampliação do ensino fundamental e sua efetivação no estado de Mato Grosso do Sul. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24., 2009, Vitória. *Anais...* Vitória: UFES, 2009. 1 CD-ROM.
- BUENO, M.L.M.C. *Ensino fundamental de nove anos: implementação e organização escolar em Dourados/MS*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.
- CORREA, B.C. Ensino fundamental de nove anos: análise de uma experiência no interior do estado de São Paulo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2010. 1 CD-ROM.
- CORREA, B.C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Educação e Pesquisa*, v.37, n.1, p.105-120, 2011.
- CORREIA, C. Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2007. 1 CD-ROM.
- COSTA, S.S. *Ensino fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, suas concepções e os fundamentos sobre sua educação*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- CRUVINEL, C.L.C.G. *Políticas para a educação obrigatória: o ensino fundamental com nove anos de duração*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

- DANTAS, A.G. *Ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- DANTAS, A.G.; MACIEL, D.M.M.A. Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. *Educação e Sociedade*, v.31, n.110, p.157-175, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/09.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2010.
- FLACH, S.F. O direito à educação e sua relação com a ampliação de escolaridade obrigatória no Brasil. *Ensaio*, v.17, n.64, p.495-520, 2009. Disponível em: <http://www.oei.es/pdf2/Ensaio_v17n64a06.pdf>. Acesso em: 20 out. 2010.
- FLACH, S.F. *Direito à educação e ampliação da escolaridade obrigatória em Ponta Grossa (2001 - 2008)*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- FONTES, V.L. *A escola de 9 anos, características e impactos por meio de representações parentais: um estudo na rede municipal de ensino de Araraquara*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- GORNI, D.A.P. Ensino fundamental de nove anos: estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio*, v.15, n.54, p.67-80, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 nov. 2010.
- KLEIN, S.B. *Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Educação e Sociedade*, v.27, n.96, p.797-818, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2010.
- LIBÂNIO, J.C. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. *Revista Histedbr On-line*, n.32, p.168-178, 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/32/art12_32.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.
- MACHADO, V.L.C. A implantação do ensino fundamental de nove anos em escolas municipais de Campinas – SP: o olhar dos gestores In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2010. 1 CD-ROM.
- MORO, C.S. *Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º anos*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- MOTA, M.R.A. *As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- NASCIMENTO, A.P.S.; VIEIRA, R. Análise preliminar na implementação do ensino fundamental de nove anos: um estudo de caso em cinco escolas do estado de São Paulo. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24., 2009, Vitória. *Anais...* Vitória: UFES, 2009. 1 CD-ROM.
- OLIVEIRA, D.L. *A implantação do ensino fundamental de nove anos no estado do Paraná*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.
- PANSINI, F.; MARIN, A.P. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. *Educação e Pesquisa*, v.37, n.1, p.87-103, 2011.
- PEREIRA, J.M. Nove anos de educação fundamental: acompanhando um processo de implantação em um município de Santa Catarina. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2007. 1 CD-ROM.
- ROCHA, I.L. Rarões e avanços: a trajetória histórico-legal da ampliação do ensino fundamental obrigatório na perspectiva da qualidade. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO E CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: PUC-SP, 2011. 1 CD-ROM.
- RONSONI, M.L. O ensino fundamental de nove anos como uma política pública para a educação básica: o caso do município de Santa - RS. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24., 2009, Vitória. *Anais...* Vitória: UFES, 2009. 1 CD-ROM.
- SANTAIANA, R.S. *“+ 1 ano é fundamental”*: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- SANTOS, L.D.N. *A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.
- SANTOS, L.L.C.P.; VIEIRA, L.M.F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação e Sociedade*, v.27, n.96, p.753-774, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a08v2796.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- SARTURI, R.C. O ensino fundamental de nove anos: em busca da legitimação das políticas públicas no cotidiano escolar. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E

ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO E O COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2007. 1 CD-ROM.

SILVA, A.A.; SCAFF, E.A.S. O ensino fundamental de nove anos como política de integração: análise a partir de dois estados brasileiros. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2009. 1 CD-ROM.

SILVA, R. *A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil: um estudo em municípios catarinenses*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SILVA, R. Os efeitos na educação infantil do ensino fundamental de nove anos: um estudo em municípios catarinenses. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2010. 1 CD-ROM.

SIMÃO, A.L. Ensino fundamental de nove anos: o trabalho da professora do 1º ano. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO E

CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: PUC-SP, 2011. 1 CD-ROM.

SINHORI, E.F.I. *A construção do currículo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos na Rede Municipal de Balneário Camboriú*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

SOUZA, K.R.; SCAFF, E.A.S. Ensino fundamental de nove anos: da garantia à efetivação do direito a educação. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO E CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: PUC-SP, 2011. 1 CD-ROM.

TENREIRO, M.O.V. *Ensino fundamental de nove anos: o impacto da política na escola*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ZINGARELLI, J.E.B. *A ampliação do ensino fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: a experiência de Araraquara*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

Recebido em 30/7/2011, reapresentação em 3/10/2011 e aceito para publicação em 5/10/2011.

Ensino fundamental de nove anos: tendências temáticas na produção científica brasileira (2006-2010)

Nine year elementary school program: thematic tendencies in Brazilian scientific production (2006-2010)

Daniele Ramos de Oliveira¹

Célia Maria Guimarães¹

Resumo

Com o objetivo de identificar os resultados alcançados pelas pesquisas sobre Ensino Fundamental de nove anos, desenvolveu-se mapeamento bibliográfico, tendo como *corpus* as dissertações dos Programas Nacionais de Pós-Graduação em Educação, no período entre 2006 e 2010. Os resultados da análise de 27 investigações indicam que a maioria tem priorizado as concepções e ações dos professores e gestores, sendo poucas as que abordam a visão das crianças e suas famílias. Os estudos priorizam a reflexão sobre os processos de aquisição da leitura e escrita, infância e implantação da política. Da mesma forma, apontam como principais problemas do Ensino Fundamental de nove anos: o desconhecimento dos documentos oficiais que orientam o trabalho com as crianças de seis anos por parte das professoras; a ausência de reformulação das propostas pedagógicas das escolas; a necessidade de formação continuada para os docentes e a estruturação do trabalho pedagógico em função da centralidade na alfabetização.

Palavras-chave: Ensino fundamental de nove anos. Estado do conhecimento. Pesquisas acadêmicas.

Abstract

In order to identify the results achieved by research on nine year elementary school program, we have developed mapping literature, taking as a corpus dissertations of the National Postgraduate Program in Education, between 2006 and 2010. The results of the analyses of 27 investigations indicate that the majority has focused on the views and actions of teachers and managers, with few addressing the views of children and their families. The studies give priority to the acquisition processes of reading and writing, children and policy implementation. They point to major problems of the nine year elementary school program; teachers' lack of official documents to guide their work with six-year-old children s the lack of pedagogical reform of schools, the need for continuing education and the structuring of pedagogical work due to the centrality of literacy.

Keywords: *Nine years elementary school of. State of knowledge. Academic research.*

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, R. Roberto Simonsen, 305, 19060-900, Presidente Prudente, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: D.R. OLIVEIRA. E-mail: <danielemestranda@gmail.com>.

Introdução

A partir de 2006, foi instituída a Lei 11.274 (Brasil, 2006), segundo a qual a idade para ingresso obrigatório no Ensino Fundamental passaria de sete para seis anos. Em consequência, os sistemas deveriam ampliar em mais um ano a duração desse nível de ensino, prevendo-se como limite para o ajuste necessário o ano de 2010. Diante disso, diversos municípios/estados passaram a ampliar o Ensino Fundamental, e alguns ampliaram, até mesmo antes da publicação da Lei 11.274 (Brasil, 2006), como o estado de Minas Gerais, em que a mudança ocorreu a partir de 2004.

Desse modo, com o objetivo de identificar os resultados alcançados pelas pesquisas sobre Ensino Fundamental de nove anos foi realizado um mapeamento bibliográfico das investigações desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, que focaliza a referida temática e é reconhecido e recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No período entre 2006 e 2010 foram localizadas 3 teses de doutorado e 34 dissertações de mestrado, as quais foram escolhidas como *corpus* por ser considerado a Pós-Graduação o lugar da pesquisa acadêmica, em torno da qual se articulam professores e estudantes para desenvolver projetos de interesse social. Além disso, seu bojo guarda e alimenta parte do panorama brasileiro, que esclarece como tem ocorrido a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em diferentes realidades.

A definição do período de 2006 a 2010 ocorreu em função da publicação da Lei 11.274 (Brasil, 2006) e da possibilidade de encontrar estudos interessantes nos anos subsequentes. É importante destacar que dentre as 37 pesquisas localizadas, serão abordados somente os dados para a análise de 27 dissertações,

tendo em vista que foi considerado coerente com os objetivos do estudo o uso daqueles trabalhos a que se teve acesso nos arquivos completos até o momento.

Portanto, ainda que os trabalhos não abarquem a totalidade da produção trabalhada nos Programas de pós-graduação sobre essa política pública, eles permitem uma visão ampla a respeito dos principais problemas, dos avanços e dos recuos constatados pelas pesquisas que têm privilegiado o tema.

O estudo sintetizado neste artigo caracteriza-se como do tipo “estado do conhecimento”, já que tem como objeto de investigação um setor específico de publicações sobre o tema (Romanowski & Ens, 2006). A seleção do material que compõe o *corpus* do mapeamento bibliográfico foi realizada mediante busca nas páginas eletrônicas de 98 cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado), que obtiveram nota igual ou superior a 3 na avaliação do triênio 2007-2009 da Capes, da área de concentração Educação (<http://www.capes.gov.br/avaliacao/cursos-recomendados-e-reconhecidos>).

Após esse processo, procedeu-se à leitura das pesquisas, com ênfase nos resumos, introduções, capítulos de análise dos dados e conclusões, cujo conteúdo norteou a elaboração de sínteses preliminares. A partir da sistematização, identificaram-se os temas abordados e os resultados alcançados pelas pesquisas.

Esse processo permitiu apontar algumas tendências presentes nas pesquisas sobre Ensino Fundamental de nove anos.

No conjunto de 27 estudos selecionados, a incidência de temáticas foi distribuída conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1. Distribuição de temáticas das dissertações sobre Ensino Fundamental de nove anos.

Temáticas evidenciadas	Quantidade de estudos
Processos de alfabetização e letramento	7
Infância	5
Processos de implementação da política	5
Sentidos atribuídos por professores, gestores e pais	3
Ações de formação continuada de professores	2
Questões políticas	2
Lúdico no trabalho pedagógico	2
Contexto familiar	1

Nas seções que se seguem, demonstraram-se os múltiplos enfoques e perspectivas encontrados. Por fim, elabora-se uma apreciação geral sobre o conjunto analisado.

Sentidos atribuídos ao ensino fundamental de nove anos

Conforme mencionado, sobre os sentidos atribuídos ao Ensino Fundamental de nove anos, foram localizadas três dissertações de mestrado (Capuchinho, 2007; Araújo, 2008; Raniero, 2009). Dessas, duas tiveram, como campo de investigação, escolas municipais do estado de São Paulo, sendo uma em São Carlos (Raniero, 2009) e outra num município da Grande São Paulo (Capuchinho, 2007). Outra pesquisa que compõe esse descritor foi desenvolvida em Juiz de Fora (MG) (Araújo, 2008). Tanto aquela desenvolvida no município da Grande São Paulo (Capuchinho, 2007), quanto a realizada em Juiz de Fora (MG) (Araújo, 2008) evidenciaram que, apesar de os professores reconhecerem a importância do brincar, emerge uma enorme preocupação em alfabetizar a criança no primeiro ano do Ensino Fundamental. Para as escolhas a respeito da condução do trabalho pedagógico em sala de aula, os professores investigados mobilizavam sentimentos de cobrança, tanto dos pais dos alunos quanto do governo frente às avaliações e pesquisas e em relação a outros professores que receberiam as crianças no segundo ano.

De acordo com Araújo (2008), os sentidos acerca do Ensino Fundamental de nove anos estavam sedimentados em (des) conhecimentos prévios dos professores e foram construídos ao longo de suas práticas educativas, a partir do imaginário pedagógico a respeito do trabalho a ser exercido em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental com crianças de seis anos, visando à construção da identidade profissional de cada um e reconhecendo que o papel do primeiro ano é o de alfabetizar.

Raniero (2009), que desenvolveu a pesquisa em uma escola municipal de São Carlos (SP), interior paulista, constatou como se configura o primeiro ano do Ensino Fundamental e como os pais, professores e

crianças percebem esse processo. Os resultados apontam: o contexto escolar investigado foi adaptado para receber as crianças de seis anos; a ênfase do trabalho pedagógico recai sobre a alfabetização; o lúdico é mais direcionado para as atividades escolares que para as de caráter livre e se restringe basicamente aos momentos de recreio e parque; os alunos investigados demonstram relacionamento satisfatório e se mostram interessados em aprender a ler e a escrever, apesar de algumas crianças sentirem falta de brincar mais na escola. Tanto os pais quanto os professores esperam que as crianças concluam o primeiro ano com noções significativas de leitura e de escrita. Os estudos (Araújo, 2008; Raniero, 2009) esclarecem ainda que, apesar de as professoras investigadas terem frequentado curso de formação continuada, elas desconhecem ou conhecem superficialmente o material de orientação para inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental produzido pelo Ministério da Educação (MEC).

Política do ensino fundamental de nove anos

Duas dissertações de mestrado (Rohden, 2006; Cruvinel, 2009) analisam a política do Ensino Fundamental de nove anos, sendo que uma delas (Rohden, 2006) também enfoca a visão dos gestores dos sistemas municipais de ensino da Região Metropolitana de Curitiba (PR) em relação a essa mudança. Constatou-se que os gestores estavam se preparando para adequações quanto à mudança legislativa que passaria a ser implementada em 2007 nessa região.

Cruvinel (2009) teve como enfoque os documentos constituídos no âmbito da federação brasileira e do estado de Minas Gerais no período compreendido entre 2003 e 2008. Em ambas as pesquisas (Rohden, 2006; Cruvinel, 2009), a ampliação do Ensino Fundamental no Brasil é considerada uma medida de equidade social e democrática, de efetivação dos direitos das crianças, principalmente daquelas historicamente excluídas. Para essas autoras,

o resultado da prática dessas medidas contribuirá para o aumento do número de alunos em sala de aula e para uma melhor qualidade do ensino.

Infância no ensino fundamental de nove anos

Nesse campo semântico de pesquisa, foram localizadas cinco dissertações (Amaral, 2008; Santaiana, 2008; Schmitz, 2008; Furtado, 2009; Matsuzaki, 2009) que priorizaram a discussão sobre a infância no Ensino Fundamental de nove anos.

Duas dissertações de mestrado (Amaral, 2008; Matsuzaki, 2009) tiveram como enfoque investigar o que é viver a infância e ser criança no ano inicial do Ensino Fundamental de nove anos. Os resultados apontam que, apesar de a criança, ao entrar na escola de Ensino Fundamental, ter uma ideia do papel de aluno que desempenhará, à medida que a cultura da escola toma grande proporção, elas parecem se desgostar desse papel, o que sinaliza que alguns aspectos dessa cultura precisam ser alterados (Matsuzaki, 2009). Os dizeres, as posturas e as atitudes das crianças indicam que o Ensino Fundamental possui exigências em excesso e que, na Educação Infantil, o tempo tem distribuição mais adequada à faixa etária. Dessa forma, as crianças identificam estratégias individuais e coletivas para subverter as normas e exteriorizar a ludicidade dentro e fora da sala de aula. As crianças investigadas expressam que a escolaridade obrigatória que vivenciaram está repleta de impropriedades, e uma das autoras caracteriza a ampliação do Ensino Fundamental no estado do Paraná como perda do espaço da brincadeira e do direito de viver a infância (Amaral, 2008).

Santaiana (2008) realizou um estudo documental e bibliográfico, tendo como perspectiva analisar como os saberes visibilizados pelas publicações legais e do MEC sobre Ensino Fundamental de nove anos legitimam propostas e práticas educacionais que objetivam o sucesso da alfabetização e da escolarização. A pesquisa foi incluída no descritor sobre infância devido à ênfase dada pela

autora a esse aspecto em seus resultados. No estudo, ela problematizou os discursos veiculados pelo MEC, identificando como esses buscam minimizar danos provenientes de repetições e de evasões na direção de constituir um controle e gerenciamento do risco social, mas também ressaltou que o governo da infância é exercido:

[...] por meio de uma regulação da ação pedagógica ao prescrever orientações sobre como trabalhar a alfabetização e letramento em sala de aula. Essa ação de condução do trabalho docente também gera um efeito sobre o outro, a criança, o aluno que está sendo incluído no 1º ano do Ensino Fundamental e que integra uma parte da população que também é governada e controlada por meio de políticas públicas (Santaiana, 2008, p.8).

Nesse conjunto da produção acadêmica sobre criança e infância, há ainda duas dissertações (Schmitz, 2008; Furtado, 2009) que enfocam o currículo e ambas foram desenvolvidas em Santa Catarina, sendo uma em Itajaí e outra num município não identificado do extremo-oeste do estado. Furtado (2009) constatou que a possibilidade da infância vir a ser o eixo principal para o debate de uma organização curricular reflete diversos limites que os profissionais de educação possuem, tanto para ampliar seus conhecimentos profissionais, como de condições de trabalho escolar, destacando a urgência de se contemplar a formação continuada nesse processo. Schmitz (2008), dentre outras contribuições para o currículo do Ensino Fundamental de nove anos, aponta a necessidade da observação dos “deslocamentos” pelos diversos espaços da escola, assim como das “pausas” entre as vivências pedagógicas, como indissociáveis do processo educativo. Segundo sua avaliação, os momentos de recreio e educação física não deveriam representar uma “pausa” do processo educativo, uma vez que as vivências espaço-temporais das crianças dessa faixa etária deveriam ser planejadas de forma a explorar a necessidade de movimento que elas anseiam nos espaços internos e externos da escola.

O lúdico no trabalho pedagógico do ensino fundamental de nove anos

Além dos conjuntos citados, foram localizadas também duas dissertações (Bonfim, 2010; Marega, 2010) que enfocam o lúdico no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos.

Marega (2010) desenvolveu sua pesquisa em Maringá (PR) e teve como objetivo investigar de que forma o ensino para crianças de seis anos pode ser organizado considerando a transição da atividade lúdica para a de estudo. Segundo seu entendimento, no momento de transição entre uma atividade e outra é essencial que não se reforcem as diferenças entre elas, reservando espaço e tempo ora para uma ora para outra. As duas atividades precisam, portanto, interagir e interpenetrar-se, e o caminho metodológico indicado pela autora é que seja propiciado conteúdo escolar para a atividade lúdica. Dessa forma, as crianças avançariam para além da reprodução das relações cotidianas, comuns nas brincadeiras livres.

Aliar o conteúdo ao jogo não significa “didatizar” as brincadeiras como: brincar de amarelinha para aprender a contar ou brincar com blocos coloridos para aprender as cores. Quando falamos que a brincadeira deve ser livre, mas mediada pelo professor, não significa necessariamente a sua presença física junto às crianças, mas a sua presença na organização dessa atividade, na seleção de conteúdos e meios para que esses sejam incorporados às brincadeiras dos alunos. Ou seja, mediar aqui é o mesmo que proporcionar novos argumentos para a brincadeira de fazer-de-conta e ensinar conteúdos para que a criança tenha elementos para brincar (Marega, 2010, p.159).

Bonfim (2010) investigou qual o espaço concedido à corporeidade e à ludicidade na prática pedagógica em três turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas estaduais do interior mineiro. Constatou que:

Apesar de as professoras investigadas perceberem a importância da corporeidade e da ludicidade para formação integral da criança, [...] os espaços e tempos pouco contribuem para a vivência das especificidades da infância na rotina do primeiro ano. A exigência exacerbada quanto à alfabetização leva o professorado a reproduzir um vasto número de folhas mimeografadas e ditados que não fazem sentido para a maioria das crianças observadas (Bonfim, 2010, p.136).

Bonfim (2010) destaca algumas possibilidades para acesso à vivência lúdica e à corporal na escola, são elas: brincadeiras, jogos dramáticos, música, dança, pintura e desenho. Igualmente, ela enfatizou ainda a falta conhecimento das professoras investigadas quanto à proposta de ampliação do ensino obrigatório. Por conseguinte, considera que, por essa razão, não concedem abertura suficiente às brincadeiras e às atividades ludoexpressivas na sala de aula, embora, segundo a autora, as crianças criem estratégias para romper alguns dispositivos de controle e libertar o corpo brincante.

Formação continuada de professores

Relativamente aos processos de formação continuada de professores, foram encontradas duas dissertações (Pimenta, 2007; Souza, 2010), que investigaram iniciativas de Secretarias Municipais.

Souza (2010) analisou a proposta de formação continuada voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, planejada e implementada pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora (MG). De acordo com a autora, essa proposta de formação foi concebida numa perspectiva reconhecida como processo permanente, que deve ser exercida ao longo do percurso profissional. Como resultado, ressalta que, mesmo que a literatura específica sobre propostas de formação continuada em serviço, oferecidas em ambiente não escolar, sigam um modelo “clássico” e homogeneizador, as análises dos dados sinalizaram mudanças, em razão de que o grupo de professoras

que se formou procurou romper com a cultura tradicional individualista para dar lugar à cultura da troca de experiências e construção do conhecimento coletivo.

Observou-se também que um programa de formação continuada obtém resultados satisfatórios somente:

[...] quando os objetivos dos docentes e a dinâmica adotada estão em consonância, possibilitando a estes a reflexão sobre sua prática pedagógica, com objetivo de minimizar o fosso existente entre sua formação inicial e seu contexto de trabalho (Souza, 2010, p.114).

A autora também ressalta que o grupo de professoras investigadas deu grande ênfase ao tema alfabetização, o que pode revelar a pressão que sofrem do sistema de ensino, a qual encaminha, muitas vezes, a atribuição da menor importância às outras especificidades do currículo escolar.

Pimenta (2007), em seu turno, caracterizou um programa de formação continuada com professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, realizado no momento de implantação do Ensino Fundamental de nove anos pelo Sistema Municipal de Ensino de Araraquara (SP). A autora comprovou que embora os professores demonstrem necessidades formativas, essas não são constantes nem definitivas. A pesquisadora acrescenta que é necessário o envolvimento de três dimensões nos programas de formação continuada para o desenvolvimento dos profissionais, ou seja, a pessoal, a local e a institucional.

Implantação do ensino fundamental de nove anos

Localizou-se também cinco dissertações (Barbosa, 2009; Dantas, 2009; Oliveira, 2009; Zingarelli, 2009; Bueno, 2010) que abordaram o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos em diferentes estados e municípios.

Barbosa (2009), por exemplo, visou a analisar a implementação do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos em uma escola municipal do interior do Mato Grosso do Sul. Seus sujeitos foram professores, pais, membros da direção e alunos. Como resultado da investigação, a pesquisadora apontou que na escola investigada há uma ruptura abrupta entre Educação Infantil e Ensino Fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Tal fato se deve a que, no primeiro ano do último nível de ensino, as práticas pedagógicas estavam centradas na leitura e na escrita com vistas à apropriação da capacidade de codificação e decodificação do código linguístico pelos alunos. A autora também destaca, entre outras considerações, que a prática docente investigada inibe, em diferentes momentos, a possibilidade de os alunos encontrarem caminhos para construção da autonomia na busca de saberes e que o uso de jogos e brincadeiras raramente ocorre. Além disso, ela pondera que a brincadeira, muitas vezes, é evitada pelos professores do Ensino Fundamental porque reconhecem que o silêncio e a limitação aos movimentos por parte dos alunos são vistos por outros atores do contexto escolar como uma qualidade docente.

Oliveira (2009) analisou o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos no estado do Paraná. As questões de infraestrutura foram percebidas como impedimento ao processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos por agentes políticos e administrativos, apesar de este nível de ensino se constituir direito público subjetivo. A autora também apurou a presença de uma concepção de educação articulada à questão da maturidade, segundo a qual se defende a matrícula da criança aos seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental por considerar que nessa idade ela estaria mais preparada para frequentar esse nível de ensino.

Bueno (2010) investigou como ocorreu a implementação do Ensino Fundamental de nove anos em escolas municipais de Dourados (MS), tendo como foco conhecer a configuração local dessa política, em especial, as medidas tomadas pelas

escolas no tocante à organização do tempo, espaço e currículo. A autora averiguou que a política de ampliação do Ensino Fundamental nesse município tem deixado de efetivar os direitos fundamentais da criança, que são assegurados na esfera legal, uma vez que, nessas escolas, a implantação da política tem sido marcada tanto pela improvisação, como pela falta de condições infraestruturais e pedagógicas. Desse modo, para Bueno (2010), o MEC deveria não só divulgar orientações para a implementação do ensino de nove anos, mas, também articulado aos estados e municípios, demonstrar maior empenho no financiamento educacional.

Zingarelli (2009) teve como objetivo investigar a diferença entre o processo de ensino e de aprendizagem de crianças de seis anos do Ensino Fundamental de nove anos em escolas públicas e privadas. Os resultados demonstraram que, nas escolas públicas, as alterações foram mais efusivas e referentes a espaço físico, a concepções de ensino e de aprendizagem e à organização de tempo. Ao passo que nas escolas particulares elas foram apenas burocráticas. Por conseguinte, as crianças de seis anos permaneceram na mesma estrutura física, em idêntica concepção de trabalho pedagógico e organização do tempo da Educação Infantil. Dentre outras considerações, a autora ressalta que nas escolas particulares as professoras fazem intervenções o tempo todo sobre o conteúdo, retomando e instigando os alunos. Nas escolas públicas, certificou um excesso de projetos provenientes da Secretaria Municipal de Educação, os quais devem obrigatoriamente ser realizados, resultando num produto final como maquetes, cartazes, entre outros.

Zingarelli (2009) também verificou a redução dos momentos voltados à brincadeira no Ensino Fundamental em decorrência do aumento da carga horária para atividades de alfabetização e letramento, em comparação à valorização do brincar na Educação Infantil.

Dantas (2009) desenvolveu um estudo no Distrito Federal com o objetivo de traçar asserções para a ressignificação do ensino de nove anos e para a formação continuada de professores. Constatou a

existência de problemas estruturais nas escolas; a precária formação dos professores e a desmobilização das instituições para redefinição do trabalho pedagógico. Da mesma forma, também ressalta a insegurança das professoras quanto à adoção de conteúdos e estratégias para essas turmas, assim como a excessiva preocupação com o letramento e a alfabetização, além de restrito conhecimento a respeito da proposta do Ensino Fundamental de nove anos. Dessa forma, Dantas (2009), como os demais estudiosos do tema, reitera a necessidade de um investimento mais efetivo na preparação das escolas e na formação continuada de professores, com a perspectiva de que a antecipação do ingresso da criança no Ensino Fundamental não se constitua somente uma mudança estrutural.

Processos de alfabetização e letramento com crianças do primeiro ano

Há outro conjunto na produção discente analisada composto por sete dissertações (Santos, 2008; Silva, 2008; Valiengo, 2008; Abreu, 2009; Bordignon, 2009; Helmer, 2009; Lopes, 2009), as quais analisam os processos de alfabetização e letramento presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores com as crianças do primeiro ano.

Bordignon (2009) constatou que no município de Rio Claro (SP) não houve concordância entre os coordenadores e os diretores sobre o encaminhamento do trabalho com os alunos de primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo que os primeiros se mostraram mais preocupados com a questão da aprendizagem da leitura e escrita, e os últimos apontaram, em sua maioria, a necessidade de um trabalho voltado para o lúdico. A autora pondera que uma minoria de professores e gestores compreende a aprendizagem da leitura e da escrita como codificação e decodificação. Apesar disso, ela comprovou que as atividades realizadas nas aulas, de modo geral, não envolvem a compreensão dos escritos, o entendimento e a elaboração de textos. Contrariamente, centram-se na aprendizagem do código escrito e na mecânica da leitura e da escrita. Destaca

ainda que faltam subsídios por parte dos órgãos governamentais para que os gestores e professores tenham condições de realizar um trabalho coerente com as necessidades dos alunos com seis anos de idade matriculados no Ensino Fundamental.

Valiengo (2008), com base em observação de duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental de escola pública situada em Vera Cruz (SP), verificou que a rotina das escolas observadas se organizava a partir dos seguintes fazeres: cópia, treino das letras, mecanização de leitura e escrita, como hábitos motores e utilização de desenho, ou, por vezes, pela cópia de figuras mimeografadas para pintura, o que desconsidera a importância da expressão infantil. Destaca que a concepção subjacente a essa prática é a de uma criança incapaz, inserida numa noção restritiva de infância e do papel do professor no complexo processo. Constatou ainda que a rotina educativa organizada pelos professores investigados desconsiderava o valor de atividades: “[...] tais como a própria brincadeira, os jogos de construção, o desenho, a pintura, a modelagem, a leitura, a escrita, a investigação” (Valiengo, 2008, p.150). A autora atribui o desconhecimento dos professores em relação às especificidades das aprendizagens infantis na faixa etária à falta de formação inicial e continuada, provedora dos conhecimentos fundamentais a uma prática potencializadora da infância.

Envolvidas num mesmo projeto de pesquisa, foram identificadas três dissertações (Helmer, 2009; Lopes, 2009; Silva, 2008) que tiveram como *locus* comum o município de São Carlos (SP). Nesse projeto, foi desenvolvido um programa de formação continuada com professores de primeiro ano do Ensino Fundamental e pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos, nos moldes da metodologia comunicativa crítica, que possibilita a discussão e reflexão sobre a base do conhecimento pedagógico de um conteúdo específico, no caso a leitura e escrita. O estudo contou com três pesquisadoras, sendo que cada uma tomou como objeto de investigação um aspecto desse processo.

Silva (2008), uma das pesquisadoras, investigou quais conteúdos da língua materna deveriam estar

inseridos no ensino de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir da percepção de professoras e das propostas governamentais. Comprovou que as professoras investigadas ensinavam um maior número de conteúdos do que aqueles propostos pelos documentos oficiais, com ênfase na aquisição da leitura e escrita; leitura diária de textos; manuseio de diferentes portadores textuais; produção de textos orais e/ou escritos por seus alunos individual e/ou coletivamente.

Helmer (2009) analisou a elaboração de instrumentos avaliativos a partir de um trabalho colaborativo entre as professoras e concluiu que o seguimento da ação proporcionou reflexões e uma compreensão mais clara do processo de aquisição de leitura e escrita.

Lopes (2009), por sua vez, estudou a contribuição do processo de elaboração coletiva dos instrumentos de avaliação na aprendizagem de estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, indicando que o processo de (re)leitura sobre o currículo desenvolvido com os professores propiciou reflexões sobre as ações pedagógicas de cada professora e, conseqüentemente, estimulou transformações no que diz respeito à sistematização e à intencionalidade dos processos desenvolvidos em aula.

Abreu (2009) teve como objetivo investigar as transformações conceituais e metodológicas dos processos de alfabetização e letramento nas séries iniciais de uma escola, a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, na rede municipal de ensino de Uberlândia (MG). A autora constatou que a alfabetização não é compreendida pelas professoras investigadas como algo processual, mas tão somente como atividade desenvolvida num espaço temporal de acordo com a série que o aluno faz parte. Ainda que a formação continuada de professores do município tenha gerado diversas inquietações, por outro lado, ela alimentou reflexões e mudanças por parte dos responsáveis pela alfabetização nos três anos iniciais. A autora destaca que, embora o Ensino Fundamental de nove anos possa trazer avanços no que concerne aos processos

de alfabetização e letramento, sua prática está condicionada ao oferecimento de formações docentes que estimulem decisivas transformações conceituais e metodológicas sobre esses processos.

O estudo de Santos (2008) teve como *locus* o sistema municipal de ensino de Santa Maria (RS) e abordou as ideias de professoras sobre o ingresso da criança aos seis anos de idade na escolaridade obrigatória e sua implicação no espaço da organização do processo de ensino da leitura e da escrita. A autora apurou que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos gerou dois movimentos concomitantes: o prospectivo e retrospectivo; naquele, a organização do ensino no primeiro ano é pensada de modo a valorizar as possibilidades de avanço de cada sujeito, considerando a infância, de modo a considerar as capacidades de cada um; neste, o ensino é pensado a partir daquilo que os sujeitos não sabem, uma vez que se considera que lhes faltam habilidades e competências para aprender. Nesse sentido, segundo Santos (2008), a criança é compreendida tanto como um sujeito ativo, participativo, que precisa ser ouvido, como um ser incompleto a quem faltam habilidades.

Quanto à alfabetização, diferente do que foi constatado por Abreu (2009), as professoras investigadas por Santos (2008) compreendem que esse é um processo que não acontece somente em um ano escolar, mas que se desenvolve no decorrer da escolaridade.

Contexto familiar na implantação do ensino fundamental de nove anos

Por fim, foi encontrada somente uma dissertação (Fontes, 2009) que teve como enfoque especial o contexto familiar na implantação do ensino fundamental de nove anos. Fontes (2009) desenvolveu sua pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Araraquara (SP) e percebeu que alguns pais manifestaram apreciações e críticas, principalmente, levando em consideração: a redução drástica dos períodos de ludicidade; o receio de a criança ser muito nova para o ingresso nesse nível de ensino; a

precariedade de informações para população e as ações formativas para os professores. Outros pais apontaram a expectativa de que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos promovesse aprendizagem e, com isso, seus filhos tivessem sucesso na trajetória escolar. De acordo com Fontes (2009), apesar de os pais se mostrarem favoráveis à antecipação das crianças no Ensino Fundamental, o caráter lúdico das práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil funcionou como fator de comparação às práticas e aos modelos educativos do Ensino Fundamental, em que desaparece ou se reduz a ludicidade em favor das atividades em torno da sistematização do conhecimento, particularmente em referência àquelas que envolvem o processo de leitura e escrita.

Considerações Finais

Não se trata aqui de elaborar generalizações a respeito do conjunto analisado, mas de indicar tendências encontradas em relação aos principais temas e resultados.

Resumidamente, sem desconsiderar a heterogeneidade dos estudos mapeados, esses trabalhos são consensuais sobre a necessidade de efetiva preparação teórico-metodológica dos professores que assumem o ensino de crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. No entanto, a formação continuada propiciada a esses profissionais tem sido insuficiente para alterar concepções e construir outras. Além disso, em muitos municípios, o foco tem sido exclusivamente os processos relativos à alfabetização. Desse conjunto de fatos advém uma consequência peremptória: os professores responsáveis pela educação e desenvolvimento das crianças de seis anos desconhecem as especificidades dos conteúdos e das aprendizagens infantis, o que reforça as dificuldades encontradas pelos docentes e pelas crianças. Perante a incerteza quanto às mudanças, os professores têm evidenciado sentimentos de angústia e de frustração em relação ao trabalho pedagógico e seus resultados.

Os estudos revelam que as propostas de implantação do Ensino Fundamental de nove anos

têm se caracterizado mais por arranjos materiais que propriamente por uma reformulação pedagógica para atender às necessidades reais dessa faixa etária em diferentes contextos regionais do Brasil. Por exemplo, na organização da rotina pedagógica reincide a desconsideração do valor de atividades essenciais às aprendizagens infantis, tais como a brincadeira, os jogos de construção, o desenho, a dança, a pintura, enfim, as diversas formas de linguagem.

Os estudos analisados demonstram uma tendência recorrente do trabalho pedagógico com as crianças de seis anos, como atividades relacionadas à aquisição da escrita com ênfase no domínio do código escrito e realizadas por professores sem a (in)formação adequada e suficiente sobre o conteúdo e a metodologia de ensino para a faixa etária para a qual se destina. Semelhante constatação parece contradizer o propósito da Lei 11.274 (Brasil, 2006), a qual se propõe a aumentar o número de crianças atendidas e a melhorar o ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pelo contrário, a médio e longo prazo pode ocorrer o aumento da exclusão por meio da repetência e da evasão causadas pela reincidência dos fracassos em aprender a escrever, promovidos pelos problemas oriundos da forma inadequada de ensinar. "A escola de nove anos deve representar para os alunos melhores oportunidades de acesso ao conhecimento e não a antecipação de experiências de fracasso" (Campos, 2007, p.25).

A centralização na alfabetização, geralmente, ocorre com base numa concepção voltada para o domínio do código escrito, revelando a ausência de preocupações na direção de elaborar uma proposta pedagógica que tenha como intencionalidade articular os vários aspectos do trabalho pedagógico num contexto de ludicidade, conforme apregoa a Lei 11.274 (Brasil, 2006). Além disso, revela algo preocupante, ou seja, a incompreensão ou o menor valor atribuído à existência de uma identidade pedagógica no trabalho com a criança de seis anos do Ensino Fundamental.

Campos (2007, p.23) argumenta que as mudanças trazidas pela referida Lei iluminam desafios de três ordens: "[...] na organização das escolas, na

formação dos professores e nos currículos." Os textos investigados, em geral, apontam, porém, que os sistemas de ensino têm apresentado como principais dificuldades aspectos referentes a esses desafios, a saber: o desconhecimento dos documentos oficiais que orientam o trabalho com as crianças de seis anos por parte dos professores; a necessidade de formação teórico-prática continuada processual dos profissionais acerca do desenvolvimento infantil; a ausência de reformulação das propostas pedagógicas das escolas e a estruturação do trabalho pedagógico em função da centralidade na alfabetização, o que acentua a preocupação com a dificuldade em acolher as culturas e linguagens infantis.

Campos (2007) afirma que a organização das escolas deveria ser arquitetada considerando a limitação de número de alunos por turma, a urgência de equipar adequadamente as salas de aula, providendo-as com mobiliário condizente com a faixa etária atendida, com materiais variados e espaço físico favorável às atividades diversificadas, além de tempo e espaço para jogos e brincadeiras. No que diz respeito à formação dos professores, eles deveriam contar com horário livre e remunerado para reuniões, estudo e planejamento coletivo do trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, com espaço de reflexão e aprendizagem com a nova experiência docente. Por último, ainda há o desafio de os currículos de formação inicial do professor se tornarem capazes de preparar os professores na prática e na teoria para a função junto às crianças menores.

Para concluir, Campos (2007) alerta que os sistemas de ensino e as unidades escolares têm o desafio de traduzir as orientações oficiais gerais em ajustes ao contexto local, de modo que professores experimentem mais segurança na realização do seu trabalho, bem como esclareçam os objetivos pretendidos aos pais e crianças.

No âmbito da pesquisa, a maioria das dissertações analisadas tem priorizado as percepções, os discursos e as atribuições de sentidos por professores e gestores, sendo poucas as que enfatizam a visão das crianças e das famílias sobre esse processo. A maior incidência de dissertações tem ocorrido em

três grandes temas: processos de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, infância e aquisição da leitura e escrita nos anos iniciais. Embora diversas pesquisas considerem a formação continuada como um aspecto essencial nesse processo de mudança (Valiengo, 2008; Abreu, 2009; Dantas, 2009; Furtado, 2009; Oliveira, 2009), ainda são raras aquelas que a tomem como objeto de investigação e, mais raros ainda, são os estudos sobre a aquisição de conhecimentos em outros âmbitos pelas crianças de seis anos, como a matemática, as ciências da natureza, as diferentes formas de expressão, entre outros. Tal ocorrência revela mais uma vez os problemas advindos da ausência de proposta pedagógica e de estruturação específica para o momento do Ensino Fundamental de nove anos.

Ao tratar dos temas e resultados encontrados, tem-se presente que a reflexão não se esgota com as considerações. Buscou-se contribuir para sistematização do conhecimento sobre o tema, de modo a permitir que a partir desses dados o leitor reflita sobre as diferentes e variadas formas de implementação dessa política educacional e a importância da organização de propostas educativas que considerem a criança de seis anos enquanto criança e aluno, não somente aluno, possibilitando, apesar dos diferentes obstáculos, que os direitos fundamentais da criança sejam respeitados. Para dar vida a tal responsabilidade, a formação inicial e continuada dos professores é condição necessária, bem como a gradativa revisão e implementação de diretrizes, parâmetros, referências e políticas públicas da parte dos setores responsáveis.

Referências

- ABREU, M.M.O. *Ensino fundamental de nove anos no município de Uberlândia: implicações no processo de alfabetização e letramento*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- AMARAL, A.C.T. *O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- ARAÚJO, R.C.B.F. *Construindo sentidos para inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental: um diálogo com professores*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.
- BARBOSA, M.S.P. *A implementação do 1º ano no ensino fundamental de nove anos: estudo de uma experiência*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.
- BONFIM, P.V. *A criança de seis anos no ensino fundamental: uni-duni-tê... corporeidade e ludicidade – mais que uma rima, um porquê*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2010.
- BORDIGNON, J.T. *Prática dos professores em relação à leitura e à escrita com alunos que ingressam aos seis anos de idade no ensino fundamental*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.
- BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 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*, 7 fev. 2006. p.1.
- BUENO, M.L.M.C. *Ensino fundamental de nove anos: implementação e organização escolar em Dourados/MS*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.
- CAMPOS, M.O. O ensino fundamental de nove séries e as crianças de seis anos. *Revista Nuances: Estudos sobre Educação*, v.14, n.15, p.19-28, 2007.
- CAPUCHINHO, A.O. *Sentidos e significados produzidos pelo professor sobre o ensino fundamental de nove anos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CRUVINEL, C.L.C.G. *Políticas para educação obrigatória: o ensino fundamental com 9 anos de duração*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- DANTAS, A.G. *Ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente Brasília*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- FONTES, V.L. *A escola de 9 anos, características e impactos por meio de representações parentais: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Araraquara*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- FURTADO, M.T.C. *A infância no processo de reorganização curricular do ensino fundamental de nove anos na escola: um*

- estudo de caso. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.
- HELMER, E.A. *A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º Ano de ensino fundamental*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- LOPES, A.L.M. *Aquisição da língua materna: estudo do processo da avaliação das crianças do primeiro ano do ensino fundamental em comunidades de aprendizagem*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- MAREGA, A.M.P. *A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.
- MATSUZAKI, J.W.V. *Na primeira série aos seis anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- OLIVEIRA, D.L. *A implantação do ensino fundamental de nove anos no estado do Paraná*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.
- PIMENTA, J.I.P.B. *Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- RANIRO, C. *Um retrato do primeiro ano do ensino fundamental: o que revelam crianças, pais e professoras*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.
- ROHDEN, M.M. *A ampliação do ensino fundamental para nove anos: questões políticas e curriculares*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.
- ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R.T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. *Revista Diálogo Educacional*, v.6, n.19, p.37-50, 2006.
- SANTAIANA, R.S. *+ 1 ano é fundamental: práticas de governamento dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- SANTOS, L.D.N. *A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria/RS*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.
- SCHMITZ, L.L. *Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma análise das vivências espaço-temporais das infâncias*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008.
- SILVA, D.D. *Construção de conteúdos para o primeiro ano do ensino fundamental a partir da base de conhecimentos sobre a língua materna de professoras em exercícios e de propostas governamentais*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- SOUZA, M.P.B. *Formação continuada de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos: estudo da política de formação implementada pela secretaria de educação de Juiz de Fora (2006-2008)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2010.
- VALIENGO, A. *Educação infantil e ensino fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.
- ZINGARELLI, J.E.B. *A ampliação do ensino fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: a experiência de Araraquara*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

Recebido em 30/7/2011, reapresentação em 3/10/2011 e aceito para publicação em 5/10/2011.

A transição do ensino infantil para o ensino fundamental no olhar das crianças, pais e educadores: um recorte fenomenológico

The transition from pre-kindergarten to elementary school as seen by children, parents and educators: a phenomenological view

Luciana Szymanski¹

Carolina Grandó²

Elaine Freire²

Fabiana Villas Boas²

Marcos Souza Junior²

Resumo

O intuito do artigo é mostrar como algumas crianças, familiares e educadores em processo de mudança de contexto escolar são afetados pela implementação da lei que estabelece obrigatoriedade de nove anos para o Ensino Fundamental adiantando, com isso, a entrada das crianças nessa escola em um ano. Desenvolveu-se uma pesquisa, a pedido de duas instituições educacionais (uma creche e uma escola), para sistematizar a maneira como essas pessoas compreendem a mudança. A pesquisa circunscreve-se no olhar fenomenológico-existencial e apoia-se na noção de *sentido* desenvolvida por Heidegger em *Ser e Tempo*. O procedimento metodológico, em afinação com o pensamento fenomenológico, foi o da entrevista reflexiva. Aquilo que se revelou, da parte dos adultos participantes (pais e educadora), foi a preocupação com uma falta de espaço lúdico e de acolhimento para as crianças mais novas. Da parte das crianças, não houve referência à suposta hostilidade do novo ambiente, o que mostra sentidos diferentes e próprios para cada participante, ainda que falem de um mesmo processo.

Palavras-chave: Ensino infantil. Ensino médio. Fenomenologia.

Abstract

The present article seeks to show how children, family and educators who have been through a specific school change process are affected by the new law that requires that children go to primary school one year earlier. A research has been

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Curso de Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Departamento de Psicologia Social. R. Monte Alegre, 984, 05014-901, Perdizes, São Paulo, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: L. Szymanski. E-mail: <lucianaszymanski@gmail.com>.

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Curso de Psicologia. São Paulo, SP, Brasil.

developed at the request of two institutions (an early childhood education center and a primary school) in order to organize data about how people are affected by this change. The research is based on the phenomenological approach and on the meaning of the term "sense" according to Heidegger, in Being and Time. The methodological approach used in the research was the "reflexive interview", that revealed, on one hand, that adults do worry about the lack of ludic area and the lack of reception for the children in the new space. On the other hand, children did not point to anything that had to do with hostility or lack of space to play. Therefore, different meanings for the changing situation have emerged on the speech of each participant, even though they are referring to the same process.

Keywords: *Childhood education. Primary school. Phenomenology.*

Introdução

Os caminhos do pensamento do sentido sempre se transformam. Ora de acordo com o lugar onde começa a caminhada, ora consoante o trecho percorrido pela caminhada, ora conforme o horizonte que, no caminhar, vai se abrindo no que é digno de ser questionado (Heidegger, 2001, p.59).

A preocupação com a maneira como crianças, pais e educadores entendem o processo de passagem para a educação fundamental sempre esteve presente na área da Educação de modo mais amplo. Entretanto, a implementação da Lei 11.274/06 Brasil (2006), que estabelece obrigatoriedade de nove anos para o Ensino Fundamental gera, ao adiantar em um ano a entrada das crianças no Ensino Fundamental, importante mudança na estrutura escolar e também importantes questões no processo de acolhimento das crianças mais novas nas instituições escolares. Tal mudança justifica o desenvolvimento de pesquisas e projetos em torno da questão, como esta, cuja finalidade é contribuir com a discussão ainda nova no âmbito das instituições que trabalham com a população mais diretamente afetada por essa mudança de lei: as crianças, seus familiares e os educadores.

A questão subjacente à presente pesquisa surgiu a partir de uma parceria feita, em 2009, entre a universidade, um centro de educação infantil e uma escola de Ensino Fundamental para se discutir a chegada "antecipada" das crianças. Tanto a escola como o centro de educação infantil estão localizados

em uma região periférica de São Paulo e ambas as instituições preocupam-se com a questão da transição de um local para outro e do acolhimento que se pode promover às crianças e às suas famílias, bem como aos educadores nessa situação de mudança. Reside, por trás dessa preocupação, a necessidade de acompanhamento e acolhimento das crianças da comunidade, no sentido de garantir que elas estejam sempre transitando por um espaço conhecido, próximo e familiar e que possam, com isso, ser olhadas de perto e continuamente no seu processo de formação para, assim, desenvolverem o sentimento de proteção e de pertencimento a uma comunidade.

A partir deste quadro, as instituições em questão discutiram com a universidade a possibilidade do desenvolvimento de ações que poderiam contribuir com esse movimento que as crianças e suas famílias fazem de uma instituição escolar para outra, agora antecipado em um ano. Com isso, solicitaram uma investigação da forma como a mudança era sentida pelos atores institucionais, o que se desdobrou em um projeto de pesquisa denominado "O processo de transição do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental no olhar das crianças, pais e educadores: contribuições do pensamento fenomenológico", cujos desdobramentos serão apresentados a seguir.

O objetivo primeiro da pesquisa em questão é devolver às instituições uma reflexão sobre o seu público e mais especialmente a maneira como este percebe e interpreta a transição, ou seja, o sentido que essas pessoas dão ao espaço do qual estão se desvinculando, bem como ao novo espaço que passarão a habitar. A pesquisa procurou obter uma

revelação da experiência original e pessoal dos participantes sobre a situação de transição, no intuito de se aproximar da escola na sua dimensão existencial e de pensar, como um desdobramento, na criação de novas situações de acolhimento às pessoas em momentos específicos e possivelmente delicados de suas vidas. De uma maneira geral, o intuito do trabalho foi o de trazer à tona uma discussão mais ampla, que foca a mudança de paradigma educacional e, com isso, tecer uma discussão sobre a dimensão existencial do processo em questão e não exclusivamente pedagógica, uma vez que a presente pesquisa insere-se no campo da psicologia e dialoga com o olhar fenomenológico.

Métodos

O atual tópico trará uma perspectiva da fenomenologia como modo de pensar de forma mais ampla para então se aproximar da ontologia de Martin Heidegger no que diz respeito à noção de *sentido*, base para a compreensão do fenômeno estudado. Para o autor, fenomenologia é o “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo. É este o sentido formal da pesquisa que traz o nome de fenomenologia [...]” (Heidegger, 1988, p.65). Sendo considerado o estudo daquilo que aparece ou que vem à tona, o método fenomenológico permite que se olhe para o fenômeno da transição de escola de uma maneira particular. Como tudo aquilo que aparece, aparece necessariamente para alguém, sabe-se que sempre se trabalha com um recorte, o que determina, dentre outras coisas, uma análise bastante particular do fenômeno. Sabendo também que o que aparece, aparece de muitas formas, só se pode discorrer sobre algum fenômeno a partir da maneira como ele se manifesta, a partir de um olhar e de um lugar específico, no caso, da fala das pessoas que participaram deste projeto. Desta forma, preocupa-se com os fenômenos nas suas múltiplas facetas e distancia-se da ideia de que se estuda “fatos”: “o fenômeno mostra-se a si mesmo, situando-se. O fato é controlado após ter sido definido” (Martins & Bicudo,

1989, p.22). Nem mesmo a lei em questão que modifica a dinâmica escolar aqui discutida pode ser, nesta perspectiva, interpretada como um “fato”, razão pela qual se debruça nas falas dos diferentes atores institucionais e não na lei propriamente dita.

Como se revela essa mudança na vida dos participantes? Essa é a pergunta inicial que desencadeia o trabalho; entende-se que se puder escutar as pessoas discorrendo sobre seus desconfortos ou suas conquistas referentes a esse momento, poderá se ter alguns elementos que auxiliam a pensar como receber as crianças e como preparar os professores nessa determinada situação.

A noção de sentido: um recorte

Mergulhar no sentido da perspectiva heideggeriana significa uma aproximação daquilo que originalmente aparece, ou seja, do sentido, para o autor é concebido como “aparelhamento existencial-formal da abertura pertencente à compreensão. Sentido é um existencial da presença e não uma propriedade colada sobre o ente que se acha por ‘detrás’ dela ou que paira não se sabe onde, numa espécie de ‘reino intermediário’” (Heidegger, 1988, p.208). Eis o exercício implícito na pesquisa que se pretende lançar no universo da fenomenologia: destrinchar possibilidades de compreensão e entender que previamente compreende-se o mundo e as coisas, já que todos são; do ponto de vista estrutural - *sentido*. Compreende-se na medida em que se existe. E cabe a todos, no contexto da pesquisa, desenvolverem estratégias para que aquilo que o outro compreende possa ser trazido à tona o mais fielmente possível. Não se pretende, com isso, nenhum exercício de objetividade, muito pelo contrário, mas certamente um afastamento das noções *a priori* que sempre alimentam o cotidiano: no caso da transição de escolas, poderia se dizer que o método fenomenológico e a análise do sentido afastam todos de qualquer suposição ou hipótese de que, por exemplo, as crianças são pouco acolhidas, ou de que as escolas fundamentais não são espaços que propiciam oportunidades lúdicas. É na fala de

cada um que aparecerão as possibilidades de interpretação de uma situação que, aliás, é única e singular. Por essa razão não houve uma preocupação, como se pode observar no tópico a seguir, de se atingir um número específico de participantes, mas sim de retirar de cada uma das falas (e obtiveram-se algumas) as “respostas” e a novidade da pesquisa, lembrando que “investigar é sempre colocar em andamento uma interrogação. É perguntar. Não se sai em busca da compreensão de um fenômeno tentando aplicar sobre ele uma resposta sabida sobre ele mesmo” (Critelli, 1996, p.27).

Participantes

Participaram da pesquisa uma professora da escola de Ensino Fundamental em questão, duas crianças que acabavam de se mudar de escola (recém-saídas da creche) e suas respectivas mães. A pesquisa buscou o sentido da mudança para essas pessoas e se circunscreve no paradigma qualitativo. Não há a intenção de generalizar seus dados nem mesmo para as instituições envolvidas, mas a de compartilhar as questões e os problemas relativos à transição de instituições escolares e seus atravessamentos com a nova configuração de Ensino Fundamental.

Dado que parte dos participantes não tinha o domínio da leitura, a equipe de pesquisadores dedicou atenção especial à apresentação da carta de compromisso e de consentimento; desta forma, foi feita uma explicitação oral minuciosa do conteúdo da pesquisa para os participantes de modo que eles pudessem compreender seu lugar na pesquisa como um todo, bem como o significado do documento que assinariam na condição de participantes. Além disso, foi concedido um tempo para que cada participante pudesse levar consigo os documentos e tirar dúvidas sobre a pesquisa com outras pessoas da comunidade, caso fosse necessário. Desta forma, poderiam se apropriar do seu papel no processo e dividir seu ponto de vista ou dúvidas com outras instâncias da comunidade. As instituições também foram contempladas com os documentos e, desde o início, sabiam que seu trabalho seria divulgado academicamente.

Procedimentos: a entrevista reflexiva

Foi utilizado um instrumento de pesquisa afinado com a pesquisa qualitativa, assim como com a abordagem fenomenológica, conhecido como “entrevista reflexiva” (Szymanski, 2002), que parte do pressuposto de que uma entrevista pode e deve apresentar uma condição de reflexividade, o que significa uma relação calcada na horizontalidade entre entrevistador e entrevistado. Tal procedimento implica uma dinâmica dialógica entre os participantes que, no caso deste trabalho, já se revelava de antemão, dado que a entrevista ocorreu entre a professora de um contexto já conhecido e habitado (no âmbito de estágios, por exemplo).

O processo considera não apenas um movimento de simples escuta, ou coleta de dados (no sentido unilateral), mas uma contínua volta ao entrevistado, movimento este que tem como objetivo o esclarecimento daquilo que está sendo dito, bem como a criação de um espaço de interação no qual o entrevistado se sinta confortável. O “resultado” é sempre um recorte, um ângulo que foi trazido à tona de uma maneira específica, pela linguagem possível. Essa é a verdade a ser considerada. Não possuir um roteiro prévio além da *questão desencadeadora* e da *questão-eixo*, que é o principal interesse do trabalho, constitui um importante aspecto desta pesquisa de abordagem fenomenológica: trata-se de um exercício de abertura, por parte do entrevistador, para aquilo que se manifestará e que não necessariamente se conhece. Trata-se de um preparo para o inusitado, o desconhecido, para o “vir-a-ser”, ou seja, para a gama de possibilidades com a qual se tem de lidar no âmbito da psicologia (na pesquisa ou não). Este é, portanto, um recurso metodológico.

Foram considerados, no processo de entrevista, os momentos constitutivos da “entrevista reflexiva” (Szymanski, 2002): inicialmente, partiu-se do *aquecimento*, que é normalmente quando se prepara o terreno para o *approach* com o entrevistado. Vale lembrar que, no caso, os participantes já tinham um conhecimento sobre quem eram os pesquisadores.

A primeira questão é aquela caracterizada como questão desencadeadora, que, no caso desta

pesquisa, teve caráter amplo, para permitir que o participante discorresse o mais livremente possível sobre o tema. Essa questão abordou sua experiência no processo de transição e foi colocada da seguinte forma: “*como é para você a experiência de mudança de escola?*”. A questão desencadeadora impulsionou a entrevista e a fala do entrevistado para uma revelação de sua experiência pessoal. Não foi possível tê-las de antemão, dado que não se sabia *a priori* o percurso da fala. Além disso, cada entrevista se abriu de uma maneira muito específica, de modo que o entrevistado pudesse se manifestar da maneira mais pessoal e livre possível.

Resultados

Foi destrinchada a fala de cada participante, e estudado aquilo que apareceu de mais significativo no decorrer do discurso. Como a intenção desta pesquisa não é generalizar um determinado sentido e correlacioná-lo à categoria “pais”, “crianças” ou “educadores”, foram levantadas as peculiaridades de cada entrevista e aquilo que chamou atenção dos pesquisadores. A aproximação com as falas de alguns participantes permitiu uma abertura a respeito da questão da transição em relação àquilo que se espera classicamente e que muitas vezes aparece como uma preocupação nas próprias instituições parceiras: mães preocupadas com a transição dos seus filhos, professores possivelmente pouco confortáveis com a nova situação, crianças com medo da mudança.

O sentido da transição que se abriu para as mães aparece mais especificamente para se falar da própria angústia diante do crescimento do filho e diante da possibilidade de não proteção em um contexto supostamente mais hostil: a escola. No relato das mães aparece especialmente o sentimento de medo diante do momento de transição vivenciado pelos filhos, o que não aparece na fala das crianças:

[...] meu medo de início foi a reação dela, será que ela vai querer ir todos os dias? Como que ela vai se comportar?

Olha [...] a gente já fica apreensiva. Falou: saiu! Já vai pra outra escola, já não vai mais estar aqui,

você já não vai ter aquele minutinho que você pode ir lá olhar [...]. E você já fica preocupada, tem outros fatores também, meio período [...] Quem vai ficar depois? [...] aí você fica mais ainda apreensiva por conta disso.

Aparece também na fala das mães certa convicção de que o espaço da escola de Ensino Fundamental não é mais aquele ao qual estão habituadas e que garante o acolhimento e a brincadeira. Além disso, para elas é muito importante conhecer a professora do filho e ter uma boa impressão dela, acompanhando de perto a maneira dela agir com a classe e a de ensinar.

[...] porque até então no CEI [Centro de Educação Infantil], você deixa a criança e no final do expediente se tem algum problema eles já te passam ali de imediato ou você pergunta como foi o dia da criança e eles respondem direitinho, na medida do possível. E já em uma escola, você sabe que você não tem o acompanhamento que teria aqui.

Com o envolvimento dos filhos na escola nova, as mães, aos poucos, vão se apropriando da atual realidade vivenciada pelas crianças e superando o sentimento de apreensão e de medo. Elas têm a expectativa de que os filhos se adaptem e se desenvolvam bem na nova escola, da mesma maneira que ocorreu na creche.

Mas a minha expectativa é que isso vai passar, vai melhorar. Não que vá passar por que se vai empurrar com a barriga, mas que seja resolvido ou pelo menos que melhore um pouquinho mais essas questões. E acredito que ela [filha] vá ter um bom desenvolvimento, porque ela foi preparada também. Tanto na outra creche, quanto aqui [na segunda creche]. Ela teve um bom desenvolvimento.

Na fala das mães há um sentimento ambíguo em relação ao momento vivido pelos filhos: por um lado, elas ficam entusiasmadas com as atitudes deles

reflexiva revelou-se um rico exercício de compreensão do ponto de vista do outro, permitindo o movimento de “volta às coisas mesmas”, característico do método fenomenológico.

Assim, ao retomar o pensamento de Heidegger (1988) em que o “*sentido é o contexto no qual se mantém a possibilidade de compreensão de alguma coisa*”, será possível ver que a possibilidade de compreensão dos participantes é diferente da dos pesquisadores, e cada participante traz um aspecto novo e próprio da sua percepção de mudança. São compreensões diferentes que nos obrigam a repensar sobre o que ‘A escola’ e o que ‘A creche’ dizem, dado que na escola e na creche existem muitas vozes. Nesta pesquisa aparecem muitas delas: a preocupação institucional com o momento de transição (o que deflagrou a investigação e o que pode ser caracterizado como a demanda inicial que permitiu o desenvolvimento do trabalho); o sofrimento das mães pela perda do controle do dia a dia dos seus filhos, que crescem (e que justifica um espaço de acolhimento da escola de onde saem e na escola para onde vão); a atenção irrestrita das crianças a questões que muitas vezes são negligenciadas pelos adultos; a preocupação das professoras com os pais e com a insegurança e o sofrimento dos pais, o que reforça a importância de um espaço para os professores, nos quais eles também possam falar das suas preocupações, entre muitas outras que não puderam também ser ouvidas. Eis aí a dimensão existencial sobre a qual o trabalho pretendia se debruçar. É importante notar que o processo de pesquisa em si, enquanto ocorria, abriu também um espaço de escuta para essas questões, já que seus resultados foram sendo compartilhados com cada participante e cada instituição ao longo do trabalho. Soma-se a isso o fato de que em situação de entrevista é comum se organizar para pensar em algo, de modo que se entende que a entrevista, em especial a entrevista reflexiva, permite exatamente uma sistematização e reflexão sobre o sentido daquilo que se vive.

Por fim, se for considerado o relato de cada participante, será possível obter elementos suficientes

para sistematizar uma justificativa consistente da necessidade de se discutir a transição no espaço escolar. As instituições em questão não têm dúvidas em relação a isso, ou nem mesmo teriam feito o pedido da pesquisa, mas a sistematização dos dados deixa todos mais seguros em relação à necessidade de construção de um espaço específico para pais, professores e crianças na escola que sirva para se discutir a questão da transição especificamente. É importante lembrar que, neste recorte específico, os adultos trouxeram com mais ênfase a angústia pelo suposto fim do espaço da brincadeira e da proteção. Assim, quando se pensa em acolhimento no processo de transição, temos que pensar cuidadosamente no acolhimento aos familiares e educadores que estão, por sua vez, atravessados pela preocupação de que o espaço da criança seja também garantido.

Referências

- BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30 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*, 7 fev. 2006. p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 24 out. 2011.
- CRITELLI, D. *Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: EDUC, 1996.
- HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1988. (Coleção Pensamento Humano).
- HEIDEGGER, M. *Ensaio e conferências*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. *A pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo: EDUC, 1989.
- SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

Recebido em 29/7/2011 e aceito para publicação em 29/9/2011.

Ensino fundamental de nove anos: discurso de diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas

Educational work: a challenge to be confronted in first year classes for nine-year olds at elementary level

Esméria de Lourdes Saveli¹

Maria Odete Vieira Tenreiro¹

Resumo

Este artigo discute a política educacional do Ensino Fundamental de nove anos por meio do discurso de coordenadoras pedagógicas, professoras e diretoras que atuam em escolas públicas da rede municipal de ensino, de um município localizado no interior do estado do Paraná. O instrumento para coleta das informações foram entrevistas semiestruturadas. O procedimento para o tratamento dos dados empíricos foi inspirado na metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. Os discursos dos sujeitos evidenciaram que a garantia de todas as crianças terem acesso à educação obrigatória é um avanço para nossa sociedade. No entanto, a implementação da política exige dos sistemas de ensino uma estrutura física com espaços e tempos adequados para o encaminhamento do processo pedagógico que atenda às singularidades da criança do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Palavras-chave: Ensino fundamental de nove anos. Política educacional. Saberes e práticas.

Abstract

This article discusses the educational policy of elementary education for nine-year olds through the discourse of pedagogical coordinators, teachers and principals who work at public schools in a city located within the State of Paraná. Data collection was carried out through semi-structured interviews. The procedure for the treatment of empirical data was inspired by the methodology of Collective Subject Discourse. The participants' discourses demonstrated that ensuring all children have access to compulsory education is a step ahead for our society. However, the implementation of such a policy requires educational systems to have a physical structure with spaces and times suitable for the delivery of an educational process that can meet the unique requirements of nine-year old children in the first year of elementary school.

Keywords: Educational policy. Elementary education for nine-year olds. Knowledge and practices.

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Educação. Praça Santos Andrade, 1, 84010-919, Ponta Grossa, PR, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.O.V. TENREIRO. E-mail: <motenreiro@yahoo.com.br>.

Introdução

No Brasil, atualmente, uma das discussões mais presentes nas escolas e nos meios acadêmicos é a que trata da Lei 11.274/06 (Brasil, 2006c). Essa Lei amplia a escolaridade obrigatória para nove anos, permitindo o ingresso da criança no 1º ano do Ensino Fundamental aos seis anos. Com isso, o Ensino Fundamental passa a ser de nove anos, obrigatório dos 6 aos 14 anos de idade.

No que concerne aos antecedentes dessa legislação, pode-se dizer que foi a primeira lei - Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 4.024/61 (Brasil, 1961) - que garantiu quatro anos de ensino obrigatório. Em 1971, esse direito foi ampliado, quando a nova Lei 5.692/71 ampliou para oito anos o ensino obrigatório, priorizando a educação dos 7 aos 14 anos de idade. A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96 (Brasil, 1996) - permitiu a entrada das crianças de seis anos no ensino obrigatório, sem, contudo, ampliar o número de anos desse ensino. De acordo com o Art. 87 da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), § 3º, inciso I: "[...] matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental".

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional da Educação (Brasil, 2001, p.35), sinalizava a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para nove anos de duração, conforme prescreve em seus objetivos e metas: "Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos". Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), a determinação legal de implantar de maneira gradativa o Ensino Fundamental de nove anos tem como intenções: "oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade" (Brasil, 2001).

Garantir o acesso e a permanência de toda a população brasileira nesse nível de ensino é essencial,

pois excluir da escola crianças que estão na idade própria de frequentá-la, seja por quaisquer motivos, é: [...] a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade e alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro (Brasil, 2001, p.28).

Em maio de 2005, foi aprovada a Lei Federal nº 11.114 (Brasil, 2005), que alterou os artigos 6º, 32 e 87 da LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996), instituindo a obrigatoriedade escolar para as crianças de seis anos, mas ainda sem alterar a duração do Ensino Fundamental.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental [...].

Art. 32. O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: [...].

Art. 87. § 3º I - matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: [...].

Em 6 de fevereiro de 2006, foi promulgada a Lei Federal nº 11.274 (Brasil, 2006b), que estabeleceu o Ensino Fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, alterando os artigos 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 (Brasil, 1996). Com a reformulação da redação, os mesmos artigos passaram a ser redigidos da seguinte maneira:

Art. 32. O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006 [...]).

Art. 87. § 2º O poder público deverá recensear os educandos no Ensino Fundamental, com

especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade.

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I - matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental; [...].

A partir da promulgação desta Lei, a matrícula no Ensino Fundamental passa a incluir as crianças de seis anos de idade, sendo definido um período de transição de quatro anos, até o ano de 2010, para que todas as escolas públicas e privadas se reorganizem a fim de se adequarem à nova legislação.

É importante destacar que, no decorrer da história, o Brasil foi lentamente ampliando o número de anos da escolarização obrigatória. Hoje, a escolaridade obrigatória se restringe ao Ensino Fundamental. Portanto, o fundamental é o nível de educação obrigatória, de direito social e subjetivo, que possibilita o acesso aos bens culturais, de forma sistematizada, e aponta um caminho para a emancipação dos sujeitos, sendo, portanto, primordial a sua ampliação.

O ensino fundamental de nove anos: aspectos conceituais

Assegurar às crianças de seis anos o direito à educação formal é resultado de antigas lutas no âmbito das políticas públicas de educação, pois há muito tempo existem reivindicações no sentido da democratização do direito à educação. Entendemos que a antecipação da obrigatoriedade escolar, com matrícula e frequência obrigatória a todos os brasileiros, a partir dos seis anos de idade, ampliando, desse modo, o Ensino Fundamental para nove anos de duração, é uma política pública afirmativa da equidade social e dos valores democráticos e republicanos.

Essa decisão política é essencial, uma vez que o Brasil possui grandes desigualdades sociais,

portanto, é fundamental a busca de medidas que venham a afirmar a igualdade e combater toda forma de desigualdade social. Vale destacar também que o Ensino Fundamental de nove anos é um movimento mundial, e que são inúmeros os países que o adotam. De acordo com Batista (2006, p.1):

A duração da escolarização obrigatória brasileira era uma das menores da América Latina. No Peru, ela tem onze anos. Países como a Venezuela, o Uruguai e a Argentina prevêem uma escolarização compulsória de dez anos. Além disso, o Brasil era o único da América Latina cuja educação obrigatória se iniciava aos sete anos. Na maioria dos países latino-americanos (assim como na América do Norte e Europa), ela começa aos seis anos, embora as crianças argentinas, colombianas e equatorianas ingressem aos cinco.

A antecipação da obrigatoriedade escolar, com a promulgação da Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006c), permitiu a inclusão de mais crianças no sistema educacional brasileiro, de modo especial aquelas que pertencem às classes populares, uma vez que as crianças de seis anos das classes média e alta já se encontravam, em sua maioria, inseridas no sistema formal de ensino, nas classes de pré-escola ou na 1ª série do Ensino Fundamental, em escolas particulares.

Tendo em vista o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental, a Educação Infantil passa, então, a contemplar as idades de zero a cinco anos, sendo alterado o texto da Constituição Federal (Brasil, 1998), pela Emenda Constitucional nº 53 de 20 de dezembro de 2006 (Brasil, 2006a), que determina a Educação Infantil de zero a cinco anos:

Art 7º. [...]

XXV - assistência [...] desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas; [...].

Art. 208 [...]

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade.

Sem dúvida, a antecipação da obrigatoriedade escolar representa um avanço muito importante na busca de inserção das crianças das classes populares nos sistemas educacionais brasileiros. Entretanto, é essencial pensar não apenas nas possibilidades de acesso dessas crianças à escola, uma vez que o direito à educação, mais do que garantir o acesso, exige, também, a garantia de permanência e aprendizagem com qualidade.

Neste sentido, observa-se que o texto constitucional de 88 determina não somente a garantia do acesso e da permanência no Ensino Fundamental, mas proclama, também, a “garantia de padrão de qualidade” (inciso VII do artigo 206), como um dos princípios segundo o qual deverá se estruturar o ensino.

De acordo com Cury (2002, p.260):

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais se tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos.

No âmbito do Ensino Fundamental, é necessário, hoje, com a ampliação desse ensino para nove anos, pensar nos modos de viabilizar a garantia de que as necessidades e singularidades infantis sejam reconhecidas e atendidas nas instituições escolares, e o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental se realize de maneira articulada com o trabalho desenvolvido nos espaços de Educação Infantil (Kramer, 2003).

O delineamento da investigação

Com o objetivo de identificar os desafios enfrentados por profissionais da educação que atuam

no interior das instituições escolares, as quais atendem crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental e têm a responsabilidade de implementar as políticas educacionais emanadas de órgãos superiores, desenvolveu-se o principal foco desta investigação. A pesquisa envolveu cinco diretoras, cinco professoras e cinco coordenadoras pedagógicas que atuavam, no ano de 2010, no 1º ano do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de ensino de um município localizado no interior do estado do Paraná.

O instrumento para coleta das informações foram entrevistas semiestruturadas. Os depoimentos foram gravados, transcritos e, após, agrupados conforme a similaridade do posicionamento dos sujeitos. Esse procedimento no tratamento dos dados empíricos foi inspirado na metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que possibilita reunir os pensamentos individuais semelhantes expressos por palavras em um pensamento coletivo. Conforme Lefrève, F. e Lefrève A.M. (2005b, p.15), o DSC:

[...] consiste em analisar o material coletado, extraíndo-se de cada um dos depoimentos, [...] as idéias centrais e/ou ancoragens e suas correspondentes expressões-chave; com as expressões-chave das idéias centrais e/ou ancoragens semelhantes compõem-se um ou vários discursos-síntese na primeira pessoa do singular.

Portanto, esse procedimento de tratamento de dados é uma metodologia “de preparo ou processamento da matéria-prima dos depoimentos para que, sobre essa matéria-prima preparada, que revela o *que pensam as coletividades* [...]” (Lefèvre, F. & Lefèvre, A.M., 2005b, p.8).

A opção por ouvir as professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas centra-se no entendimento de que a política educacional proposta pelos sistemas educacionais se efetiva, de fato, no cotidiano da escola, mais especificamente no contexto da sala de aula. É neste espaço que as políticas são implementadas. No dizer de Oliveira e Araújo (2005), normalmente é atribuída aos professores -

muitas vezes considerados responsáveis pelo desempenho dos alunos - a responsabilidade pelas mudanças nos contextos de reformas educacionais.

Discussão

Os dados empíricos foram organizados em dois eixos: os discursos dos sujeitos sobre a política de ampliação do Ensino Fundamental e os desafios enfrentados pela escola para a implementação da política. O primeiro eixo revelou o entendimento que esses profissionais têm a respeito da política de ampliação do Ensino Fundamental. As diretoras afirmam que:

Foi um avanço a possibilidade das crianças poderem estar entrando antes na escola como direito garantido. Trazer as crianças um ano mais cedo no Ensino Fundamental é possibilitar um ano a mais para ela na escola. Criança na escola é sempre um ganho, a gente não perde jamais. Quanto mais cedo a criança entra na escola, melhor será o seu desempenho no decorrer dos anos. O que a gente tem que cuidar e atender é como trabalhar com elas no 1º ano, não ignorando que essa criança é a mesma criança do último ano da pré-escola.

Da mesma forma, as professoras têm o entendimento de que quando a criança ingressa mais cedo na escola tem maiores possibilidades de acesso aos bens culturais, maiores estímulos que a ajudarão no seu desenvolvimento. Dos depoimentos das professoras emergiu o seguinte discurso:

O Ensino Fundamental de nove anos garante que as crianças entrem antes na escola e faz parte de uma política de inclusão. Ela dá oportunidade das crianças das classes mais populares entrarem mais cedo na escola. Foi um avanço porque a criança tem mais tempo para o processo de aprendizagem, tem mais tempo na escola e mais tempo para aprender. Quanto mais estimular a criança, mais vai contribuir para o desenvolvimento dela. O que a gente percebia era que no Ensino

Fundamental de 8 anos, quando a criança da escola pública entrava na antiga 1ª série, era o primeiro ano de escola da vida dela, de verdade. As crianças que vêm pela primeira vez para a escola têm dificuldade até no contato com outras crianças que, às vezes, ela não convive; livros de história que elas não têm acesso.

O discurso das coordenadoras pedagógicas também evidenciou que a entrada da criança um ano antes na escola é um avanço com impacto positivo no desenvolvimento de sua aprendizagem.

O primeiro ano tem que ser visto com muito carinho porque é a porta de entrada para o início da escolaridade da criança. Antes, os pais mandavam as crianças para a Educação Infantil se quisessem ou se encontrassem vagas. A Educação Infantil não era obrigatória. A partir do momento que se torna obrigatório, a coisa caminha de uma forma mais efetiva, o processo consegue ser construído em direção à aprendizagem de uma forma mais completa para o aluno. A obrigatoriedade do ingresso da criança no Ensino Fundamental um ano antes, deu diferença na aprendizagem, as crianças estão aproveitando mais. Para os pais foi mais difícil de entender que o 1º ano do 1º ciclo não é a 1ª série. No começo, nós também tivemos um pouco de dificuldade com essa nova nomenclatura. Foi isso que gerou mais polêmica, mas que já foi superado.

Dessa forma, os discursos revelaram que esses profissionais da educação têm clareza do avanço da política educacional. Sem dúvida, o direito de a criança ter mais anos na escola é uma das conquistas mais contundentes da sociedade brasileira, principalmente para as crianças oriundas das classes sociais menos favorecidas. Esse direito vem, historicamente, sendo construído desde a aprovação da LDB 9394/96. O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, já expressava em seu texto o objetivo de antecipar a data de ingresso da criança no Ensino Fundamental e, assim, aumentar os anos de escolaridade, ou seja, de oito para nove anos.

Recentemente, a extensão do direito à escola foi posto através da Emenda Constitucional 059/2009 (Brasil, 2006b), que tornou obrigatória e gratuita a escola para as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade, meta que deverá ser alcançada, pela Educação Básica, até 2016. Essa extensão da escolaridade obrigatória permite que um número maior de crianças tenha acesso garantido às escolas públicas e, portanto, possam gozar das mesmas oportunidades que as crianças advindas dos meios mais favorecidos, pois estas já frequentam a escola privada muito mais cedo e há muito mais tempo.

O segundo eixo de discussão abriga posicionamentos dos profissionais da educação sobre os desafios enfrentados para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Os aspectos mais evidenciados por eles foram: formação continuada, espaço físico, número de crianças na sala de aula e o desenvolvimento do trabalho pedagógico. O discurso das diretoras revelou:

São muitos os desafios para incluir as crianças na escola, prestar atendimento às necessidades do aluno é um deles. A criança precisa de um professor bem formado. Para isso, precisa de uma formação continuada, é uma necessidade para as professoras, principalmente com as professoras do primeiro ano. Temos que buscar o lúdico, um trabalho diferenciado com essas crianças. Precisamos de mobiliário mais adequado para que as crianças pequenas fiquem mais acomodadas na sala de aula. Outra questão também é a quantidade de alunos na sala. Se fossem 25 crianças, seria bem mais fácil. Muitos alunos, um atrapalha o outro. A compreensão por parte dos pais é outro desafio, eles têm pouca participação. Outro desafio é fazer com que as professoras se motivem, que elas abracem a causa, que trabalhem. Já melhoraram, mas nós precisamos mais.

Para as professoras:

A gente precisa de formação para fazer bem o nosso trabalho. Precisa um pouco mais de tempo para se reunir em grupos, trocar ideias com as colegas, estudar para se inteirar melhor sobre o assunto e trabalhar da melhor maneira possível com as crianças. Isso exige formação básica em

cursos mais específicos voltados para o primeiro ano, discutindo: alfabetização, matemática, artes, música. Há uma ideia de que o 1º ano é a antiga 1ª série. Então, eu vejo que a formação de professoras seria fundamental para romper com essa ideia equivocada. Precisamos de pessoas preparadas para trabalhar com esse 1º ano e, assim, fazer com que as crianças gostem da escola e tenham vontade de aprender e de conhecer. Outro desafio é em relação ao espaço físico, tem que ter um espaço adequado, estrutura física coerente com as necessidades das crianças.

Da mesma forma, as coordenadoras pedagógicas apontaram a formação continuada das professoras, turmas numerosas, concepções de alfabetização, espaço físico e mobiliário da escola como os grandes desafios a serem enfrentados para incluir as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental.

A professora se depara diariamente com uma série de desafios: crianças que tomam medicamento, que têm dificuldade de comportamento e de aprendizagem, a família [...]. Com todas essas questões, se não tiver formação, o professor não sabe nem por onde começar. Outro ponto diz respeito às turmas numerosas, nós já estamos com 35 alunos, fica bem complicado. Quando a turma é muito grande, até a disposição das carteiras fica difícil. Não existe espaço suficiente para organizar o trabalho de forma que fique atrativo para as crianças. Centrar o processo pedagógico na alfabetização é complicado. O importante é manter o entusiasmo da criança pela aprendizagem; proporcionar um ambiente acolhedor, com segurança, que dê estímulo e que ela perceba que a escola está do lado dela e que ela cresça, e, assim, fazer com que nesse primeiro ano a criança se aproprie de conhecimentos importantes.

Vale considerar que os depoimentos dos sujeitos evidenciaram que a efetivação concreta da política educacional está além do discurso político de incluir a criança mais cedo na escola obrigatória. Essa inclusão exige dos sistemas de ensino uma

estrutura física com espaços e tempos adequados para o encaminhamento do processo pedagógico, que atenda às singularidades da criança do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Seguramente, outro ponto para o sucesso desta política está centrado na implementação de um processo contínuo de formação dos profissionais que atuam na escola, especialmente dos professores.

É importante ressaltar que pensar a formação docente é entendê-la como algo contínuo, que além de formação é autoformação, pois os professores em contato com o novo saber reelaboram-se a partir da sua compreensão, da sua prática, da sua história. Esta atitude individual se faz no coletivo, em que o saber de uns e outros e a partilha de ideias vão dando espaço a novos saberes, novas formas de pensar e, assim, construindo novos conhecimentos. Portanto:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber do professor é o saber dele e está relacionado com a pessoa e a sua identidade, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (Tardif, 2002, p.10).

Considerações Finais

Vale dizer que a política educacional da escola de nove anos se insere na perspectiva de uma ampliação de oportunidades para as crianças que não tinham esse direito garantido. Esse fator de ampliação de oportunidades é algo que merece destaque e reconhecimento, principalmente, porque a antecipação da obrigatoriedade escolar permite que mais crianças frequentem o sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, garantir a todas as crianças o acesso à educação obrigatória é, sem dúvida, um avanço conquistado pela nossa sociedade.

É importante ressaltar que a obrigatoriedade da educação acaba induzindo a um processo de responsabilidade do Estado e da sociedade civil. O

Estado precisa garantir, e a sociedade civil pode e deve colaborar. A obrigatoriedade acaba funcionando como uma garantia de direito à educação, sobretudo para as crianças que ainda não tinham acesso à escola.

A este propósito, a pesquisa ora desenvolvida ajudou a compreender que a implementação e a consolidação de políticas educacionais não acontecem simplesmente com a determinação de uma lei. Muitas vezes, o que é definido pela legislação não está de acordo com o que é realizado na escola. Existe uma lacuna entre o determinante legal e o contexto da escola.

Assim, pode se entender que uma política pública é definida nas esferas federal, estadual e municipal, mas que quem a implementa de fato são os profissionais da educação que estão atuando, mais especificamente, no interior da escola. Eles são os autores efetivos deste processo. Acreditamos que quando esta política não é bem entendida, compreendida e estudada dificilmente será bem-sucedida.

De fato, para o sucesso de uma política educacional, não apenas a garantia do Estado e o apoio da sociedade civil são importantes. Além do envolvimento de todas as três esferas já citadas, professoras, coordenadoras pedagógicas e diretora, é preciso se unir para garantir que a inclusão da criança na escola aconteça da forma mais favorável possível. Sem o empenho e o compromisso de todos, dificilmente teremos resultados favoráveis.

Referências

- BATISTA, A.A.G. Ensino fundamental de nove anos: um importante passo à frente. *Boletim UFMG*, v.32, n.1522, p.1-10, 2006.
- BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Diário Oficial da União*, 27 dez. 1961. p.11429.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário*

Oficial da União, 10 jan. 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2011.

BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, 17 maio 2005. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 53, de 20 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias. *Diário Oficial da União*, 12 nov. 2006a. Seção 1, p.5.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, 20 dez. 2006b. p.8.

BRASIL. Lei 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 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*, 7 fev. 2006c. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2011.

CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p.245-262, 2002.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p.51-81.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A.M. *Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social*. Brasília: Líber Livro, 2005a. (Série Pesquisa 12).

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A.M. *O discurso do sujeito coletivo: um enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. 2. ed. Caxias do Sul: Edusc, 2005b.

OLIVEIRA, R.P.; ARAÚJO, G. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, v.28, p.5-23, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em 30/7/2011 e aceito para publicação em 3/10/2011.

A política de ampliação do ensino fundamental e sua efetivação no estado de Mato Grosso do Sul

The policy for the extension of the elementary school and its implementation in Mato Grosso do Sul state, Brazil

Vilma Miranda de Brito¹
Ester Senna¹

Resumo

Este artigo discute as transformações e os impasses que o Ensino Fundamental tem passado no Brasil, particularmente com relação à ampliação para nove anos. Focalizam-se as discussões e as lutas travadas no processo de ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para nove anos no estado de Mato Grosso do Sul. Desta forma, o método de investigação do presente estudo considera a sociedade sempre em movimento e as relações sociais que aí acontecem em constante construção no espaço dinâmico e contraditório do modo capitalista de produção. A ferramenta metodológica utilizada foi a análise de conteúdo das normas. Conclui-se que a ampliação do Ensino Fundamental constituiu-se em práticas de acomodação e necessita ainda de mudanças estruturais que atinjam o cerne das questões educacionais e que possibilite a ampliação de oportunidades de permanência, sucesso escolar e garantia de padrão de qualidade.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de nove anos. Políticas públicas. Qualidade da educação.

Abstract

This article discusses the changes and deadlocks that elementary school has been through in Brazil, particularly with regard to its expansion into a nine year program. It focuses on the discussion and the struggles in the process of expanding it into a compulsory nine year elementary school in the State of Mato Grosso do Sul, the research method of this study considers the society movement and social relationships, built under a dynamic and contradictory capitalist way of production. The methodological tool used was content analysis of standards. We conclude that the expansion of elementary school consisted in the accommodation of some practices and still needs some structural changes that should reach the core of the educational issues, enabling the expansion of opportunities to remain, schools to succeed and quality standards to exist.

Keywords: Elementary teaching for nine years. Public policy. Quality of education.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado em Educação. Campus Universitário, Cidade Universitária, s/n., 79070-900, Campo Grande, MS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: V.M. BRITO. E-mail: <vilmiranda@bol.com.br>.

Introdução

Este estudo tem o propósito de analisar o direito à educação na qualidade de uma política pública e, também, analisar as políticas educacionais voltadas especificamente para o Ensino Fundamental, considerado como “direito público subjetivo”, posto ter matrícula obrigatória. Descreve-se, também, a implementação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006c), que instituiu e normatizou a ampliação do Ensino Fundamental (EF) obrigatório para nove anos e discute-se o estado recente das políticas implantadas na rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul no que se refere a esta ampliação.

Apresenta-se, pois, uma breve revisão da legislação educacional sobre o EF a partir de 1988, tendo como marco a Constituição Federal (Brasil, 1988), na tentativa de demonstrar alguns dos desafios para que essa etapa da Educação Básica possa ter um mínimo de qualidade em seu atendimento educacional.

A análise focaliza as discussões e as lutas travadas sobre as principais decisões e medidas desencadeadas pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e pela Secretaria Estadual de Educação, as críticas formuladas, bem como os embates travados durante o processo de implementação da reforma. Portanto, este estudo pretende trazer novos elementos para a compreensão do processo de gestão da Educação Básica, particularmente do Ensino Fundamental.

A universalização do ensino fundamental e a efetivação do direito à educação: contradições e desafios

A Educação, entendida na qualidade de componente do conjunto das políticas públicas de corte social, é uma responsabilidade do Estado e nessa reflexão, particularmente, do estado capitalista. Dessa forma, a Educação é entendida como uma política social (Azevedo, 1997) que deve se articular com as demais políticas sociais universais. No entanto, sob as relações sociais capitalistas, os processos

educacionais e os processos sociais se apresentam, nas políticas governamentais, focalizados na classe trabalhadora, principalmente naquela fração que se encontra abaixo da linha de pobreza. Com este perfil pode-se dizer que a política social de caráter focal tem sido uma das estratégias de controle social, conforme expressão utilizada por Mészáros (1987). Contudo, a educação tanto pode contribuir para manter as condições objetivas de reprodução, como pode mediar mudanças em torno de uma ordem social metabólica, que enfrente as relações sociais sob controle do capital. Nessa direção estamos falando de rupturas e não de mudanças ou reformas pontuais. O rompimento contra a internalização de políticas que reforçam os interesses capitalistas deve ser feito pela educação, que tem um papel fundamental.

No Brasil, particularmente, as ações e as estratégias sociais governamentais para a educação até então vigentes traduzem-se em políticas focalizadas e emergenciais (políticas compensatórias), que, destinadas aos “pobres”, não têm a função de alterar as relações estabelecidas na sociedade e impedem a construção de um papel contra-hegemônico. Oliveira (2007) e Freitas (2008) argumentam que a focalização na educação é uma forma de priorizar uma determinada etapa de ensino, fato que pode contribuir para o retardamento da universalização de outras etapas da Educação Básica.

É importante ressaltar que no contexto de redemocratização do país configurou-se acentuadas mudanças na educação brasileira, explícitas na Constituição Federal de 1988. Destaca-se, dentre outras, a garantia da concepção ampla de educação. A garantia de padrão de qualidade (Inciso VII, Art. 206), um dos princípios do ensino brasileiro, e o estabelecimento de que a União deve garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade (Art. 211, parágrafo 1º) são aspectos de ordem qualitativa na garantia e efetividade do direito à educação presentes na legislação. Portanto, a obrigatoriedade, a universalização do acesso ao Ensino Fundamental e a qualidade são consequências dessa concepção de evidente característica democratizadora.

Um mecanismo principal para reforçar a garantia e a importância do direito à educação na Carta Magna (Brasil, 1988) é o §1 do artigo 208: "O acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo". Assim, as normas que hoje embasam a organização da Educação Básica, respaldadas pela Constituição Federal de 1988, adotam a focalização da política educacional no Ensino Fundamental gratuito e obrigatório, ressaltam o direito à educação como um direito social e quando se referem ao Ensino Fundamental tratam-no como direito público subjetivo, posto ter matrícula obrigatória.

Freitas (2008, p.36) destaca que "no Brasil o 'ensino obrigatório' limita-se ao 'Ensino Fundamental' e que [...] no contexto internacional, a 'educação obrigatória' corresponde hoje à 'Educação Básica', cuja duração varia em diferentes países" (Freitas, 2008, p.38). Portanto, disso depreende-se que a necessária ampliação da educação obrigatória é um direito do indivíduo e um dever do Estado. Além disso, pressupõe-se a definição e a garantia de padrões mínimos de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Apesar de um dos tradicionais mecanismos de exclusão da escola (reprovação seguida de evasão) estar sendo minimizado, a desigualdade e a exclusão ainda permanecem. Mas cabe ressaltar que não são as mesmas e nem ocorrem da mesma forma que no passado, conforme bem explicita Oliveira (2007, p.682):

Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninos, mas, mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer outro momento de nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos. Só que não são excluídos da mesma maneira que no passado!

Portanto, o acesso ao Ensino Fundamental está praticamente universalizado hoje, mas a democratização do ensino não se dá somente pela garantia do acesso. A busca por melhoria da qualidade

da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter à situação de baixa qualidade da aprendizagem na Educação Básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual. Isso pressupõe vislumbrar contradições em outras etapas e, principalmente, na qualidade da Educação Básica (Oliveira, 2007).

Garantias legais da ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos

A ampliação do Ensino Fundamental é uma ação prevista na LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e em uma das metas do Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE).

A Lei nº 11.114 (Brasil, 2005) (que modificou os art. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/9) estabelece que a matrícula deve ser obrigatória aos 6 (seis) anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental, antecipando dessa forma o início da obrigatoriedade escolar. Por força da Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006c), o Ensino Fundamental (ensino obrigatório) foi ampliando para nove anos.

Portanto, a Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006c) altera o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), estabelecendo que o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove anos, deverá ser gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade. Altera também o Artigo 87, passando a estabelecer que cada Município matricule todos os educandos a partir dos seis anos de idade.

A normatização da ampliação prevê um período de transição até o ano de 2010, previsão de tempo necessário para que os estados e os municípios possam realizar estudos e fazer as devidas adequações para o atendimento da norma.

A Secretaria de Educação Básica (SEB), o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e a Coordenação Geral do

Ensino Fundamental (COEF) pretendem, com as orientações apresentadas no Relatório Geral do Programa (Brasil, 2006a), construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado.

De fato, como enfatiza Freitas (2008), a ampliação do ensino obrigatório somente poderá constituir-se em alternativa qualitativamente superior se houver enfrentamento dos graves problemas inerentes a esta etapa da Educação Básica, quais sejam, a “[...] exclusão, seletividade, iniquidade, ineficácia, ineficiência e baixa efetividade [...]” (Freitas, 2008, p.42).

Ressalta-se que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos passou a ser uma das prioridades do Ministério da Educação. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos vem sendo discutida pela Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação (SEB/MEC) com os sistemas de ensino. Prevista na Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e em uma das metas do Ensino Fundamental no PNE, esta ampliação objetiva que todas as crianças de seis anos, sem distinção de classe, sejam matriculadas na escola.

De acordo com informações no Relatório Geral do Programa (Brasil, 2006a) foram realizados vários encontros regionais com diversos sistemas de ensino, quando várias questões foram levantadas e discutidas. Conforme informações constantes no referido documento, ele resultou, em grande parte, desse diálogo com os gestores presentes nos encontros.

Considerando que o governo atual reafirma a importância e a necessidade de uma escola inclusiva, o MEC/SEB/DPE/COEF, com estas orientações, tem a pretensão de construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado (Brasil, 2006a).

É importante destacar que o 3º Relatório do Programa de ampliação do Ensino Fundamental (Brasil, 2006b) destaca que se faz necessário: reorganizar o Ensino Fundamental tendo em vista não apenas o primeiro ano, mas toda a estrutura dos nove anos de ensino; planejar oferta de vagas, número de salas de aula, adequação dos espaços físicos, número de professores e profissionais de apoio, adequação de material pedagógico; realizar a chamada pública, conforme estabelece a LDB; providenciar a normatização legal no Conselho de Educação. Estes “problemas” precisam ser enfrentados, pois incidem na definição do direito à educação de todo cidadão brasileiro e no dever de educar do poder público e da sociedade civil.

Esses fatos demonstram a complexidade no processo de implementação da política educacional brasileira para esta etapa da Educação Básica.

Decisões e medidas desencadeadas no Estado de Mato Grosso do Sul durante o processo de implementação da reforma

Embora as estratégias para a implementação da reforma tenham apresentado prerrogativas e pressupostos, ou seja, tenham apresentado as implicações administrativas, pedagógicas e financeiras, é fato que sua aprovação e implementação não são objeto de consenso na área educacional.

No entanto, o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, antes que fossem garantidas as condições de preparação das respectivas escolas e professores, denota uma precocidade e uma consequente preocupação de que esta mudança possa se configurar apenas numa mudança estrutural.

Acredita-se que a análise do processo da ampliação do Ensino Fundamental permitirá apontar os rumos e as perspectivas na política educacional brasileira que interferem, sobremaneira, no cotidiano das Instituições de Educação Básica, mais precisamente nas instituições da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul.

No estado de Mato Grosso do Sul a Deliberação CEE/MS nº 7.872/2005 (Mato Grosso do Sul, 2005) já

garantia a normatização sobre o ingresso de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental do sistema estadual de ensino, sendo este ainda com a duração de oito anos. Mas em outubro de 2006, em consonância com o estabelecido pela LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), em seu artigo 10, inciso V, alterada pelas Leis nº 11.114 (Brasil, 2005) e nº 11.274/2006 (Brasil, 2006c), o CEE/MS, através da Deliberação CEE/MS nº 8.144 (Mato Grosso do Sul, 2006a) de 9 de outubro de 2006, propôs a normatização do Ensino Fundamental nas instituições de ensino pertencentes ao sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, com duração de nove anos e matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, já a partir do ano de 2007.

A Deliberação do CEE/MS nº 8.144/2006 (Mato Grosso do Sul, 2006a) apregoa que:

Art. 4º A implantação do Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, dar-se-á a partir do ano letivo de 2007, podendo ser de forma gradativa, implicando em:

I - desativação gradativa da organização do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, ou;

II - transposição do Ensino Fundamental com duração de 8 (oito) anos para o de 9 (nove) anos.

Parágrafo único. A transposição do Ensino Fundamental com duração de 8 (oito) anos para o de 9 (nove) anos será facultada à instituição de ensino, desde que tenha a anuência da comunidade escolar ou dos responsáveis pelos alunos e com a definição de critérios que indiquem a adequação idade/ano e o posicionamento do aluno.

Como consequência, a Resolução/SED nº 2.055 (Mato Grosso do Sul, 2006b) de 11 de dezembro de 2006, que dispõe sobre o Ensino Fundamental com duração de nove anos nas unidades escolares da rede estadual de ensino, norteadas pela normatização nacional e estadual, resolve que a implantação dar-se-á, de forma imediata, a partir do ano de 2007 e deverá estruturar-se em cinco anos iniciais e quatro anos finais de duração.

O que chama a atenção é o curto espaço de tempo entre a aprovação da norma estadual e a sua implementação. Considerando que a organização escolar se dá por ano letivo, esta norma passa a ter eficácia a partir do ano subsequente e, neste caso, a partir do ano de 2007. Isso já é um indicativo de que o mínimo necessário para um atendimento que vá além das metas de expansão dificilmente será assegurado, pelo menos no início da implementação da ampliação do ensino fundamental.

A falta de tempo de preparação e adequação da rede de ensino de Mato Grosso do Sul, bem como para possibilitar o envolvimento dos docentes no debate e na definição das ações necessárias para que tal adequação fosse realizada, não foi respeitada. Isso certamente repercutirá no envolvimento e compromisso destes profissionais com a melhoria da qualidade do ensino obrigatório, que hoje corresponde ao Ensino Fundamental destinado a crianças de 6 a 12 anos e adolescentes de 13 a 14 anos.

A norma do CEE/MS, Deliberação CEE/MS 8.144/2006 (Mato Grosso do Sul, 2006a), evidencia que a ampliação do Ensino Fundamental poderia se dar de forma gradativa ou através da implantação imediata, mas isso exigiria a reorganização do currículo, da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar da instituição. Portanto, a transposição do Ensino Fundamental com duração de oito anos para o de nove anos foi uma preocupação da norma que orientou os procedimentos das instituições de ensino para garantir uma transição adequada, sem prejuízos aos alunos. É interessante ressaltar que apesar do curto espaço de tempo para a transição, a norma prevê todas as condições para a implantação e implementação do Ensino Fundamental com duração de nove anos, conforme pode-se constatar nos artigos 5º e 6º da Deliberação CEE/MS nº 8.144/2006 (Mato Grosso do Sul, 2006a):

Art. 5º A implantação e implementação do Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, exige a elaboração de uma nova Proposta Pedagógica e Regimento Escolar, estabelecendo os critérios e condições necessários para a operacionalização.

Art. 6º Para o cumprimento do artigo acima, deve-se observar, dentre outras:

- I - as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, emanadas do Conselho Nacional de Educação, sobretudo no que se referem às competências, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas;
- II - a legislação vigente, especialmente no que se refere à participação da comunidade escolar.

Aspecto importante a ressaltar e que sem dúvida denota precipitação é que as instituições escolares, para se adequarem a esta nova realidade, somente começaram a discutir sobre a elaboração da nova Proposta Pedagógica e do novo Regimento Escolar com a ampliação do Ensino Fundamental já em curso, isso em decorrência do curto espaço de tempo que tiveram para absorverem todas as mudanças.

Mas importa considerar que a norma facultou às escolas uma organização curricular que favorecesse a mobilidade do aluno de um ano para outro, a partir de um processo de avaliação e demais procedimentos previstos na proposta pedagógica e regimento escolar. E isso de fato contribuiu para viabilizar e acomodar da melhor forma possível esse processo de organização inicial.

Outro aspecto que também chama a atenção e que merece cuidadosa análise é que apesar de a lei prever que o aluno já inscrito no sistema de oito anos termine os estudos nesse prazo e que apenas os novos inscritos cumpram a grade curricular de nove anos, a rede estadual de ensino já os inseriu no novo sistema. Isso se constata no artigo 14 da Resolução/SED nº 2.055/2006 (Mato Grosso do Sul, 2006a):

Art. 14. A implantação imediata do Ensino Fundamental com duração de nove anos implica a transposição dos alunos do Ensino Fundamental com duração de oito anos para o de nove anos, respeitando os critérios de adequação idade/ano/série e apontando o ano em que o aluno deverá ser matriculado.

É como se um aluno fizesse nove séries em oito anos, mas sem a adequada reestrutura pe-

dagógica. O ideal seria que até a gradativa extinção do antigo sistema, as escolas e/ou sistemas oferecessem as duas opções.

A idade inicial para a matrícula no ensino fundamental de nove anos, também foi motivo de contradições e polêmica. Tanto a Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006c), quanto a LDBEN 9394/1996 (Brasil, 1996) estabelecem que o Ensino Fundamental inicie aos seis anos de idade. A norma do CEE/MS, Deliberação CEE/MS 8.144/2006 (Mato Grosso de Sul, 2006a), entendeu que o ingresso ao Ensino Fundamental, portanto, daria-se aos seis anos completos no início do ano letivo, mas abriu um precedente para as crianças que completarem seis anos no decorrer do mês de início do ano letivo, conforme § 1º do artigo 9º abaixo:

Art. 9º A criança que tiver seis anos de idade, completos no início do ano letivo, deverá ser matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental, com duração de nove anos.

§ 1º À criança que vier a completar seis anos de idade, no decorrer do mês de início do ano letivo, facultar-se-á a matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental, com duração de nove anos.

Dessa forma, facultar-se a matrícula de crianças com menos de seis anos no Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que a polêmica no processo de normatização surgiu em decorrência da falta de detalhamento do tema por parte da norma do Conselho Nacional de Educação e houve necessidade de se construir consenso no colegiado do CEE/MS.

É evidente a existência de outras contradições e polêmicas concernentes ao processo de implementação do Programa de ampliação do Ensino Fundamental, porém, essas serão abordadas e analisadas em outro momento.

Considerações Finais

A expansão da política de promoção do acesso, as oportunidades de permanência no ensino

obrigatório para todos os sujeitos e a garantia de padrão de qualidade representam grande conquista da educação brasileira. No entanto, é preciso que estejam acompanhadas de políticas econômicas e sociais voltadas especificamente para a "inclusão".

Chama-se a atenção, neste momento, para a nova dimensão da luta pelo direito à educação com qualidade social e os desafios teóricos que têm de ser superados. Ressalta-se dentre esses desafios, que é preciso repensar o Ensino Fundamental em seu conjunto.

As análises demonstraram que a ampliação do Ensino Fundamental ainda necessita de um planejamento político educacional que vá além da inclusão de alunos com seis anos no ensino "obrigatório", ou seja, que vá além das metas de expansão, garantindo o necessário planejamento, a definição de diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança, a garantia de qualidade, as adequações de infraestrutura, dentre outras, metas que certamente ficaram inviabilizadas no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. A estruturação e implementação da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, na verdade, constituíram-se um conjunto em que se fizeram presentes, dentre outras, as práticas de acomodação e/ou resistência forçadas.

É importante destacar que na análise de políticas implementadas por um governo é preciso considerar fatores de diferentes natureza e determinação que interferem significativamente no processo. Ressalta-se, portanto, que a implementação de mudanças educacionais dessa natureza não acontece simplesmente pela aplicação de novas legislações, mas exige uma sociedade civil organizada, que se projete além da focalização e das estratégias de controle social (necessidade sociometabólica do capital), conforme orientação do que se considera hoje governo mundial, tendo em vista que decisões e acordos têm sido realizados para além do Estado-Nação.

O que fica evidente é que no estado de Mato Grosso do Sul o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, antes que fossem

garantidas as condições de preparação das respectivas escolas e professores, denota uma precocidade e uma conseqüente preocupação de que esta mudança possa se configurar apenas numa mudança estrutural. Portanto, ressalta-se que em um momento posterior será fundamental uma avaliação de impacto do processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos no estado de Mato Grosso do Sul.

Sabe-se que existe uma grande distância entre os objetivos propostos no processo de formulação e os resultados realmente atingidos na implementação de políticas educacionais. Com isso, cumpre ressaltar que analisar o peso que as condições de implementação têm na explicação do sucesso das inovações educacionais não é tarefa fácil, conforme ressalta Perez (1988).

Um Ensino Fundamental de maior duração parece uma conquista, desde que garantida a qualidade. Não se pode esquecer os riscos de se prosseguir oferecendo uma educação sem qualidade para a maioria de nossas crianças, já que a simples inclusão de mais um ano de escolaridade sem as mínimas condições não trará, necessariamente, benefícios a essa população já tão excluída de tantos outros benefícios a que teria legítimo direito.

Referências

- AZEVEDO, J.M.L. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2006.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, 23 de dez. 1996. n.248, Seção 1, p.27834.
- BRASIL. Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, 16 maio 2005. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos*: relatório do programa: orientações gerais. Brasília: MEC, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa/ Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC, 2006b.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 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*, 7 fev. 2006c. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2007.

FREITAS, D.N.T. Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988-2007). *Educar*, n.31, p.33-51, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 7.872 de 26 de outubro de 2005. Dispõe sobre o ingresso de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, do Sistema Estadual de Ensino. *Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul*, 22 nov. 2005. nº 6.610.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Deliberação nº 8.144 de 9 de outubro de 2006. Dispõe sobre o Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove)

anos, e matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. *Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul*, 18 out. 2006a. nº 6.830, p.16.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução SED nº 2.055, de 11 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos e matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. *Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul*, 14 dez. 2006b. nº 6.868, p.8-9.

MÉSZÁROS, I. *A necessidade do controle social*. São Paulo: Ensaio, 1987.

OLIVEIRA, R.P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, v.28, n.100 (especial), p.661- 690, 2007.

PEREZ, J.R.R. Reflexões sobre a avaliação do processo de implementação de políticas e programas educacionais. In: WARDE, M.J. (Org.). *Novas práticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP, 1988.

Recebido em 30/7/2011 e aceito para publicação em 28/9/2011.

Ensino fundamental de nove anos no Brasil antes da obrigatoriedade: aspectos sobre duas experiências¹

Elementary teaching for nine-year olds in Brazil prior to compulsory learning: aspects on two experiences

Sylvie Bonifácio Klein²

Resumo

Esse artigo apresenta aspectos sobre duas experiências em redes municipais (Belo Horizonte e Porto Alegre) que implementaram o Ensino Fundamental de nove anos e inseriram a criança de seis anos no Ensino Fundamental na década de 1990, antecedendo a alteração nacional que estabeleceu essa organização como uma norma para todo o país. Tinha-se como objetivo verificar semelhanças e diferenças entre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos nos municípios citados e o atual momento vivido pela organização da educação nacional. Adotou-se como metodologia pesquisa documental e bibliográfica, em especial sobre as propostas de educação que realizaram a alteração nesses municípios. Ao articular os princípios e as argumentações vividas nessas experiências com o momento atual de reorganização da educação nacional, percebeu-se distinções significativas entre as políticas implementadas nos municípios estudados e a política nacional adotada a partir da Lei Federal nº 11.274/06.

Palavras-chave: Ensino fundamental de nove anos. Escola plural. Escola cidadã. Políticas educacionais.

Abstract

This article presents aspects of two experiences in municipal systems (Belo Horizonte and Porto Alegre) that have implemented elementary school of nine years and the insertion of a child of six years in elementary school in the 1990s, predating the national organization change that has established this standard for the whole country. It had as objective to verify similarities and differences between the implementation of basic education of nine years in the cities mentioned and the current moment lived by the organization of national education. Methodology was adopted as archival research and literature, particularly on the education proposals that made the change in these municipalities. By articulating the principles and arguments lived these experiences with the moment of reorganization of national education, it was realized significant distinctions between the policies implemented in these municipalities and the national policy adopted from the Federal Law nº 11.274/06.

Keywords: Elementary School of nine years. Plural school. Citizen school. Educational policies.

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação de S.B. KLEIN, intitulada "Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso". Universidade de São Paulo, 2011.

² Prefeitura Municipal de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. R. Rinaldo de Handel, Chácara Santana, 08821-140, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: <sylviebk@hotmail.com>.

Introdução

A alteração na organização da Educação Básica brasileira ocorrida com a redefinição da duração do Ensino Fundamental para nove anos (Brasil, 2006a) e a antecipação da idade de ingresso obrigatória no Ensino Fundamental (Brasil, 2005a) provocou debates sobre os desafios da proposta e adequações necessárias para a educação da infância brasileira tanto no meio acadêmico, nos legisladores dos órgãos oficiais, quanto no cotidiano das escolas. Destacaram-se aspectos relacionados à organização dos espaços físicos, mobiliários, materiais e currículo das escolas. Outras abordagens trataram da necessária integração entre as etapas da educação brasileira e a concepção de infância que permeia as escolhas pedagógicas em cada espaço institucional (Brasil, 2006b; Arelaro *et al.*, 2011; Kishimoto *et al.*, 2011).

Considerando o impacto causado pelas Leis supracitadas, esse artigo apresenta alguns antecedentes à alteração nacional com o objetivo de contextualizar a mudança realizada e buscar compreender aspectos da opção federal pela implementação do Ensino Fundamental de nove anos (EF9). Nesse sentido, buscou-se verificar se houve, na alteração nacional, semelhanças ou divergências com experiências de redes de ensino que já haviam implantado o EF9 antes de 2006. Como metodologia adotou-se pesquisa documental e bibliográfica (Lakatos & Marconi, 2001) que permitisse a realização das análises aqui propostas.

É preciso destacar que desde 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) já abria possibilidade tanto dos sistemas matricularem crianças mais novas no Ensino Fundamental (Art. 87), quanto de o Ensino Fundamental possuir mais do que oito anos de duração (Art. 32). O Plano Nacional de Educação de 2001 (Brasil, 2001) também estabeleceu como meta a ampliação do Ensino Fundamental (EF) para nove anos. Ainda que essas condições já existissem nacionalmente, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o lócus de estudo prioritário das crianças de seis anos no Brasil era a

Educação Infantil (EI), sendo que a faixa etária que apresentava maior índice de atendimento era a das crianças de seis anos³, e, portanto, foi a mudança na legislação que alterou a etapa de ensino das crianças de seis anos da EI para o EF.

Como exemplo de que o EF9 não era uma organização inédita no Brasil, escolheu-se duas importantes experiências que antecederam a obrigatoriedade nacional: a Escola Plural, em Belo Horizonte, e a Escola Cidadã, em Porto Alegre.

A Escola Plural

A Escola Plural foi a experiência da rede municipal de Belo Horizonte (MG), implantada no ano de 1995, sobre a gestão de Patrus Ananias (1993-1996) pelo Partido dos Trabalhadores (PT), com Miguel Arroyo integrando a Secretaria Municipal de Educação e estando à frente do projeto. Esta foi uma das experiências pedagógicas mais estudadas nos últimos anos, em virtude da sua opção pelo trabalho com os ciclos de desenvolvimento humano.

A proposta da Escola Plural surge na cidade de Belo Horizonte após alguns processos de lutas e conquistas dos educadores (como, por exemplo, a realização do I Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal, em 1990, ocorrido depois da conquista da eleição direta para diretores e vice-diretores das escolas municipais, em 1989). O processo de participação e de democratização das relações na escola estava em pauta e em crescente movimento.

Na proposição apresentada em 1994, a Escola Plural é assumida como expressão da multiplicidade de experiências que as próprias escolas municipais vinham desenvolvendo, na busca do equacionamento dos problemas relativos ao “fracasso escolar”, especialmente dos alunos oriundos das camadas populares. Neste sentido, como proposta de governo, a

³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), anos de 1996 a 2006. Disponível em: <www.ibge.gov.br>.

administração municipal assumiu a escola emergente, construindo coletivamente uma perspectiva político-pedagógica que pudesse intervir nas estruturas seletivas e excludentes do sistema escolar (Castro, 2000).

O grande dilema a ser enfrentado era o do direito à educação. Além de reconhecer a necessidade da existência de vagas para todos no EF (preocupação prioritária), a proposta política pedagógica da Escola Plural buscava enfrentar o desafio da manutenção das crianças na escola, sem que a repetência e a evasão acabassem por minar o direito das crianças de frequentá-la. “O direito à educação se expressa, assim, no direito à inclusão e permanência numa escola que aborde também as múltiplas dimensões da formação humana” (Castro, 2000, p.8). Desta forma, a proposta pretendia mudar as estruturas existentes, consideradas excludentes e discriminatórias, buscando alcançar uma instituição mais democrática e igualitária (Castro, 2000).

Essa nova organização, ao apoiar-se na horizontalidade de relações e no estímulo à participação e à gestão democrática, apresentou alguns eixos norteadores tomados como princípios das demais ações da Escola Plural. São eles: uma intervenção coletiva mais radical; a sensibilidade em relação à totalidade da formação humana; a escola como tempo de vivência cultural; a escola como espaço de produção cultural; as virtualidades educativas da materialidade da escola; a vivência de cada idade de formação sem interrupção; a socialização adequada a cada idade - ciclo de formação; uma nova identidade da escola, uma nova identidade do seu profissional (Miranda, 2007).

Dentre esses eixos destacam-se “a vivência de cada idade de formação sem interrupção” e a “socialização adequada a cada idade - ciclo de formação”, eixos estes que impulsionaram a ideia dos

ciclos, que por sua vez foi o que incluiu a criança de seis anos no EF e o ampliou para nove anos de duração.

O foco sobre a nova organização da Escola Plural se deu sobre o currículo e a nova organização dos tempos escolares, visando o direito à educação e uma nova proposta política pedagógica para a escola traduzida no seu cotidiano e nas relações lá estabelecidas. Segundo Miranda (2007, p.61)⁴:

No horizonte das propostas, estava a implantação de uma nova concepção de educação e, por conseguinte, de uma nova lógica de ordenamento escolar. Pretendia-se um currículo mais diversificado culturalmente, que incorporasse atividades artísticas, valorizasse a história, a literatura, a abertura para a comunidade, sem descuidar das disciplinas tradicionais. Pretendia-se, também, que os alunos das escolas públicas municipais tivessem avanços progressivos em seu desenvolvimento escolar. Havia uma séria crítica à cultura da reprovação e da repetência. Nas discussões, enfatizava-se uma escola aberta à comunidade, mais alegre e prazerosa, que contribuísse para o novo desafio das políticas públicas: a permanência de crianças e jovens na escola pública.

Nesse contexto, a Escola Plural inseriu a criança de seis anos no EF ressaltando apenas a questão dos ciclos de aprendizagem. Ressalta-se ainda que o foco da proposta levava em consideração apenas o EF, em detrimento do atendimento da criança de seis anos na EI e suas características. A priorização do EF na proposta pode ser constatada inclusive pelo grande número de artigos, teses e dissertações sobre o EF na Escola Plural e muito pouco pelo que discutiu a EI na mesma Escola⁵.

Contudo, alguns aspectos sobre a etapa da EI se fizeram presentes. No nascimento da proposta de

⁴ Professora emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Exerceu o cargo de secretária municipal de educação no período 1993/1996 em Belo Horizonte, quando houve implementação da proposta da Escola Plural.

⁵ Dado referente à busca realizada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 25/1/2010, onde foi localizado apenas uma dissertação que tratou das políticas de educação infantil em diferentes períodos, incluindo a implementação da escola Plural.

Belo Horizonte, as discussões não contemplavam a educação infantil, porém, no segundo ano de 1995 foi publicado o Caderno Um:

Onde a educação infantil é abordada na perspectiva do direito, enfatizando-se a importância desta compartilhar os pressupostos básicos da Escola Plural não como um ciclo anterior de preparação para o primeiro ciclo, mas com uma identidade própria que deve ser construída em função das especificidades desse atendimento e das vivências das crianças nessa faixa etária (Terra, 2008, p.118).

Assim, a proposta anunciava, além dos três ciclos para o EF, dois ciclos para a EI (dos 4 meses aos 2 anos e 11 meses e dos 3 anos aos 5 anos e 8 meses), além de outro ciclo que contemplava o Ensino Médio, também atendido pelo município. Como citado, a Escola Plural deu visibilidade à Educação Infantil como etapa própria e não apenas como uma preparação para o EF, buscando apresentar melhorias na qualidade do atendimento e respeitar os preceitos fundamentais do projeto. Foram definidos objetivos para a EI dentro da Escola Plural considerando a não linearidade do desenvolvimento humano e a necessidade de conciliar diferentes tempos, espaços e ritmos de aprendizagem, criando campos comuns de ação (Terra, 2008).

Porém, os dados do atendimento da faixa etária de zero a seis anos na cidade nessa época permitem considerar que:

Uma das primeiras mudanças que se verificou com a implantação do Programa Escola Plural em Belo Horizonte e que refletiu nas estatísticas relativas à Educação Infantil foi a inclusão das crianças de 6 anos, que completariam sete ao longo do ano letivo, no 1º Ciclo de formação do Ensino Fundamental, o que implicou na retirada das mesmas dos dados relativos à Educação Infantil (Terra, 2008, p.122).

Com isso, a retirada das crianças de seis anos da etapa da EI não aumentou, pelo menos no primeiro momento, a oferta de vagas para crianças menores de seis anos. O que se notou, segundo Terra (2008), foi a diminuição do número de matrículas na EI no ano de 1997, de 6 740 para 4 450, explicada pela autora pela inserção das crianças de seis anos no EF. Percebe-se que, também em Belo Horizonte, as consequências do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) tiveram influência nas matrículas de seu sistema de ensino.

Cabe destacar, nesta cidade, que o atendimento da EI assumia diferentes formas e espaços. Havia escolas de EI, turmas de EI em salas ociosas do EF, turmas do programa “adote um pré”, no qual “as escolas municipais cediam professores, em regime de dobra, para lecionar na regência de turmas pré-escolares que poderiam funcionar em creches comunitárias, filantrópicas ou religiosas, ou em espaços indicados pelas comunidades” (Terra, 2008, p.113). Além disso, a cidade conviveu com as creches conveniadas como forma de atendimento indireto, que representavam a maioria do atendimento da faixa etária de zero a seis, e que tiveram seu gerenciamento transferido da Secretaria Municipal da Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação somente no ano de 2002. A extensão desse atendimento pode ser verificada através do seguinte dado: em 2000, entre todas as crianças atendidas pela prefeitura na Educação Infantil, 79,75% estavam matriculadas em creches conveniadas, enquanto 20,25% estavam na rede municipal direta, sendo que esta última atendia somente crianças de 4 e 5 anos (Terra, 2008).

As crianças de seis anos foram incluídas no que foi chamado de “ciclo da infância”, que compreendia as crianças de 6 a 9 anos de idade. A inclusão das crianças de seis anos foi dando-se de maneira gradual, sendo que em 1999 todo cadastro desta faixa etária estava atendido. Os ciclos foram compreendidos como uma reorganização dos tempos escolares e um dos pilares (se não o mais) importantes da Escola Plural. Segundo Miranda (2007, p.64):

O programa propôs a ampliação do tempo escolar do aluno no Ensino Fundamental de oito para nove anos, buscando a continuidade do processo de escolarização, eliminando a seriação e favorecendo a construção da identidade do aluno. Nessa nova lógica, a aprendizagem passou a ser o centro do processo educativo, cujo objetivo é a formação e a vivência sociocultural próprias de cada idade. A escola passou a organizar-se em três ciclos: 1º Ciclo (Infância) compreendendo alunos de seis a nove anos de idade; 2º Ciclo (Pré-Adolescência) compreendendo alunos de nove a doze anos de idade; 3º Ciclo (Adolescência) compreendendo alunos de doze a quatorze anos de idade.

A partir desta nova organização, os tempos e espaços escolares foram ressignificados e as aprendizagens redimensionadas para os ciclos de formação, que buscavam incorporar a concepção de formação global do sujeito com tempos mais flexíveis, mais longos e procuravam respeitar, através dos agrupamentos por idade, as relações e construções das identidades entre as e das crianças. Cabe destacar que no momento atual, em que se definiu a organização do EF em nove anos de duração e a inclusão das crianças de seis anos no EF em todo território nacional, o debate sobre ciclos e novos tempos de aprendizagem não acompanhou as justificativas e as orientações iniciais da mudança. Os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e os pareceres do CNE argumentam sobre o EF9 como uma política que promoverá “um salto na qualidade da educação e gerará menor vulnerabilidade a situações de risco” (Brasil, 2004a, p.2). Esperava-se que o EF9 possibilitasse:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade e,

c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (Brasil, 2009, p.5).

Ao anunciar esses objetivos para a política, é a mudança na idade de ingresso no EF e o seu tempo de duração que se apresentam como estratégias para alcançar tais objetivos. A organização da escola em si, em ciclos de formação, a exemplo de Belo Horizonte, não compôs a proposta. Ao contrário, em 2006 o MEC publicou o Terceiro Relatório do Programa (Brasil, 2006c), que apresentava oito possibilidades diferentes de organização do EF9 a partir da Resolução CNE/CEB nº 03/2005 (Brasil, 2005b) (organização em séries, ciclos, fases ou uma composição com essas opções). Entre outros documentos semelhantes, o apresentado pelos órgãos oficiais possibilita fazer grande distinção entre a política implantada em Belo Horizonte e a política atual do EF9 nacionalmente.

A Escola Cidadã

A Escola Cidadã, conforme intitulada a proposta de educação implementada durante o governo do PT no município de Porto Alegre (RS), foi iniciada na segunda de quatro gestões municipais⁶. A proposta significava uma mudança de paradigmas em relação à escola e à educação municipal. A Escola Cidadã estava inserida em uma proposta de cidade mais ampla e somente assim ela se efetivaria, pois inseria a escola municipal no contexto das políticas gerais e de um conceito de cidade onde se visava radicalizar o processo de democratização pela participação (Azevedo, 2007).

Chamou-se a administração municipal de “Administração Popular” a fim de traduzir este espírito de participação e de mudança na concepção de Estado. “Para desprivatizar e democratizar o Estado, a Administração Popular criou mecanismos de par-

⁶ As quatro gestões foram: 1ª) 1989/1992, 2ª) 1993/1996, 3ª) 1997/2000 e 4ª) 2001/2004. A proposta da Escola Cidadã começou a ser elaborada no ano de 1993, início da segunda gestão da “Administração Popular”.

ticipação que permitem à população discutir, participar da elaboração, da implementação e fiscalizar a aplicação dos recursos públicos" (Azevedo, 2007, p.123).

Neste contexto, a Escola Cidadã caracterizava-se como uma contraposição ao que Azevedo chamou de "mercoescola", ou seja, uma escola tradicional que seguia os princípios do capital e organizava-se nos princípios tayloristas-fordistas.

Na verdade, a organização escolar, em geral, reproduz de forma imitativa e acrítica os padrões de organização da produção e do trabalho do modelo taylorista-fordista. Tal como na fábrica, organizada nos parâmetros tayloristas-fordistas, a instituição escola tem sua base organizacional, nas relações de poder verticalizadas, no cumprimento de tarefas em tempos predeterminados rigidamente, na extrema especialização de funções, no parcelamento do processo de trabalho, na separação entre o sujeito e o objeto e no domínio individual pelos educandos, de fragmentos isolados e descontextualizados (Azevedo, 2007, p.247).

Assim surge a proposta da Escola Cidadã, que procurou enfrentar a hegemonia de uma escola convertida aos interesses do capital para buscar, através da participação popular, novos paradigmas para esta instituição. Ou seja, a proposta queria romper com as políticas educacionais propostas pelos organismos multinacionais para os países subdesenvolvidos (Azevedo, 2007).

Contando com esse princípio, a Escola Cidadã propôs para o conjunto da rede municipal ressignificar o conceito de aprendizagem, de tempos escolares e de avaliação, na contramão das políticas nacionais do período, que buscavam a padronização dos currículos, dos tempos e das aprendizagens, a partir de provas nacionais únicas. Um princípio importante da Escola Cidadã era o de participação, que tomava conta das escolas e da cidade de maneira geral. Experiências como o Orçamento Participativo deram

início a outras formas de participação popular, que culminaram, na área da educação, na Constituinte Escolar, projeto que visava formatar e implantar coletivamente um projeto educacional, envolvendo pais, alunos, professoras, gestores e comunidade. Neste espírito de discussão coletiva, iniciam-se novas experiências na rede, que são oficialmente incorporadas quando da aprovação da Lei Municipal nº 8.198/98 (Porto Alegre, 1998), que instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Em seu art. 13, a Lei explicitava o trabalho de organização do Ensino Fundamental que a rede estava praticando desde 1995, por ciclos de formação ou por outras formas de organização do ensino que proporcionassem uma ação pedagógica que efetivasse a não exclusão.

Também foram os ciclos de formação que incluíram, em Porto Alegre, as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. A alteração se deu em virtude de uma nova organização do EF na cidade. Ainda que, à semelhança da experiência de Belo Horizonte, não se tenha encontrado justificativas claras para a inclusão das crianças de seis anos nesta etapa de ensino, vale ressaltar a consulta e a participação da comunidade educacional na transformação, inclusive decidindo se iria ou não aderir à organização por ciclos. A experiência inicial para a implementação dos ciclos em Porto Alegre foi em 1995, na escola Monte Cristo. A partir de 1997, as escolas foram voluntariamente aderindo à proposta elaborada, ano a ano, até que em quatro anos restavam apenas duas escolas sem a implementação, onde se fez valer a vontade da maioria da rede (Azevedo, 2007).

Vista por este lado, uma alteração importante no EF não foi hierárquica e autoritariamente imposta, mas foi fruto de discussões que envolveram os sujeitos do processo educacional, como segue:

A implantação dos ciclos de formação foi um processo rico em discussão, por vezes polêmico, e propiciou o confronto entre o conservadorismo pedagógico, o corporativismo e as visões identificadas com concepções educacionais emancipatórias e comprometidas com as metas de inclusão social. A adesão aos ciclos foi efetivada por

tomada de decisão das comunidades escolares, com a participação de segmentos, por meio de assembleias, plebiscitos, dando legitimidade à proposta em todas as escolas (Azevedo, 2007, p.216).

A justificativa para adoção dos ciclos foi de que esta organização corresponderia às fases de formação do ser humano, ou seja, aos ciclos da vida: infância, pré-adolescência e adolescência, buscando articular os tempos de desenvolvimento biológico e cultural. Eles foram organizados em três ciclos de três anos cada, dos seis aos quatorze anos. Ainda que haja críticas a serem feitas ao modelo implantado, ao seu funcionamento, e à teoria desenvolvimentista que manteve seu lugar na nova proposta, é de se admirar (positivamente) que a mesma não tenha como foco apenas a correção de índices de idade/série para satisfazer interesses mercadológicos (“maquiar” índices frente aos organismos internacionais) ou a diminuição de desperdícios financeiros, na qual a lógica contábil/economicista prevalece ao olhar para cada aluno reprovado ou evadido (Arelaro & Valente, 2002).

É notável que a adoção de ciclos nas duas experiências citadas não tenha sido uma estratégia unicamente voltada para melhorar os índices de aprovação e evasão escolar, como foi o caso do estado de São Paulo que, a partir do ano de 1996, anunciou a adoção dos “ciclos”, porém, efetivamente, só realizou uma mudança na nomenclatura dos anos iniciais/ finais e consolidou a promoção automática. São Paulo manteve a seriação e não fez a revisão do processo de ensino/aprendizagem e de organização da escola e em tal situação, a adoção dos “ciclos” serviu mais para “maquiar” os índices sobre o fluxo escolar e a reprovação dos alunos e reduzir os gastos com a educação para repensar o funcionamento da escola com vistas à qualidade do ensino (Arelaro & Valente, 2002). Pode-se afirmar que, diferentemente dessa lógica, a proposta da Escola Cidadã (assim como da Escola Plural) buscou trazer novos elementos para a discussão de uma escola verdadeiramente emancipatória.

Sobre a Educação Infantil da cidade, merece destaque o pioneirismo: em Porto Alegre, desde 1991

esta etapa passa a integrar a rede municipal de educação, anos antes da LDB/96 reconhecer a EI como primeira etapa da Educação Básica. Essa integração tem importante significado: representa uma compreensão de que os cuidados e a educação das crianças pequenas são considerados como parte do Direito à Educação de todos os cidadãos, tal qual consta na CF 88:

A cidade de Porto Alegre é uma das pioneiras no Brasil a tratar o atendimento às crianças de zero a seis anos como Educação Infantil. O conceito de Educação Infantil orientou a criação do Programa Municipal de Educação Infantil em 1991. É o rompimento com a redução do atendimento ao conceito de guarda e a afirmação de que o cuidado é uma dimensão do educativo e vice-versa. A vinculação do cuidar e do educar contrapõe-se tanto à ideia de guarda como a de escolarização (Azevedo, 2007, p.232).

Ainda que esteja presente na citação acima uma contraposição à escolarização das crianças pequenas, ao considerar as crianças como já aprendizes, concepção coerente com os avanços das teorias que tratavam das crianças pequenas, em especial aludidas pela Escola Nova e pela teoria construtivista, enxerga-se nessa possibilidade de “já aprendiz” e nas instituições educativas para a faixa etária mais uma oportunidade para colaborar com o processo de letramento das crianças, revelando que a leitura e a escrita ocupavam (como hoje) um espaço privilegiado quando se tratava de educação escolar.

[...] aprofunda-se no âmbito da educação municipal, a partir desse momento, uma forte discussão sobre as potencialidades de aprendizagem da criança de zero a seis anos, valorizando-se as suas linguagens expressivas e **destacando-se a primeira infância como um período especial para o desenvolvimento dos processos de letramento.** (Flores, 2007, p.88, grifos meus).

Ainda segundo Flores (2007, p. 87):

“ao assumir a oferta de atendimento à faixa etária de zero a seis anos de idade vinculando-a a área da Educação e propondo discussões de caráter assumidamente pedagógico, o governo reúne em um só programa, diferentes tipologias de atendimento até então existentes”.

A rede pública de Educação Infantil de Porto Alegre incluía as então denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil, os Jardins de Praça, as creches e centros infantis (até o momento, pertencentes à área da saúde e da assistência social) e classes que funcionavam em escolas de Ensino Fundamental. Porém, destaca-se, em relação a esse atendimento, em período coincidente com o início do processo de implantação da Escola Cidadã e frente à demanda por vagas e a um atendimento insuficiente da faixa etária, a opção da política de conveniamento com creches comunitárias. Tal opção ocorre rodeada pela pressão de movimentos populares que ofereciam atendimento às crianças pequenas de suas comunidades pela extinção da Legião Brasileira de Assistência que repassava recursos para essas creches e pela aprovação do FUNDEF, priorizando os recursos financeiros destinados à educação para a etapa do Ensino Fundamental (Flores, 2007).

A argumentação da diferença no custo de manutenção entre a instituição pública municipal e a creche conveniada sustentou a política adotada em Porto Alegre, que por vezes estabelecia convênios com as creches comunitárias já existentes e, em especial, após 1997, definiu como prioritário um novo modo de atendimento da faixa etária: o atendimento indireto, onde o poder público construía os prédios e posteriormente estabelecia um convênio com as comunidades para que elas os assumissem.

É sabido que, de fato, a dificuldade para o financiamento público da EI é uma das

questões que leva à implementação de parcerias entre o Estado e as creches a ele conveniadas. A falta de um financiamento específico para a EI antes e depois da implantação da Lei do FUNDEF sempre foi trazida como argumento pelos gestores, justificando, entre outras questões, a falta de maior oferta de vagas nas redes públicas, devido à impossibilidade de realização de novas obras. As redes que mantêm oferta indireta de vagas através de convênios, como é o caso de Porto Alegre, justificaram tal política com base na falta de recursos específicos para essa etapa da Educação e/ou na dificuldade de expandir redes públicas pequenas caracterizadas por condições de atendimento mais qualificadas e com maior custo (Flores, 2007, p.115).

Apesar de Azevedo (2000) e Flores (2007) defenderem que a política de conveniamento estava alinhada com a proposta da Escola Cidadã, associando tal política à dimensão democratizante, ao acesso das camadas populares à Educação Infantil, às forças sociais com poder de voz colocando suas demandas ao Estado, à inclusão social e à ampliação do direito para crianças e profissionais, faz-se necessário apontar algumas críticas em relação a esse tipo de atendimento, algumas inclusive já realizadas pelos autores.

Por se estabelecerem como “públicos não estatais” e por sua concretização ter sido motivada especialmente por uma diferença no valor de sua manutenção comparada à rede direta⁷, variáveis dependentes desses dois fatores estavam prejudicadas, gerando diferenciação do padrão de atendimento existente. Más condições de estrutura física dos prédios (como falta de banheiros suficientes, pé direito baixo, ausência de água quente para higiene das crianças), falta de material e mobiliário adequado, salário dos profissionais que trabalham com a pequena infância por vezes 2,5 vezes menor do que

⁷ Pesquisas localizadas por Flores (2007) estudaram os gastos anuais da rede de Porto Alegre por criança matriculada na EI, fazendo comparações entre rede direta, indireta e escolas privadas. Permitindo verificar a diferenciação entre os custos da rede direta e conveniada, temos o exemplo de que os “valores básicos do convênio em maio de 2005: R\$3.600,44 para a faixa de 30-40 crianças; R\$4.860,60 para 41-60 crianças e R\$ 6.120,76 para 61-80 crianças.” coletou dados em uma EMEI da Vila Mapa de POA, “na qual o custo aluno-ano ficou em torno de R\$5.931,79” (Flores, 2007, p.105).

estabelecia o piso salarial do magistério, a existência de educadoras leigas e a permanência da divisão entre os profissionais destinados a cuidar e os “especialistas em educar” com formação específica são alguns dos aspectos que denunciam como se caracterizava parte do atendimento de Educação Infantil em Porto Alegre, consolidado pela opção política de conveniamento em detrimento da expansão da rede direta, revelando contradições frente à sua defesa inserida no projeto da Escola Cidadã.

Segundo Rosemberg (2002, p.33), os modelos de EI nos países subdesenvolvidos atenderam a alguns princípios e argumentos, dos quais destacam-se:

- A expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
- Os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI;
- A forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
- Para reduzir investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade” mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos.

Parece correto afirmar que as matrículas na Educação Infantil no município de Porto Alegre e Belo Horizonte coadunam com a argumentação de Rosemberg sobre os países subdesenvolvidos, acatando, apesar de uma ampliação numérica no

número de crianças matriculadas e alguns avanços em relação à formulação para a faixa etária, uma política de precarização deste atendimento, mostrando contradições nas políticas de atendimento às crianças pequenas em relação às propostas “inovadoras” da Escola Cidadã e da Escola Plural.

Se considerar-se que o Programa Municipal de Educação Infantil em Porto Alegre foi criado “especificamente para efetivar o atendimento à criança de zero a seis anos e nove meses” (Flores, 2007, p.90), pode-se afirmar que a Escola Cidadã ainda não passou por avaliações que julgaram a transferência das crianças de seis anos da etapa de Ensino da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A afirmação que pode ser feita, porém, é que esta inclusão foi feita baseada na reestruturação curricular inserida na proposta mais ampla da Escola Cidadã. Proposta esta que contém referências no pensamento de Paulo Freire e que conceituava o ser humano sempre como inacabado, sempre em possibilidades de mudanças e crescimento. Essa inclusão, ainda, fazia parte de um projeto de revisão e reconceitualização da Escola Básica, a partir da participação popular, que colaborava ativamente na construção dos rumos educacionais para a cidade.

Enquanto isso, pouco se pode apontar sobre a concretização de um processo democrático e participativo da sociedade sobre as definições do momento atual do EF9. Ainda que o MEC tenha anunciado um amplo processo de participação através de encontros regionais (Brasil, 2004b), culminando no documento intitulado “Orientações Gerais” (Brasil, 2004b), no primeiro Relatório do Programa (Brasil, 2004a) estava descrito o processo de discussão ocorrido. Ainda que representantes de todos estados da federação tivessem participado, de alguma maneira, dos seminários regionais realizados, o Relatório apontou a participação apenas de quatro Secretarias Estaduais de Educação e 247 Municípios, o que se pode dizer que é uma parcela pequena dentre os 26 Estados e 5.563 municípios brasileiros. Além disso, o documento apresenta os encontros regionais mais como canais de comunicação com o Ministério

e espaço para sanar e elaborar questões do que propriamente um espaço de decisão e adesão à proposta. Esses indicadores demonstram que o EF9 foi uma política elaborada e aprovada pelo Governo Federal, porém não necessariamente pelas redes de ensino e tampouco pelas comunidades educacionais de cada localidade.

Nesse sentido, o movimento encontrado ao pesquisar a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental na cidade de Porto Alegre não reflete de maneira alguma o momento que o país passa atualmente com a nova organização da Educação Básica a partir da Lei nº 11.274/06 (Brasil, 2006a).

Considerações Finais

Pode-se fazer uma análise relacionando as propostas das duas cidades apresentadas como exemplo e o atual momento que vive o Brasil e a modificação da organização de sua Educação Básica. Nos exemplos mencionados, pouco ou nada se mencionou como justificativa para mudança de etapa de ensino da criança de seis anos da EI para o EF. As motivações e os centros das mudanças propostas passavam ao lado da discussão sobre a escolarização da criança pequena. No primeiro caso, o foco era o respeito ao direito à educação significar algo mais que acesso ao EF e, por consequência, redefinir as formas como as crianças e adolescentes “passavam” pela escola, combatendo a repetência e a evasão com outra concepção de organização da estrutura escolar. No segundo caso, o foco era a democratização da gestão e a ampla participação popular na vida da cidade.

A política do Ensino Fundamental de nove anos, no entanto, é bastante clara: foi formulada e focada diretamente na extensão do EF. Não se verifica, nas Leis, a presença de nenhum outro destaque ou alteração normativa, como a democratização da gestão, os ciclos ou mesmo a progressão continuada como regras a serem adotadas simultaneamente à mudança. Trata-se, com seus argumentos, única e exclusivamente, de medida que pretende alterar as

características do EF: a inclusão das crianças de seis anos nesta etapa de ensino.

Destaca-se que, no entanto, analisando os exemplos apresentados de ampliação antecipada do EF, em nenhuma das propostas são enxergadas as crianças de seis anos, sua infância, suas características, explicitadas e consideradas para a efetivação da mudança. Elas são simplesmente “invisibilizadas” por este rol de políticas e pelos documentos que as analisaram posteriormente. Neste caso, pode-se dizer que a (infeliz) congruência entre os momentos relatados e a atualidade é que as crianças de seis anos foram, em todos os casos, tratadas como “objeto” da política educacional, e que portanto puderam ser simplesmente “jogadas” de uma etapa de ensino para outra sem maiores aprofundamentos sobre a questão. Pensar nas crianças como sujeitos de direitos implica em mudanças no olhar sobre a infância e as crianças na proposição das políticas públicas, em especial no momento atual da organização da educação brasileira.

Referências

- ARELARO, L.; VALENTE, I. *Progressão continuada X promoção automática. E a qualidade do ensino?* São Paulo: Cortez, 2002.
- ARELARO, L.; JACOMINI, M.; KLEIN, S. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, v.37, n.1, p.35-51, 2011.
- AZEVEDO, J.C. *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, J.C. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- BRASIL. Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Diário Oficial da União*, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 jun. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Ampliação do ensino fundamental pra nove anos: relatório do programa*. Brasília: MEC, 2004a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *O ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004b.
- BRASIL, Lei Federal nº 11.114, de 9 de maio de 2005. *Diário Oficial da União*, 17 maio 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 20 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005b. *Diário Oficial da União*, 8 ago. 2005. Seção 1, p.27.

BRASIL. Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. *Diário Oficial de União*, 7 fev. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 20 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *O ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ampliação do ensino fundamental pra nove anos: 3º relatório do programa*. Brasília: MEC, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos*. Brasília: MEC, 2009.

CASTRO, M.C.P.S. Escola Plural: a função de uma utopia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te13.PDF>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

FLORES, M.L.R. *Movimentos e complexidade na garantia do direito à educação infantil: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre (1989 -2004)*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

KISHIMOTO, T. *et al.* Jogo e letramento: crianças de seis anos no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, v.37, n.1, p. 191-210, 2011.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, A. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científico*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MIRANDA, G.V. Escola plural. *Revista Estudos Avançados*, v.21, n.60, p.61-74, 2007.

PORTO ALEGRE. Lei Municipal nº 8.198, de 18 de agosto de 1998. *Diário Oficial de Porto Alegre*, 26 ago. 1998. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/leiSME.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2010.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, nº 115, p. 25-63, 2002.

TERRA, C.A. *A implementação do atendimento público de educação infantil em Belo Horizonte: processo e perspectivas*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

Recebido em 31/7/2011, reapresentação em 20/9/2011 e aceito para publicação em 5/10/2011.

Em busca de uma iconografia para a língua brasileira de sinais: um estudo histórico

Searching for an iconography of Brazilian sign language: a historical study

Cássia Sofiato¹

Lucia Reily²

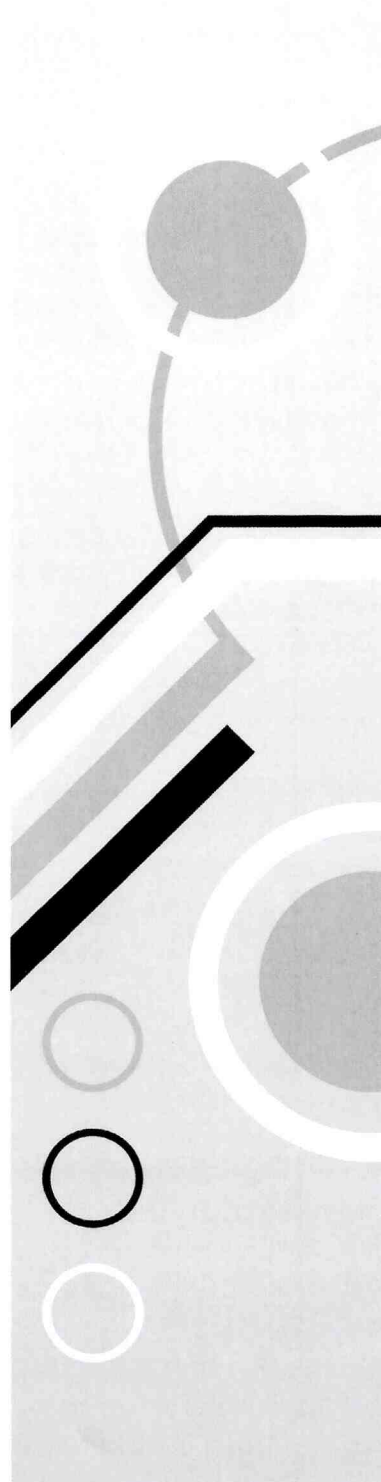
Resumo

Este trabalho se propõe a analisar alguns aspectos da obra *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*, de Flausino José da Costa Gama, autor e ilustrador dessa obra, considerada o primeiro dicionário de língua brasileira de sinais, produzida em 1875. O intuito é revelar a importância que a referida obra teve na História da Educação dos Surdos e acompanhar o processo de Flausino da Gama em busca da elaboração e da constituição de uma iconografia para a língua de sinais no Brasil. A obra é composta por 382 sinais, excetuando-se a datilologia. Espera-se que por meio da análise dessa obra seja possível evidenciar os elementos visuais e lexicais que ainda hoje servem de baliza para a criação de obras do mesmo gênero.

Palavras-chave: Dicionário. Educação de surdos. Iconografia. Língua de sinais. Surdez.

¹ Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação. Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: C. SOFIATO. E-mail: <cassiasofiato@gmail.com>.

² Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas. Campinas, SP, Brasil.



Abstract

*This study aims to analyze aspects of the *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*, the first Brazilian sign language dictionary published in 1875, whose author and illustrator was a deaf man, Flausino José da Costa Gama. The objective is to show how important this publication was in the history of the education of the deaf in Brazil, while also reporting on Flausino da Gama's role in constituting a national iconography for sign language. The work is made up of 382 signs, not counting the manual alphabet. By analyzing this work, we intend to clarify the visual and lexical elements that are still used today to enhance the creation of other works of the same nature.*

Keywords: Dictionary. Deaf education. Iconography. Sign language. Deaf.

Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua utilizada pela comunidade surda no Brasil, e atualmente grande parte dessa comunidade a utiliza como primeira língua. A Lei nº 10.436 de 2002 descreve a Libras como “uma forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002, p.23). Outro passo importante para a regulamentação da linguagem das Libras em território nacional e outros encaminhamentos relativos às áreas da educação, da saúde, entre outras, foi a publicação do Decreto nº 5.626 de 2005 (Brasil, 2005) que traz nove capítulos relativos aos assuntos citados.

Fernandes (2003) refere que a língua de sinais apresenta um sistema abstrato de regras gramaticais na modalidade espaço-visual, o que justifica considerá-la como idioma e não como mímica. Segundo Sá (1999), a abordagem da educação de surdos conhecida como Bilingüismo propõe que os surdos deveriam primeiramente aprender a língua de sinais, como primeira língua (L1), e a língua da comunidade ouvinte local como segunda língua (L2). Dessa forma, vê-se a importância que tal língua tem para os surdos e para a promoção de seu desenvolvimento de forma integral.

No decorrer da história da educação de surdos em nível mundial, a partir do século XVII, houve muitas tentativas de registrar, divulgar e ensinar a língua de sinais, e foram articuladas inúmeras

experiências e iniciativas de representação dos sinais, incluindo a sua reunião em listas de palavras, dicionários, livros, manuais impressos. Para tanto, foram criados diversos materiais que tinham essa finalidade.

Para que a aquisição dessa língua seja propiciada, a escolha de um bom material instrucional é uma condição e, mesmo assim, faz-se necessária a presença de um mediador para conduzir o processo de ensino de tal língua, que apresenta características bastante peculiares - características que serão evidenciadas no decorrer deste trabalho.

Em termos de Brasil, conta-se com uma grande variedade de materiais impressos e de outras mídias que apresentam a língua de sinais, elaborados após a obra pioneira, publicada em 1875, de autoria de Flausino José da Costa Gama: *a Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*. Seu valor é ainda maior por ter sido compilada e desenhada por um surdo.

Essa obra, pelo fato de ter sido a primeira, acabou instituindo uma espécie de tradição iconográfica para a língua de sinais brasileira. Além disso, em termos linguísticos, a obra propôs um léxico para a língua de sinais brasileira, à luz de outro dicionário francês. Dada a importância da *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*, esse estudo buscou conhecer e analisar a obra para entender em que medida a mesma colaborou com a dicionarização da língua brasileira de sinais por meio da representação pictórica dos sinais. Cabe observar que 10% dos sinais listados no dicionário de Flausino da Gama ainda são utilizados hoje pela comunidade surda.

Métodos

O presente estudo caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica e documental. Num primeiro momento, recorreu-se à literatura já existente para construir um contexto a partir do qual fosse possível aprofundar as questões propostas para este estudo. Paralelamente, foram utilizadas fontes primárias, constituídas basicamente de documentos e relatórios da época do Brasil Império, que auxiliaram na construção de um referencial teórico basilar para a compreensão do período histórico em que a obra de Flausino da Gama foi criada e das circunstâncias em que se deu a constituição do objeto desse estudo.

Parte dos documentos da época do Império consultados encontra-se na base de dados *Center for Research Libraries - Almanak Laemmert (1844-1889)*. Outros documentos, como dois relatórios utilizados, foram escritos pelo Dr. Tobias Leite, diretor do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, esses datam de 1869 e 1871 e foram consultados no acervo de obras raras da biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) do Rio de Janeiro. Pelo fato de a obra de Flausino ser considerada rara e de difícil acesso, conseguimos uma cópia em microfilme, com a autorização da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, para analisá-la, categorizá-la e apresentar os elementos que a constituem.

Dados biográficos de Flausino da Gama

Com base no relatório do Dr. Tobias Leite, datado de 1870, Flausino nasceu surdo e estudou na primeira escola de surdos fundada no Brasil por D. Pedro II, em 1857, o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, assim denominado na sua fundação. Nessa época, o diretor do Instituto era o Dr. Tobias Leite.

Segundo Soares (1999), Tobias Leite era médico e, quando assumiu o Instituto, foi chefe de seção na secretaria do Império; foi o quarto diretor e ficou no cargo interinamente de agosto de 1868 a 1872. A partir daí, foi diretor efetivo até 1896. Teve grande participação na realização da obra de Flausino; além de

escrever o prefácio de seu livro, subsidiou meios para a realização deste. Destaca no prefácio da obra "o quanto deve ser apreciado um surdo-mudo educado". Refere-se, no mesmo prefácio, ao que Flausino, aluno do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, vendo entre os livros da biblioteca a obra do "ilustre" surdo-mudo Pélissier, professor do Instituto de Paris, manifestou o desejo de reproduzir as estampas para que os falantes pudessem conversar com surdos-mudos. Apesar de Flausino ter sido considerado um "hábil desenhista", principalmente pelo Dr. Tobias Leite, a realização de seu desejo esbarrava em alguns entraves: no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, não havia uma oficina de litografia e se a impressão fosse realizada em outra oficina, o colégio não poderia arcar com as despesas da produção. Tobias Leite explica no prefácio que comentou sobre as dificuldades do projeto com o Sr. Eduard Rensburg, uma figura muito "generosa" da época, que se ofereceu para ensinar a litografia a Flausino, além de ofertar-lhe a sua oficina para a execução do trabalho.

De acordo com Ferreira (1977), Eduard Rensburg era holandês e um importante litógrafo na época do Império; era sócio do inglês George Mathias Heaton. O estabelecimento de ambos intitulava-se *Heaton & Rensburg* e ganhou bastante notoriedade em se tratando da produção de estampas populares no século XIX. Em virtude do auxílio de Eduard Rensburg, o material de Flausino da Gama pôde ser realizado, ganhando o título de *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*.

Apresentando a obra de Flausino

O livro publicado por Flausino José da Costa Gama, considerado a primeira obra de língua de sinais produzida no Brasil, data de 1875. Essa obra foi produzida por meio de litogravura e contém 382 sinais, excetuando-se o alfabeto manual. A edição original encontra-se na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro; e a obra de Pélissier consta entre os volumes da biblioteca do INES, anteriormente denominado de Instituto Imperial de Surdos-Mudos. O referido livro encontra-se entre as obras raras do acervo do INES,

entretanto, as páginas com as ilustrações foram subtraídas do livro.

Estampa a estampa

Turazzi (2009) comenta que a palavra estampa passou a ser usada no século XIX para denominar não somente as imagens produzidas pelas técnicas de gravura, mas também outros tipos de imagens produzidos por meios técnicos, tais como a impressão litográfica, por processos fotográficos, e todos os outros meios de impressão fotomecânica criados na época.

A primeira estampa que a *Iconographia dos Signaes dos surdos-mudos* apresenta, depois do prefácio do Dr. Tobias Leite, é a "Dactilologia dos Surdos-Mudos". A dactilologia refere-se ao alfabeto manual usado pelos surdos e consiste em 23 letras que representam cada uma das letras do alfabeto português, acrescentando-se, ainda, as configurações para o "Ç", "K", "W" e "Y" e para os numerais de 0 a 9 (Figura 1).

As demais estampas que compõem a obra seguem organizadas por indexação semântica, característica também observada em dicionários europeus de línguas de sinais. Todas as estampas são copiadas exatamente da obra de Pélissier (1856), página a página, com exceção da estampa com o alfabeto manual.

Flausino apresenta o léxico selecionado por meio de desenhos em linha preta, numerados e dispostos em uma organização horizontal. O tamanho que cada desenho ocupa na estampa é razoavelmente pequeno, variando entre 8cm de altura por 6cm de largura. Não há um tamanho padrão e a representação varia de acordo com a posição que as mãos ou o corpo ocupam no desenho, além de outros elementos gráficos que compõem a imagem, como veremos.

Na página impressa que corresponde à estampa 2, encontra-se o léxico correspondente a "Alimentos e objetos de mesa", incluindo 19 sinais referentes a essa categoria semântica. É importante

destacar que na página seguinte, existe uma listagem que tem por finalidade descrever a forma de realização dos sinais apresentados na estampa 2 e cada estampa que é apresentada na obra. A tentativa de facilitar a execução do gesto por meio de uma instrução verbal que acompanha a maioria dos desenhos revela a natureza didática da empreitada de Flausino da Gama.

A seguir é apresentado um trecho retirado da referida lista que tem por finalidade explicar o sinal referente ao ovo: "bater com as extremidades dos dedos, umas contra as outras, como se quebrasse ovos batendo um no outro" (Gama, 1875, p.5) (Figura 2).

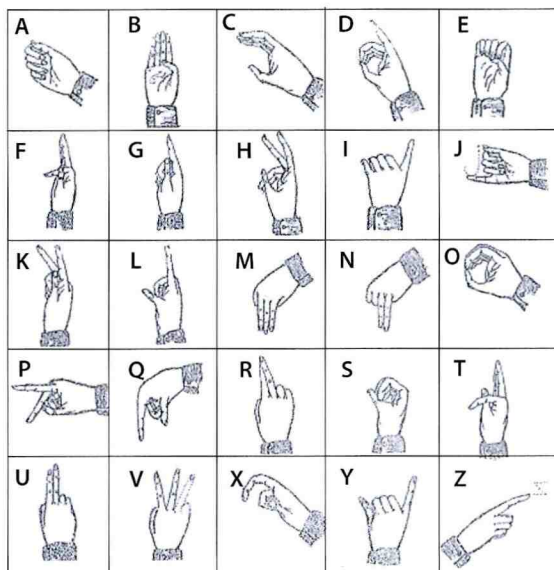


Figura 1. Dactilologia dos surdos-mudos de Flausino José da Gama (1875).



Figura 2. "Alimentos, objetos de mesa" - sinal correspondente a "ovos".

Fonte: Gama (1875).

Este trabalho confirma uma tradição já destacada por Gombrich (2000) de aliar o texto à imagem em se tratando de imagens instrucionais. Essa prática, segundo o autor, tem suas origens possivelmente no trabalho dos enciclopedistas do iluminismo.

Antes da invenção da imprensa, priorizou-se o texto, e não imagem, no gênero instrucional, como se verifica no livro *Monasteriales Indicia*, que traz uma lista de sinais medievais utilizados nos mosteiros beneditinos. Segundo Banham (1991), o *Monasteriales Indicia* apresenta 127 sinais descritos verbalmente, que correspondem a sinais religiosos e de vida cotidiana, usados por monges.

Para Reily (2007), a distância do contexto monástico e de seu léxico de significações, juntamente com a ausência de desenhos acompanhando as instruções verbais das listas de sinais monásticos, torna difícil a recuperação do modo de produzir os sinais antigos, utilizados no cotidiano pelos monges.

Pelo que se pode observar, Flausino segue a tradição, com base na obra de Pélissier, ao colocar o desenho juntamente com o texto explicativo. Flausino se utiliza da hibridização de recursos e tenta, dessa forma, favorecer o ensino dos sinais apresentados.

Na sequência, a estampa 3 apresenta sinais correspondentes a “Bebidas e objetos de mesa” (17 sinais). Nota-se que além do desenho dos sinais, Flausino também recorreu a outros recursos visuais para representar a qualidade e a direção do movimento de alguns sinais. Como a língua de sinais é de modalidade espaço-visual, a realização dos sinais se dá no espaço. O artista tenta possibilitar a “visualização” dos movimentos intrínsecos aos sinais por meio do uso de pontilhados que representam o movimento que deve ser realizado com as mãos no espaço. Além disso, faz uso também de outro recurso, as setas, que assumem várias direções de acordo com o sinal; recorre a formas geométricas para a descrição de algumas formas que determinados sinais possuem. Quando necessário, desenha o corpo inteiro para demonstrar a abrangência dos sinais que não se restringem à área da cabeça, do tronco e da cintura.

Também se observa o emprego do “zigue-zague” e de “linhas onduladas” para expressar o

movimento de alguns sinais. Aspectos como simetria, tamanho, espessura do traço também são considerados durante a representação gráfica dos sinais.

Na estampa 4, Flausino traz o léxico correspondente a “Objetos para escrever” (20 sinais). Nota-se que nem todos os sinais possuem descrição quanto à forma de realização. Talvez isso se deva ao fato de o artista julgar que alguns sinais, por serem icônicos, dispensariam o uso desse recurso (Figura 3).

A estampa 5 apresenta os sinais relativos a “Objetos de aula” (18 sinais). Seguindo as mesmas características quanto à visualidade mostradas anteriormente, Flausino destaca a palavra “fogo” entre esses sinais. Fica difícil saber o porquê dessa escolha, uma vez que esse vocábulo, a princípio, não se enquadraria nesse contexto. Outros vocábulos “descontextualizados” também aparecem ao longo da obra em outras estampas.

Flausino se baseou no trabalho de Pierre Pélissier, um professor surdo e francês, cuja obra data de 1856 e denomina-se *L'Enseignement Primaire des Sourds-Muets mis a la portée de tout le monde avec Une Iconographie des Signes*. Comparamos a obra de Flausino com as pranchas produzidas por Pélissier, e verificamos que não houve apenas inspiração artística, mas sim apropriação das imagens. As referidas obras são idênticas quanto a sua forma de constituição. Esse fato explica a inserção do sinal de fogo no léxico da obra de Flausino. Na França, no inverno, um fogareiro poderia estar aceso na sala de aula para permitir que os alunos tivessem um mínimo de conforto durante o horário de estudos. No Rio de Janeiro, entretanto, tal sinal não cabe nessa categoria devido às condições climáticas que se apresentam nessa cidade.



Figura 3. Sinal correspondente a “escrever” (1875).

Fonte: Gama (1875).

A estampa 6 contém sinais relacionados à "Individualidade e profissões" (20 sinais). Nessa estampa, aparece uma figura lateral que compõe o sinal referente a "senhor, senhora", que é difícil de identificar. Também se encontram na lista alguns outros sinais que provavelmente eram conhecidos na época e cujo modo correto de gesticular perdeu-se no tempo. Por tratar-se de um material que tem como objetivo a instrução, quando um elemento que dá margem a múltiplas interpretações compõe o desenho, fica realmente muito difícil tentar reproduzir o sinal sem a mediação de um usuário da língua brasileira de sinais.

É importante ressaltar que a língua de sinais é considerada uma língua viva e, como tal, é bastante dinâmica; tanto o léxico, quanto os modos de produzir e expressar os movimentos vão se modificando à medida que seus usuários vão interagindo entre si e com a língua, nos mais variados contextos linguísticos.

Trazendo a representação de 22 sinais, a estampa 7 apresenta o léxico referente a "animais". Nesse caso, pode-se observar que Flausino faz uso de muitos elementos visuais, uma vez que os sinais são bastante descritivos, ou seja, tenta destacar características chaves/icônicas dos animais selecionados. De acordo com Kojima e Segala (2001, p.136), na língua de sinais, tem-se os sistemas de classificação "que são elementos visuais, entre os quais se podem encontrar ou definir relações para a visualização da imagem mental".

Entre os sistemas citados pelas autoras, destacamos o "sistema específico", que tem por finalidade retratar características especiais, com explicações detalhadas, e esmiuçar as particularidades das partes do corpo dos animais. Por exemplo, para o sinal de gato é possível acrescentar o detalhe que descreve especificamente que se trata de um gato peludo. O sinal específico neste caso seria o acréscimo do item "peludo". Na Figura 4 aparece um sinal icônico desenhado por Flausino (Figura 4).

Em 1875, Flausino já demonstrava a utilização desse recurso denominado "sistema específico", seguindo o modelo presente na obra de Pélissier.

A estampa 8 segue a mesma tendência, destacando 19 sinais que se referem a "pássaros, peixes e insetos".

Uma mudança de temática ocorre nas estampas 9 e 10, que trazem 45 sinais relacionados a "Adjetivos" (Figura 5).

Esta categoria exemplifica uma problemática encontrada na representação gráfica de sinais cuja realização correta depende do desenho tecnicamente bem feito das expressões faciais da figura referência. Como nos aponta Fernandes (2003), as expressões corporais e faciais são fundamentais para a emissão,

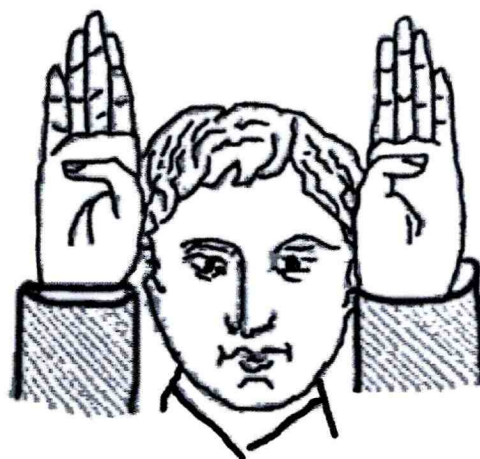


Figura 4. Sinal correspondente a "burro" (1875).
Fonte: Gama (1875).

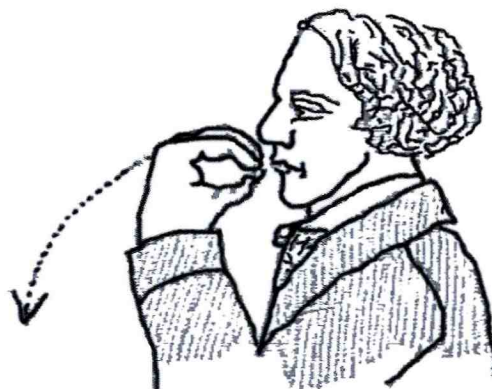


Figura 5. Sinal correspondente a "Bello" (1875).
Fonte: Gama (1875).

a recepção e a compreensão da mensagem em língua de sinais. Assim, o sinalizador deve ser tão expressivo quanto o sinal exige, para que a comunicação se estabeleça de forma efetiva. No caso das figuras de Flausino da Gama, o tamanho dos rostos é tão diminuto que a expressão não chega a ser facilmente identificada e, grosso modo, não há uma preocupação aparente em representar a expressão facial ou corporal nos sinais, exceto em alguns casos em que realmente se faz necessário. As estampas 11 e 12 continuam a apresentar “adjetivos”, porém, nesse caso, eles são diferenciados, pois são referentes a “qualidades morais” (40 sinais).

As estampas 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20 apresentam aspectos gramaticais da língua portuguesa que também fazem parte da língua de sinais (iniciada de forma mais marcada com a inserção dos adjetivos, citados anteriormente). Essas estampas trazem sinais que correspondem aos “pronomes e aos três tempos absolutos do indicativo”, “verbos”, “advérbios”, “preposições e conjunções” e “interjeições e interrogações” (ao todo são 144 sinais). Em relação à apresentação das imagens, Flausino segue o mesmo padrão e utiliza todos os recursos já apontados no decorrer desse trabalho.

A obra se encerra na estampa 20, e, como pudemos ver, Flausino dedica-se nesse final à apresentação de sinais relacionados à gramática da língua portuguesa. A obra parece estar incompleta, sem conclusão, mas realmente é assim que ela se apresenta, quando comparada ao trabalho de Pélissier. Ao analisar o léxico presente na obra, o mesmo nos remete a ideia de um material que servia como apoio para uma comunicação composta por palavras básicas, do dia a dia, ou melhor, do cotidiano de um colégio interno para alunos surdos, muito comuns na época em que Flausino e Pélissier foram estudantes. Os verbetes selecionados para quase todos os grupos semânticos que compõem a obra enquadram-se nesse aspecto.

Considerações Finais

Ao comparar as estampas produzidas por Flausino com as pranchas desenhadas por Pélissier,

pode-se notar que o conteúdo é praticamente o mesmo, contudo percebe-se uma diferença bastante sutil no traçado de alguns sinais. Por meio da análise das imagens, não sabemos dizer se o desenho foi realizado à mão livre ou se Flausino utilizou alguma estratégia, como a transferência das imagens de Pélissier para a pedra litográfica usando uma espécie de “carbono”. Como não é conhecido sua produção em desenho além da encontrada na *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, fica difícil avaliar a forma como ele desenhava e saber se realmente desenhava sem “modelos”.

Os desenhos da obra de Flausino, assim como os de Pélissier, correspondem a um léxico selecionado e reunido em grupos semânticos, como já foi mencionado. Os dois autores não se preocuparam em destacar coisa alguma a respeito do funcionamento da língua de sinais, tampouco com a quantidade restrita de sinais apresentados, se comparados ao léxico da língua oral de seus países: a língua francesa, no caso de Pélissier, e língua portuguesa, no de Flausino,

Considera-se a obra de Flausino restrita em termos lexicais, não sendo capaz de revelar a língua brasileira de sinais em sua totalidade. Ademais, por ter se apropriado das mesmas escolhas de Pélissier, Flausino acaba se baseando na língua francesa de sinais para nos propor uma iconografia. Ou seja, ele redesenha a própria língua francesa de sinais e denomina-a *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*. A única diferença que podemos observar em relação às duas obras é a lista escrita que Flausino criou com o intuito de explicar a forma de realização de alguns sinais.

Embora a língua de sinais seja considerada atualmente uma língua de modalidade espaço-visual, na época de Flausino não se tinha essa mesma concepção. Porém, percebe-se a preocupação de Flausino em registrar “sinais” para as mais variadas categorias gramaticais, baseadas na língua de modalidade oral brasileira, para que os ouvintes tivessem acesso à língua utilizada pelos surdos.

A análise da obra de Flausino permitiu vislumbrar o mérito da iniciativa deste pioneiro que tentou constituir uma iconografia para a língua

brasileira de sinais. Embora, como foi visto, alguns sinais são difíceis de interpretar, o desafio de projetar dicionários para aprendizes de sinais persiste até os dias de hoje. Flausino, provavelmente, não se deu conta, na época, de que seu trabalho seria um marco tão importante na educação de surdos no Brasil, firmando-se como uma espécie de “protótipo” para outras obras que surgiram posteriormente ao longo da história da educação de surdos no país.

Referências

- BANHAM, D. (Org.). *Monasteriales indicia: the Anglo-Saxon monastic sign language*. Pinner, Middlesex England: Anglo-Saxon Books, 1991.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 25 abr. 2002. p.23.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - libras. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 2005. p.28.
- CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES. Almanak Laemmert (1844-1889). [s.d]. Available from: <<http://www.crl.edu/brazil/almanak>>. Cited: 13 Feb. 2011.
- FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERREIRA, O.C. *Imagem e letra: introdução à bibliografia brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- GAMA, F.J. *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de E & S. Laemmert, 1875.
- GOMBRICH, E.H. *The uses of images: studies in the social function of art and visual communication*. London: Phaidon Press, 2000.
- KOJIMA, C.K.; SEGALA, S.R. *Língua de sinais: a imagem do pensamento*. São Paulo: Escala, 2001.
- LEITE, T.R. *Instituto dos surdos-mudos: relatório do director*. Rio de Janeiro: INES, 1869.
- LEITE, TR. *Instituto dos surdos-mudos: relatório do director*. Rio de Janeiro: INES: 1871.
- PÉLISSIER, P. L. *Enseignement primaire des sourds-muets mis a la portée de tout le monde, avec une iconographie des signes*. Paris: A la Librairie de Paul Dupont, 1856.
- REILY, L. O papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.35, p.308-326, 2007.
- SÁ, N.R.L. *Educação de surdos: a caminho do bilinguismo*. Niterói: EdUFF,1999.
- SOARES, M.A.L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- TURAZZI, M.I. *Iconografia e patrimônio: o catálogo da exposição de história do Brasil e a fisionomia da nação*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2009.

Recebido em 26/6/2011 e aceito para publicação em 2/8/2011.

Educação e surdez: aspectos da ciência cognitiva aplicados a problemas de acessibilidade

Education and deafness: cognitive science aspects applied to accessibility problems

Joni de Almeida Amorim¹
Heloisa Andreia de Matos Lins²

Resumo

Este trabalho, com base em recente pesquisa sobre surdez, discute as possibilidades oferecidas pela ciência cognitiva aplicada a problemas de acessibilidade no contexto da Educação a Distância. Com base na importância da imagem no processo de letramento dos surdos e da relação entre língua de sinais e português para a constituição dos mesmos como leitores, a criação de um *software* para automatizar aspectos da interação via *internet* é de fundamental importância para a autonomia e proficiência dessa parcela da população de leitores. Este trabalho justifica e apresenta os elementos centrais de um *software* que faria a "tradução" de um conteúdo; para tanto, as expressões faciais necessárias e os sinais seriam simulados para garantir a representação de vocábulos catalogados em dicionários de Libras.

Palavras-chave: Acessibilidade. Leitura. Surdez.

Abstract

This work, based on recent research on deafness, argues on the possibilities offered by cognitive science when applied to problems of accessibility in the context of Distance Education. Based on the importance of the image in the process of literacy of deaf people and the relationship between sign language and Portuguese for their development as readers, the creation of a software to automatize aspects of the interaction via the Internet is of basic importance for the autonomy and proficiency of this population of readers. This work justifies and presents the elements central to a software that would make the "translation" of a content; and for this, the necessary facial expressions and the signs would be simulated to guarantee the representation of the vocables catalogued in the dictionaries of Libras.

Keywords: Accessibility. Reading. Deafness.

¹ Universidade Estadual de Campinas, Grupo Gestão de Projetos Educacionais, Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Prédio Reitoria V, Cidade Universitária Zeferino Vaz, 13083-970, Campinas, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: J.A. AMORIM. E-mail: <joni.amorim@gmail.com>.

² Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional. Campinas, SP, Brasil.

Introdução

Ao analisar a aprendizagem colaborativa na Educação a Distância (EAD), a literatura (Yokaichiya *et al.*, 2004) destaca a importância de um programa mais estruturado e com mais atividades de interação e diálogo para evitar a perda da motivação provocada pela grande liberdade e flexibilidade de programas de ensino virtual. Pesquisas (Yokaichiya *et al.*, 2004) indicam, inclusive, que até mesmo os alunos reconhecem a necessidade de “algo que force” a interação. Programas bastante flexíveis podem fazer com que os alunos menos autônomos sintam-se desestimulados por dois motivos principais: por depender do diálogo com o outro para superar sua insegurança ou por precisar suprir lacunas de seu conhecimento, quando a falta de autonomia é causada por insuficiente conhecimento na área. Assim, o planejamento, a elaboração e a avaliação de materiais didáticos para a EAD devem sempre considerar os múltiplos aspectos da aprendizagem colaborativa.

O presente trabalho, com base em recente pesquisa sobre surdez³ e os modos de interação com a leitura e com a coletividade (Matos, 2007), discute as possibilidades oferecidas pela ciência cognitiva aplicada a problemas de acessibilidade no contexto da EAD.

Apresenta-se, inicialmente, a perspectiva de que ainda predomina o uso de textos na aprendizagem colaborativa apoiada por compu-

tadores, em especial pela pouca disponibilidade de banda larga para o acesso à *internet*, o que permitiria o uso de soluções tais como videoconferências com *webcam* simples acoplada a computadores domésticos. Depois, discute-se o fato da língua de sinais ser, realmente, imprescindível ao processo de apropriação da língua escrita e no desenvolvimento da leitura por pessoas surdas⁴, para que, em seguida, proponha-se um modelo de suporte à EAD com foco em acessibilidade.

O modelo simplificado aqui proposto daria suporte às seguintes ações: (1) suporte ao monitoramento de cada ferramenta em utilização em um curso; (2) suporte ao usuário através da simulação de um assistente que interaja da forma eleita pelo usuário, seja por textos, fala etc.; (3) suporte à “tradução” (ou “adaptação”) de um conteúdo ou de uma mensagem, de forma a garantir a acessibilidade e (4) suporte à busca por conteúdo, seja na *internet* ou no servidor onde está o curso.

O suporte à “tradução” (ou “adaptação”) de um conteúdo ou de uma mensagem incluiria traduzir um texto para animações que utilizassem Língua Brasileira de Sinais (Libras), garantindo maior sucesso na interação de pessoas surdas com a coletividade. Assim, o suporte a ser oferecido por este modelo simplificado visaria garantir que um sujeito surdo tivesse acesso ao curso e pudesse acompanhá-lo com maior facilidade, principalmente no que se refere à interação com seus colegas e professores. De modo similar, um professor surdo também teria maiores

³ A pesquisa em questão buscou delinear a construção social sobre os modos de apropriação da leitura pelos surdos - próprios e particulares - e das práticas de produções relativas à mesma que constituem/constituíram tais sujeitos como leitores. Para tanto, procurou traçar a cartografia do movimento de formação de quatro surdos adultos como leitores (com pouca influência da oralização e relativa proficiência na leitura do Português, no presente), configurada na noção de espaço e tempo construídos pela memória destes, através dos recursos da História Oral. Em síntese, através dessas memórias, houve o destaque dos diferentes modos de interação com a leitura e com a coletividade (formada por sujeitos surdos e ouvintes) em vários períodos de suas vidas, com intuito de categorizar os principais mediadores para tais processos de apropriação. Especificamente, os procedimentos metodológicos utilizados nesse trabalho foram os depoimentos e a videografia. As narrativas foram coletadas pela pesquisadora através de entrevistas individuais semi-dirigidas abordando aspectos da história de leitura dos sujeitos surdos com a participação de intérpretes de Libras/Português, que estiveram presentes em quase todas as sessões. As entrevistas foram videogravadas (a partir de videoconferências ou a partir de entrevistas presenciais) e (re)apresentadas ao depoente (necessariamente) na presença do intérprete em Libras e finalmente transcritas para posterior apresentação ao sujeito (entrevistas recorrentes). Em síntese, com base nas entrevistas transcritas (por processo de glosagem e tradução), as análises foram feitas, e a criação das categorias foi possível em função das respectivas histórias narradas (Matos, 2007).

⁴ Conforme Matos (2007, p.51), “existe uma multiplicidade de maneiras de se vivenciar a surdez. Para uma parcela razoável de surdos, a surdez não é considerada uma patologia, mas sim uma forma organizadora do mundo possível ao ser humano, capaz de compor comunidades e produzir culturas a partir da língua de sinais (GT Linguagem e Surdez)”. É nesta acepção de surdez que o trabalho aqui é apresentado: como diferença biológica que se desdobra em diferença cultural, nas palavras de Skliar (1999), nas quais também o autor evidencia a surdez como experiência visual e como experiência política.

condições de interagir, acessando às informações de várias formas.

Interações por textos em EAD

Dentre as muitas teorias que contribuem para a compreensão da aprendizagem colaborativa apoiada por computadores (Hsiao, 2007), destacam-se as teorias construtivistas, que enfatizam o aprendiz como um sujeito ativo na elaboração do conhecimento. Neste sentido, evidencia-se aqui a perspectiva sociocultural⁵ (nesse bojo), baseada na intersubjetividade, com destaque à zona de desenvolvimento proximal⁶, discutida por Vygotski, assim como a psicogenética, baseada nos pressupostos de Jean Piaget, nos quais também a relação dos sujeitos com o objeto do conhecimento é fundamental para o desenvolvimento dos mesmos. Com base nesses pressupostos, a pedagogia chamada construtivista concebe, entre outros aspectos, que os desejos, as necessidades, as emoções, as motivações, os interesses, os impulsos e as inclinações do indivíduo dão origem ao pensamento, e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo (Vygotski, 1998).

Neste sentido, pretende-se que os ambientes de aprendizagem colaborativos sejam ricos em possibilidades e propiciem o crescimento do grupo. Isto significa que o modelo de ensino colaborativo contrapõe-se à educação “bancária”, conforme Freire (1985), na qual se dá um simples repasse de conhecimentos tidos como prontos e acabados para o aluno, considerado como um mero receptor passivo. Assim, num processo dinâmico, de discursividade/interatividade, pode-se aprender mais efetivamente, uma vez que os sujeitos passam a ser ativos na elaboração do conhecimento (todos “conversam” e “ouvem” o que os outros têm a dizer).

Para que ocorra a aprendizagem colaborativa via *Web*, a discussão deve ser encorajada (Brooks *et al.*,

2001), independentemente da forma como um curso é disponibilizado. Isso permite aos alunos questionar e processar o novo conhecimento que é adquirido, além de também favorecer a troca de ideias e perspectivas sobre o significado e a futura aplicação das novas informações.

Em uma sala de aula tradicional, discussões se dão principalmente pela fala, enquanto que, na *Web*, discussões têm-se dado, predominantemente, pela escrita, por discussões assíncronas (seriam aquelas sem sincronia), como troca de mensagens em Correio Eletrônico (*e-mail*) ou em fóruns de discussão e pelas discussões síncronas (seriam aquelas com sincronia), tal como troca de mensagens em um Bate-Papo (*chat*).

A literatura (Brooks *et al.*, 2001) indica que a colaboração entre estudantes não ocorre automaticamente, mas, ainda assim, alunos valorizam e aprendem a partir das respostas de seus pares. Neste ínterim, o próprio saber pode ser transformado em um grande hipertexto, construído e reconstruído por milhares de mãos e cérebros (Alves & Nova, 2003). Adquire, portanto, uma dimensão transcultural e policontextual jamais suposta. Com base nesses pressupostos, tem-se a chamada Inteligência coletiva, que, amplamente distribuída e valorizada, coordenada em tempo real e conduz a uma mobilização efetiva das competências dos sujeitos. É importante também ressaltar que num sistema interativo há possibilidades de produção do conhecimento mútuo, ou seja, de um sujeito para todos, um-um e, principalmente, todos-todos (Alves & Nova, 2003).

Diante do exposto, a interatividade é a “pedra de toque” do processo de transformação do saber, ainda que “o que se constata é que existe um aproveitamento muito reduzido desse potencial de interatividade, nas experiências de EAD: Boa parte desses produtos pode ser caracterizada não como interativa, mas como reativa [...]” (Alves & Nova, 2003, p.35).

⁵ Também chamada de sócio-histórica, sociointeracionista e histórico-cultural, por exemplo.

⁶ Considerar a zona de desenvolvimento proximal é atentar para a distância entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial humano, estimulando o aprendiz a realizar aquilo que já está embrionário (real), mas ainda não se consolidou de forma independente (potencial) (Vygotski, 1998).

Neste contexto, a colaboração precisa ser projetada com algum propósito dentro das atividades e tarefas de um curso. Estratégias de projeto (*design*) que ofereçam retorno e interações com outros alunos ajudarão a prevenir uma sobrecarga do instrutor em um curso. Ademais, um bom projeto de curso que garanta um alto nível de interação pode evitar a sensação de isolamento de alguns alunos. Entre as melhores práticas que visam favorecer a aprendizagem cooperativa, temos: grupos pequenos (entre 2 a 5 alunos); tarefa adequada ao trabalho em grupo; interdependência positiva, com a necessária cooperação para o sucesso; atitude responsável de cada indivíduo; parte do tempo de aprendizagem dedicado à construção de competências de cooperação e de relacionamento pessoal; professor como orientador ou guia.

Assim, textos são fundamentais quando se dá o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), como o Sakai (<<http://sakaiproject.org/>>), o Blackboard (<<http://www.blackboard.com/>>), o Moodle (<<http://moodle.org/>>) ou o TelEduc (<<http://www.teleduc.org.br/>>).

Exemplos de ferramentas de comunicação assíncrona no TelEduc (Miskulin *et al.*, 2005; Amorim *et al.*, 2006;) que se utilizam de texto seriam: "Correio", "Fóruns de Discussão", "Mural" e "Diário de Bordo". No caso de ferramentas síncronas que se utilizam de texto, teríamos o "Bate-Papo". Este ambiente não permite interação por videoconferência, por exemplo. Assim, se é verdade que ambientes como o TelEduc ainda enfatizam a interação por textos, o que leva professores a buscar lidar com a suposta dificuldade dos alunos em utilizar teclados para enviar mensagens (Chiu *et al.*, 2000), também é verdade que projetos voltados à EAD via *Internet*, fazendo uso de banda larga, devem em breve favorecer o aparecimento de diferentes soluções para potencializar a interação em ambientes que buscam a aprendizagem colaborativa. Ou seja: cada vez teremos mais opções de ferramentas para interação, o que incluirá as videoconferências, mas no momento atual a ênfase está nos textos, o que torna a interação em EAD via AVA um desafio para muitos alunos.

A teoria da atividade (Li & Bratt, 2004) pode ser útil como uma ferramenta para se analisar a aprendizagem assíncrona via rede, a qual é vista como a modalidade mais comum de comunicação em cursos *online*. Contudo, para que essa modalidade de comunicação seja efetiva, ao invés de apenas sobrecarregar alunos e professores, faz-se necessário analisá-la com o intuito de se definir uma metodologia geral que sirva de guia.

A teoria da atividade (Cole & Engestrom, 1993; Nardi, 1996) busca caracterizar toda atividade humana que tenha como propósito a interação de certos elementos: sujeito, ferramentas, objeto (ou objetivo), comunidade, regras e divisão do trabalho entre sujeitos. Dada a natureza bidirecional da mediação (Nardi, 1996), as ferramentas, as regras da comunidade e a divisão do trabalho dentro da comunidade irão afetar os processos mentais que se desenvolvem no indivíduo, fato que pode fornecer uma possível explicação do porquê a introdução de novas tecnologias na educação ter o potencial de reformar o sistema educacional. Ou seja: a introdução de novas ferramentas afeta os tipos de processos sociais e individuais que se desenvolvem, e, do mesmo modo, os processos sociais existentes na comunidade e os processos mentais dos indivíduos afetam o modo como uma ferramenta será utilizada.

Utilizando-se esse modelo para analisar a aprendizagem assíncrona via rede, os elementos seriam os seguintes (Li & Bratt, 2004, p.5):

- (1) Sujeito: aluno ou professor, cujo ponto de vista é considerado na análise da atividade;
- (2) Objeto (ou objetivo): aquisição de conhecimentos ou competências, finalização de projeto e resolução de problemas, ou seja, é o foco da atividade dentro do sistema;
- (3) Comunidade: comunidade virtual "online"; ou seja, uma ou mais pessoas que compartilham do objetivo com o sujeito;
- (4) Ferramentas: computadores em rede, software para conferência e Internet, ou seja, são os artefatos mediadores internos ou externos que contribuem para que os resultados da atividade sejam atingidos;
- (5) Regras: critérios

de avaliação, datas limites (deadlines) e regras para publicação de mensagens, ou seja, são as regras que regulam as ações e interações dentro do sistema relativo a uma certa atividade; (6) Divisão do trabalho: moderador (moderator), iniciador (initiator), seguidor (follower), finalizador (concluder) e facilitador (facilitator), ou seja, discute como tarefas são divididas horizontalmente entre os membros da comunidade, assim como também se refere a qualquer divisão vertical de poder e ao "status".

A literatura (Li & Bratt, 2004, p.31) sugere algumas estratégias de projeto (*design*) para que se favoreça a aprendizagem assíncrona via rede:

- (1) Oferecer ensino suficiente logo no início;
- (2) Oferecer suporte técnico durante todo o processo;
- (3) Oferecer instruções claras sobre como deve ocorrer a interação entre os estudantes, sobre os critérios de avaliação para a determinação das notas e sobre a data limite para que se publique uma mensagem em uma discussão;
- (4) Encorajar a cooperação entre os estudantes;
- (5) Designar os papéis de cada um;
- (6) Oferecer retorno (feedback);
- (7) Lembrar aos alunos sobre as datas limites que se aproximam;
- (8) Oferecer um sumário das discussões ao final.

O objetivo (ou objeto) do sistema educacional é a aprendizagem; este objetivo é, atualmente, mediado por múltiplas ferramentas, tais como livros, canetas e papel, língua(s), televisões, rádios, computadores, entre outros. Neste contexto, o efeito de uma nova tecnologia, como o computador, na educação deve ser analisado, considerando-se também a comunidade, as regras implícitas e explícitas desta comunidade e a divisão do trabalho; divisão esta que reflete os diferentes papéis ocupados pelos indivíduos dentro do sistema em consideração (Nardi, 1996).

Dentre as implicações da teoria da atividade (Nardi, 1996) para o processo de projeto (*design*), torna-se claro que a tecnologia não pode ser projetada sem que se considere a comunidade, as regras e a divisão

do trabalho onde tal tecnologia será utilizada. Nessa perspectiva, os usuários finais para os quais a tecnologia está sendo desenvolvida devem estar envolvidos no processo de desenvolvimento, em uma abordagem interativa. Uma abordagem possível seria a de se estudar, em um primeiro momento, o protótipo inicial em situações realistas, de modo a se descobrir sobre os pontos positivos e negativos do referido protótipo, com respeito aos seus objetivos iniciais. Tal informação é então utilizada para a realização de alterações no projeto inicial, envolvendo-se aí pesquisadores, professores, estudantes, colaboradores, etc. de modo que, juntos, pensem e projetem tanto a tecnologia, como a situação na qual a tecnologia será efetivamente utilizada.

Língua de sinais, leitura e escrita

Diante dos dados obtidos na pesquisa de Matos (2007), afirma-se que a língua de sinais é realmente imprescindível no processo de apropriação da língua escrita e no desenvolvimento da leitura dos sujeitos surdos. Mesmo em casos em que os entrevistados contavam com mais influências da oralidade em seu processo de formação, a língua de sinais assumia um papel fundamental quanto ao processo de significação e desenvolvimento destas pessoas como leitoras.

Matos (2007) menciona entrevistas realizadas com professores de surdos, destacando como esses profissionais consideram importante a Libras para a formação dos surdos e para que estes se tornem sujeitos críticos, formadores de opiniões, bons leitores e profissionais. Os quatro surdos adultos (profundos) entrevistados por Matos (2007), usuários de língua de sinais e leitores proficientes da língua portuguesa, na referida pesquisa, indicaram uma forte identificação com a língua sinalizada, assim como se destaca a constituição de suas identidades também ancorada por ela.

Um fato que também merece destaque na pesquisa acima citada diz respeito aos relatos obtidos a partir dos surdos. Segundo a referida autora, as imagens, além de facilitadoras no/do processo de

letramento dos surdos e aquisição da língua escrita, como salientam Gesueli e Moura (2006), são imprescindíveis para que os tais processos desenvolvam-se com êxito, principalmente no caso de surdos, filhos de pais ouvintes, que têm acesso tardio à língua de sinais (ou a alguma língua), o que, infelizmente, representa um grande número de sujeitos.

Diante das interpretações de Gesueli (1998) e de Gesueli e Moura (2006), assim como de Machado (2000) e Costa (2001), que tratam do uso de elementos visoespaciais da escrita como fator promotor do avanço nesse processo, Matos (2007) enfatiza que, sem esses elementos, a constituição dos quatro sujeitos surdos entrevistados, como leitores proficientes, não seria provavelmente possível, conforme seus relatos, além das formas de mediação com a leitura relatadas. As imagens e os elementos visoespaciais da escrita são, portanto, elementos intrínsecos ao processo de apropriação da leitura pelos surdos.

Na pesquisa de Matos (2007), todos os sujeitos que relataram o grande interesse pelas imagens e novas perspectivas de compreensão - que surgiram, em sua maioria, através de algum adulto que lia um jornal em suas casas - fizeram-no com intuito de indicar como esses contatos foram importantes para suas respectivas histórias de formação como leitores e de como as imagens puderam ser uma das primeiras referências dos primeiros sinais de um mundo que os cercava, mas que ainda era muito desconhecido (fosse pela falta de uma língua partilhada, fosse pelas poucas referências que tinham de seus familiares acerca desse entorno social).

De qualquer modo, um fato relevante salientado por Matos (2007) e subsidiado pela perspectiva sociointeracionista, por exemplo, é que pensamos com o que dispomos e, por essa razão, a língua de sinais é fundamental para o surdo, já que lhe dá outras condições de pensar, diferentemente do surdo que dispõe de fragmentos de uma língua oral.

Entre outros aspectos, deve-se destacar que, conforme Matos (2007), tornar-se um leitor e produtor de textos, tendo proficiência numa segunda língua,

no caso o português escrito, foi um desejo que mobilizou os sujeitos surdos para tal constituição. Além das possibilidades de apropriação e aprofundamento cognitivos, de exercício de cidadania, de inserção no mundo, tal capacidade poderia servir-lhes de diferencial, de instrumento de poder e destaque para o reconhecimento dos outros, principalmente dos ouvintes.

Do mesmo modo, a autora salienta que ouvir os surdos sobre a direção de seus processos educativos faz-se fundamental para que uma transformação neste sentido de fato aconteça em suas histórias. Ainda que haja uma pluralidade inerente à constituição de suas identidades e de sua cultura, outras formas sobre sua escolaridade poderiam ser arregimentadas diante também da pluralidade, quando da escuta de seus desejos, anseios e conhecimentos.

Arquitetura do sistema multiagente

Neste modelo simplificado, consideraríamos também, inicialmente, quatro tipos principais de situações para acessibilidade: (1) acesso ao computador sem *mouse* por pessoas com cegueira, com dificuldade de controle dos movimentos, etc.; (2) acesso ao computador sem teclado por pessoas com amputações, limitações de movimento, etc., o que favoreceria a interação através de periférico para reconhecimento de fala ou de emulador de teclado na tela; (3) acesso ao computador sem monitor por pessoas cegas que se utilizem de *software* leitor de tela, etc. e (4) acesso ao computador sem áudio por pessoas com baixa audição ou com surdez completa. Deste modo, o modelo simplificado se viabilizaria, em parte, pela adaptação de conteúdos educacionais ou de mensagens. Idealmente, tal adaptação ocorreria de forma autônoma. Assim, dada a complexidade do modelo ideal de suporte, descrevem-se a seguir apenas os aspectos da arquitetura do sistema multiagente que se referem à interação do usuário com o ambiente de EAD, via assistente, com foco na acessibilidade.

Agentes (Sundsted, 1998) tipicamente são pequenos e possuem algumas das seguintes características: autonomia, aprendizagem ou adaptação, mobilidade, persistência, orientação a objetivos, comunicatividade, flexibilidade e pró-atividade. Uma arquitetura (University of Michigan, 1992) pode ser definida simplesmente como uma porção de um sistema que provê e gerencia os recursos primitivos de um agente. Arquiteturas geralmente têm características diversas, que levam a propriedades também diversas. Uma arquitetura de agentes seria uma denominação mais inclusiva que a de arquiteturas cognitivas, no sentido de que uma arquitetura de agentes incluiria tanto os sistemas que explicitamente buscam modelar a psicologia humana - o que se denomina arquitetura cognitiva -, como também incluiria os sistemas que investigam aspectos mais gerais do comportamento inteligente.

Uma arquitetura de agentes poderia ser utilizada, inclusive, como abordagem tecnológica na implementação de um modelo de suporte a determinados aspectos da modalidade EAD, como se sugere na seção anterior. É fundamental que se desenvolva uma ontologia (Boy, 1997) para o setor educacional que permita a professores e instrutores estabelecer uma comunicação mais adequada. Uma padronização é consistente com uma abordagem que leve em conta o ponto de vista da engenharia, caso se considere a necessidade de descrições concretas de requerimentos pedagógicos. Nesta direção, no contexto educacional, chama atenção a *Advanced Distributed Learning Initiative* (ADL), com o *Sharable Content Object Reference Model* (SCORM), ao sugerir a definição de objetos de aprendizagem reutilizáveis; tal padrão permite que se agreguem material didático e metadados para a importação e exportação. Estas especificações em XML oferecem uma ligação crucial entre os repositórios para conteúdo de aprendizagem e os sistemas de gerenciamento de aprendizagem. Permite-se aos desenvolvedores a habilidade de definir como os aplicativos devem interpretar os dados.

O trabalho conjunto de um projetista instrucional e de um conteudista deve garantir que tais especificações sejam seguidas durante a autoria de material multimídia de forma a facilitar o posterior

reaproveitamento através de cursos oferecidos pela EAD. A partir daí, fica mais simples realizar a adaptação dos conteúdos, facilitando-se, assim, a transformação de, por exemplo, textos em sinais e vice-versa, o que por sua vez irá garantir a esperada acessibilidade.

É fato que um ambiente para suporte da EAD pode ter diferentes cursos sendo oferecidos simultaneamente, tendo, com consequência, inúmeros usuários distintos, cada um com suas necessidades distintas.

Tendo como inspiração o ambiente cliente-servidor TelEduc para a integração da arquitetura aqui proposta, definem-se as seguintes características como sendo as essenciais para cada tipo de agente: (1) Agente F (ferramenta): faz a análise de certos aspectos de uma determinada ferramenta, assim, haverá um agente para cada ferramenta a ser monitorada; (2) Agente A (assistente): fica ativo na máquina do usuário sem realizar tarefas diretamente, sendo responsável pela interface do usuário com os demais agentes. Este agente simula um assistente que vai interagir com o usuário de acordo com sua necessidade relativamente à acessibilidade; para cada usuário deve surgir um assistente a cada sessão; (3) Agente T (tradutor): fica responsável pela "tradução" (ou "adaptação") de um conteúdo ou de uma mensagem, de forma a garantir a acessibilidade e (4) Agente B (buscador): busca por conteúdo tanto na *internet* como no servidor onde está o curso de acordo com os parâmetros indicados pelo agente A.

Existem aproximadamente 9 500 vocábulos catalogados em dicionários de Libras (Capovilla & Raphael, 2001). Tais vocábulos podem ser representados por animações que façam a "tradução" (ou "adaptação") de um texto para Libras, simulando, deste modo, uma pessoa, com expressões faciais e sinais com as mãos. No momento atual, este projeto em andamento encontra-se na fase de levantamento de requisitos do *software*, mapeando as animações a serem feitas, com base nos vocábulos catalogados em dicionários. Dada a viabilidade da utilização de animações neste contexto, espera-se que esta pesquisa fomente a discussão em torno do tema acessibilidade em EAD.

Considerações Finais

Diante do exposto, dada a importância da imagem no processo de letramento dos surdos (e seu desenvolvimento) e da relação entre língua de sinais e língua portuguesa para a constituição dos mesmos como leitores, a criação de um *software* para automatizar aspectos da interação via *internet* é de fundamental importância para a autonomia e proficiência dessa parcela da população de leitores, haja vista que uma minoria dos surdos consegue superar as dificuldades na leitura e escrita impostas pelos ouvintes em seu processo educacional, historicamente situado.

Como proposta de trabalho futuro, sugere-se a definição detalhada de requisitos, a implementação e a realização de testes com base em um modelo de suporte à Educação a Distância, com foco em acessibilidade, ao mesmo tempo factível e completo, sem as simplificações aqui enunciadas. Tal abordagem traria elementos importantes para uma pesquisa em acessibilidade que trate do desenvolvimento de uma arquitetura de sistema multiagente, na qual o "agente do usuário" seria uma simulação de assistente virtual.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, ao Prof. Dr. Mauro Sergio Miskulin da Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação da Universidade Estadual de Campinas e à Profa. Dra. Rosana Giaretta Sguerra Miskulin do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas, pela orientação no desenvolvimento de certos aspectos deste trabalho.

Referências

ALVES, L.; NOVA, C. *Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003.

AMORIM, J.A.; ROCHA, H.V.; BELLOTTI, K.K. Redesigning an open source distance learning environment. In: LITTO, F.M.; MARTHOS, B.R. (Org.). *Distance learning in Brazil: best practices 2006*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

Available from: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=194>. Cited: 13 Aug. 2007.

BOY, G.A. Software agents for cooperative learning. In: BRAD SHAW, J.M. (Ed.). *Software agents*. Cambridge: The MIT Press, 1997. Chapter 11.

BROOKS, D.W.; NOLAN, D.E.; GALLAGHER, S.M. *Web-teaching: a guide to designing interactive teaching for the World Wide Web*. New York: Kluwer Academic Publishers, 2001. (Series Innovations in Science Education and Technology).

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da Língua Brasileira de Sinais*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2001.

CHIU, C.; HUANG, C.; CHANG, W. The evaluation and influence of interaction in network supported collaborative concept mapping. *Computers & Education*, v.34, n.1, p.17-25, 2000.

COLE, M.; ENGESTROM, Y. A cultural-historical approach to distributed cognition. In: SALOMON, G. (Ed.) *Distributed cognition: psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

COSTA, D.A.F. *A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2 na busca de um bilingüismo funcional*. 2001. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas de Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1985.

GESUELI, Z.M. *A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <<http://www.bibli.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 13 ago. 2007.

GESUELI, Z.M.; MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. *ETD: Educação Temática Digital*, v.7, n.2, p.110-122, 2006. Disponível em: <<http://www.bibli.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 13 ago. 2007.

HSIAO, J.W.D.L. *CSCL theories*. Austin: The University of Texas at Austin, 2004. Available from: <<http://www.edb.utexas.edu/csclstudent/Dhsiao/theories.html>>. Cited: 13 Aug. 2007.

LI, J.Z.; BRATT, S.E. Activity theory as tool for analyzing Asynchronous Learning Networks (ALN). In: *ADVANCES in Web-Based Learning - ICWL 2004*. Lecture notes in computer science. Heidelberg: Springer Berlin, 2004. v.3134. Available from: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-540-27859-7_3>. Cited: 17 Oct. 2011.

MACHADO, E.L. *Psicogênese da leitura e da escrita na criança surda*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

MATOS, H.A.V. *Histórias de leitura: a constituição de sujeitos surdos como leitores*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <<http://www.bibli.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 13 ago. 2007.

MISKULIN, R.G.S.; AMORIM, J.A.; SILVA, M.R.C. As possibilidades pedagógicas do ambiente computacional TelEduc na exploração, disseminação e representação de conceitos matemáticos. In: BARBOSA, B. (Org.). *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NARDI, B. (Ed.). *Context and consciousness: activity theory and human-computer interaction*. Cambridge: MIT Press, 1996. Available from: <<http://www.darrouzet-nardi.net/bonnie/Context.html>>. Cited: 13 Aug. 2007.

SKLIAR, C.B. *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2v.

SUNDSTED, T. *An introduction to agents*. Framingham: JavaWorld.com, 1998. Available from: <<http://www.javaworld.com/javaworld/jw-06-1998/jw-06-howto.html>>. Cited: 13 Aug. 2007.

www.javaworld.com/javaworld/jw-06-1998/jw-06-howto.html>. Cited: 13 Aug. 2007.

UNIVERSITY OF MICHIGAN. *A survey of cognitive and agent architectures*. Michigan: University of Michigan, 1992. Available from: <<http://ai.eecs.umich.edu/cogarch0/index.html>>. Cited: 13 Aug. 2007.

YOKAICHIYA, D.K. *et al.* Aprendizagem colaborativa no ensino a distância: análise da distância transacional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. *Anais...* Salvador: ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/041-TC-B2.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2007.

VYGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em 11/5/2010, reapresentação em 28/8/2011 e aceito para publicação em 3/9/2011.

Alfabetramento: análise de uma ação de correção de fluxo de aprendizagem

Alfabetramento: analyses of a corrective action learnship

Telma Ferraz Leal¹

Resumo

Objetiva-se analisar um Projeto de correção de fluxo escolar buscando identificar seus impactos sobre estudantes com história de fracasso escolar e sobre professores. O Projeto atendeu alunos dos ciclos 3 e 4 do Ensino Fundamental, da rede municipal de Recife, que tinham dificuldades em leitura e escrita. A metodologia constou da análise de depoimentos das professoras, coletados por meio de entrevistas. Os resultados apontaram que o trabalho de formação vivenciado com as professoras contribuiu para o desenvolvimento das atividades diversificadas no Projeto: leitura, produção de textos e apropriação do sistema de escrita alfabética. Os alunos que iniciaram o ano letivo no grupo 1 (que não dominavam os princípios do sistema alfabético de escrita) tiveram avanço. No início do ano letivo, 28,46% dos estudantes foram agrupados no grupo 1. No final do ano, apenas 7,70% permaneceram neste nível.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Reprovação escolar.

Abstract

We aim to analyze an educational flux corrective project - the Alfabetramento - trying to identify its impacts on those students with school failure history as well as on teachers. The project deals with students of the third and fourth grades from the public primary school in Recife, who had difficulty in reading and writing. The methodology was based on teachers' comments, which we have collected from interviews. We have found out that the formation work experienced with the teachers contributed to the development of a large range of activities in the project: reading, text production and alphabetic writing. The students who started the school year in group 1 (were not acquainted with alphabetic writing) improved. At the beginning of the school year, 28,46% of the students belonged to group 1. By the end of the year only 7,7% of them remained at that level.

Keywords: *Alphabetization. Literacy. School failure.*

Introdução

Por que alguns alunos não aprendem enquanto outros avançam sem muito esforço? Por

que alguns alunos não se sentem motivados para aprender na escola, mas são ativos e participativos em muitas situações fora da escola? O que podemos fazer para que todos os alunos prossigam com

¹ Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n., Cidade Universitária, 500740-530, Recife, PE, Brasil. E-mail: <tfleal@terra.com.br>.

sucesso no percurso escolar? Essas e outras questões impulsionam os professores e equipes técnicas de muitas secretarias de educação na busca de garantir a aprendizagem para todos. Em algumas dessas redes, os estudantes que não demonstram os conhecimentos esperados ao final do ano letivo ficam retidos, e os esforços são feitos, depois, quando o são, para corrigir as distorções. Em outras redes, há um esforço pela não reprovação dos discentes, e são implantados regimes de progressão automática, mas tal medida não evita as distorções porque muitos alunos progredem sem alcançar as metas estabelecidas para o nível de escolaridade.

Neste artigo, analisaremos um projeto de correção de fluxo, desenvolvido por meio de uma parceria entre a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a prefeitura do Recife, que implantou um regime ciclado com progressão automática. Buscamos identificar seus impactos sobre estudantes com defasagem de aprendizagem e professores. Antes de analisarmos tal projeto, faremos algumas reflexões sobre este fenômeno tão perverso: o fracasso escolar.

Breve histórico sobre os estudos acerca do fracasso escolar

Uma primeira forma de explicar o fracasso escolar foi usada por aqueles que acreditavam que as diferenças quanto ao nível de inteligência seriam responsáveis pelo fracasso. Desse modo, haveria um componente inato que determinaria quem tinha condições de aprendizagem e quem não tinha.

A partir da desmistificação das formulações baseadas em diferenças inatas, outras explicações surgiram, trazendo a ideia de que as diferenças individuais adquiridas explicavam as diferenças individuais na escolarização. Brooks (1966) apontou que as causas das dificuldades de aprendizagem das crianças ditas, na época, como carentes, seriam aspectos afetivo-emocionais, tais como autoconceito pobre, sentimento de culpa e vergonha, problemas familiares. Segundo esse autor, tais problemas seriam bloqueadores da aprendizagem dessas crianças. Não havia, no entanto, reflexões mais aprofundadas sobre

as relações entre tais sentimentos e as condições escolares de aprendizagem.

Outros autores apontaram dificuldades nas funções psiconeurológicas, que seriam a base para a leitura, a escrita e a matemática. Segundo esses autores, os processos psicológicos desenvolver-se-iam em função da experiência, de modo geral, nos primeiros anos de vida, e as crianças de ambientes considerados por esses autores como culturalmente deficitários careceriam dessas experiências. Carraher (1989) alertou, no entanto, que tais hipóteses de déficits surgiam, via de regra, sem dados empíricos, com base apenas nos preconceitos acerca do estilo de vida dessa população. Outros autores que também levantaram tais hipóteses desenvolveram estudos em que compararam crianças de classe baixa e média/alta em tarefas piagetianas.

Uma das representantes desse ponto de vista foi Sampaio da Silva (1983), que, utilizando testes piagetianos de conservação, inclusão de classes e seriação, encontrou que as crianças de classes chamadas na época de “desfavorecidas” seriam mais “atrasadas” (grifo meu) que as outras crianças. Conclusões desse tipo foram debatidas sob duas perspectivas. A primeira era a própria discussão teórica acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Piaget (1923), o desenvolvimento precederia a aprendizagem, logo, seria necessário que as crianças atingissem determinados níveis de desenvolvimento para que se alfabetizassem. Tal pressuposto era rejeitado por autores baseados em Vygotski (2005), que salientava que a aprendizagem promoveria a emergência da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, uma boa intervenção pedagógica poderia estimular o desenvolvimento.

Uma outra perspectiva era a de que a escolarização poderia ter influência sobre o desempenho no teste piagetiano, que foi o caminho adotado por autores como Carraher e Schliemann (1983), que compararam crianças de primeira série de escolas particulares (que tinham se alfabetizado na pré-escola) com crianças de segunda série de escolas públicas (que tinham se alfabetizado na primeira série) e não encontraram diferenças entre os grupos. Esse estudo

foi criticado porque as crianças das escolas públicas eram mais velhas que as crianças das escolas particulares. A partir dessa crítica, Camargo (1986) realizou um estudo similar, só que acrescentou um controle de idade e novamente não encontrou diferenças entre os dois grupos. Esses estudos mostraram que era a escolaridade que determinava o desempenho nos testes piagetianos e não o contrário. Assim, estaria descartada a ideia de déficit como fator responsável pelo fracasso escolar. Mais uma vez, a escola era apontada como promotora das aprendizagens e do espaço onde poderiam ser realizadas ações para ajudar a desenvolver as habilidades e os conhecimentos que não fossem desenvolvidos fora dela.

Uma outra explicação para o fracasso escolar das crianças oriundas de famílias de baixa renda foi baseada na hipótese de privação cultural. Bernstein (1986), por exemplo, afirmava que as comunidades às quais pertenciam as crianças de classe baixa limitavam-se a uma forma de linguagem falada na qual procedimentos verbais complexos tornavam-se irrelevantes. Dessa forma, para esse autor, as crianças apresentariam dificuldades de aprendizagem de leitura, ampliação de vocabulário e, no máximo, só chegariam às operações concretas. Mesmo quando essas crianças aprendiam, essa aprendizagem, segundo tais pressupostos, seria mecânica e de pouca durabilidade, pois elas não possuíam esquemas para receber novos conhecimentos. Hess e Shipman (1986), também adotando explicações baseadas na ideia de privação cultural, afirmavam que havia uma privação de significados na comunicação mãe-criança, pois o ambiente cognitivo era de autoridade e não de razão, ou seja, as mães não argumentavam acerca das ordens dadas e não explicavam os acontecimentos, apenas exerciam seus papéis de forma autoritária. Desse modo, as crianças não desenvolviam a linguagem adequadamente.

Um autor de grande importância para combater essas ideias foi Wells (1986), que fez um trabalho de observação de crianças em casa e na escola, constatando que a utilização da linguagem

de crianças de classes trabalhadoras para finalidades complexas era mais frequente em casa que na escola. Labov (1972) também analisou diferenças no desempenho verbal de crianças pobres de Harlem, em situação de teste e em situações informais. Na presença do examinador, havia baixa produção linguística; na ausência deste (situação registrada por meio de gravador escondido), a produção linguística era boa. Em outro estudo, Labov (1972) mostrou que entre as crianças de classes trabalhadoras existia maior variação dos marcos linguísticos em função da situação, pois elas ajustavam a linguagem às situações de modo mais acentuado que crianças de classe média. Houston (1986), num estudo com crianças negras do Norte da Flórida, percebeu dois registros: o registro escolar (pobre, com pouca fluência, com hipercorreção fonológica) e o não escolar (criativo, fluente). As crianças observadas engajavam-se em jogos verbais, improvisavam narrativas etc. O autor também alertou que o uso limitado da linguagem em determinada situação não prova a falta de capacidade para lidar com a linguagem.

Labov (1972) buscou transformar a ideia de déficit em diferença, ou seja, a linguagem padrão seria apenas diferente. Esse autor sugeriu, a fim de amenizar tal problema, que houvesse um período preparatório para essas crianças. Segundo Poppovic (1972), o aluno viria de família pobre e, portanto, era despreparado para os padrões exigidos pela escola. Apesar de terem atentado para a inadequação da escola, esse enfoque parecia ainda atrelado à ideia de que era preciso mudar a criança para ajustá-la à escola. As questões mais fundamentais, como a função da escola, o papel desta e a ligação com o contexto de vida cotidiana, não eram levadas em consideração como fundamentos para essa análise.

Carraher *et al.* (1988) abordaram tais relações em seus estudos sobre o desempenho de crianças em matemática na escola e no contexto de trabalho. Os autores mostraram que enquanto as crianças no teste informal de resolução de problemas matemáticos (no trabalho) tiveram 98,2% de acertos, no teste formal de tarefa de resolver continhas (tipo

escolar) tiveram 36,8% de acertos e em problemas tiveram 74,0%. Em outro estudo em que os autores fizeram as testagens na escola em três condições (venda simulada, problemas verbais e contínuas), o resultado foi confirmado. As análises das respostas mostraram que as crianças, quando resolviam os problemas propostos por procedimentos orais, tinham bons resultados; quando usavam procedimentos escritos, apresentavam desempenhos mais baixos. Tal resultado alertava que as crianças tinham capacidade de aprendizagem dos conceitos, mas não havia boa intervenção escolar para a aprendizagem dos algoritmos formais.

Patto (1987), ao tentar apreender a dinâmica escolar em sua globalidade, com suas contradições, recuos e avanços, buscou, através de observações e entrevistas, analisar a complexidade das questões envolvidas no fracasso dessa instituição: a escola. A autora realizou um estudo em que acompanhou a dinâmica de uma escola de periferia de São Paulo e de quatro alunos repetentes. Ela descreveu vários fatores que se entrelaçavam nas interações sociais. A culpa pelo fracasso do processo ensino-aprendizagem era sistematicamente repassada para aqueles que ocupavam posições mais baixas na hierarquia social. A pesquisadora registrou a precariedade das condições de trabalho do professor, sua insatisfação profissional, suas lacunas de formação, representações negativas de sua clientela, inadequação do processo de ensino e avaliação, percebendo, portanto, uma rede intrincada de processos e fatores interrelacionados que estariam subjacentes às péssimas condições de ensino a que tais crianças eram expostas.

Esses diversos fatores provocariam diferentes modos de reação nos alunos. Dessa forma, a autora evidenciou que os casos de não aprendizagem podem ser explicados por motivos tão variados e complexos que exigem também variadas e múltiplas ações. A luta por melhores condições de vida e trabalho dos professores e dos alunos, por formação profissional mais sólida, por infraestrutura escolar não pode ser realizada sem ações voltadas para os alunos que já passaram por etapas escolares, ajudando-os a superar as dificuldades já instaladas.

Quem são as crianças e os jovens com dificuldades de aprendizagem?

Reflexões sobre o perfil dos alunos com defasagem de aprendizagem

Alguns autores, ao refletirem sobre alunos com dificuldades de aprendizagem da língua escrita, mostram que, dentre outros aspectos, parece haver, por parte desse grupo, certo estranhamento em relação à cultura escolar e ao uso da língua nesse espaço.

Cagliari (1995) apresenta um exemplo de uma atividade didática em que o aluno resolveu uma atividade escolar da seguinte maneira:

Faça segundo o modelo:

O menino	a menina
O pai	<u>oa paioa</u>
O avô	<u>oa avoa</u>
O tio	<u>oa tioa</u>

O autor discute que o modo como a atividade foi resolvida evidencia um total estranhamento em relação ao que estava sendo pedido, pois tais usos (ao paioa; ao avoa; ao tioa) não são encontrados em nenhuma situação extraescolar, e os vocábulos indicadores de feminino de pai, avô e tio são conhecidos muito precocemente pelas crianças. Tal tipo de resposta evidencia que o estudante não estabeleceu qualquer tipo de relação entre a tarefa escolar e suas atividades linguísticas da vida cotidiana extraescolar.

Refletindo sobre tal tipo de resposta, pode-se considerar que muitos problemas de aprendizagem são decorrentes de um distanciamento entre a cultura escolar e as práticas de linguagem praticadas pelos alunos. Os estudantes parecem não conceber que o que aprendem na escola faz sentido e assemelha-se ao que eles praticam em outros espaços sociais. Além desse estranhamento, outras questões podem ser

salientadas, como os aspectos relativos aos modos como os discentes se encaram no processo de aprendizagem.

Bernardin (2003), ao analisar o percurso de aprendizagem de um grupo de alunos, desde o ingresso no início do ano letivo até o final do ano, por meio de entrevistas com os pais e as crianças e observações/registros de aula, percebeu a existência de dois tipos básicos (arquétipos) de estudantes: ativos-pesquisadores e passivos receptores.

Os ativos-pesquisadores eram os alunos que desde o início estavam envolvidos no processo de aprendizagem. Sabiam que a aprendizagem requeria várias operações, aceitavam a incompletude momentânea do saber, eram capazes de nomear alguns objetos de saber, tinham atenção voluntária e dirigida em sala. Desse modo, tinham consciência de que a aprendizagem requer esforço mental e atenção e monitoravam suas próprias estratégias, explicitando quando não estavam aprendendo e o que fariam para tentar aprender.

Os alunos passivos receptores não sabiam o que fazer para aprender. Em geral, quando explicitavam o que fariam para aprender, descreviam procedimentos distantes em relação às demandas da escola. Achavam que tudo dependia da escola, tinham medo de assumir riscos e dificuldades de nomear objetos de aprendizagem. Além disso, demonstravam falta de confiança em suas próprias potencialidades.

Tais reflexões foram feitas com base na ideia de que os alunos têm condições de gerenciar sua própria aprendizagem, desenvolvendo consciência de suas próprias estratégias de aprender. Para Bernardin (2003, p.132), a clareza cognitiva revela-se quando o aluno:

Sabe que aprende, quando sabe o que aprende, por que aprende e como aprende. Isso parece dificilmente realizável, se considerarmos a especificidade da atividade tal como a entendemos, caracterizada pelo processo (relativamente lento) de tomada de consciência dos objetivos, onde não são

determinados previamente nem o porquê nem como se vai aprender (já que vão estar em atividade no decorrer da aprendizagem). Assim, deve-se compreender essa clareza não somente como preliminar, mas também como princípio a operacionalizar durante e após a atividade.

Antunes (2003, p.43) corrobora tal princípio indicando que "o aluno é sujeito da aprendizagem que acontece, ou seja, é ele quem realiza, na interação com o objeto de aprendizagem, a atividade estruturadora da qual resulta o conhecimento". Obviamente, essa atividade é mediada pelos que compartilham as situações de aprendizagem e pelos (no âmbito mais sócio-histórico) que construíram os objetos culturais. Assim, é preciso reconhecer que, embora o indivíduo seja sujeito de sua própria aprendizagem, ele participa de uma rede de interações e sofre os efeitos da cultura. Antunes (2003, p.43) alerta, ainda, que:

O conhecimento implica, não o armazenamento, em estoque, de um conjunto de informações, de conteúdos e regras, mas a existência de uma capacidade gerativa, isto é, uma capacidade de encontrar novas respostas para problemas inteiramente novos, em novas situações.

Desse modo, é imprescindível que o aluno tenha confiança na sua própria capacidade de pensar e de resolver problemas, aceitando desafios e entendendo que o conhecimento é sempre parcial.

Com base em constatações como as acima descritas, Bernardin (2003) investiu em um trabalho voltado para a avaliação permanente por parte dos alunos, do que estavam aprendendo e do que fariam para aprender, com mediação intensa. As atividades em sala de aula eram problematizadoras, e os alunos se engajavam em trabalhos coletivos de discutir sobre as respostas dadas e os modos como chegaram àquelas respostas.

Tal reflexão é extremamente relevante quando se assume a concepção de que a aprendizagem é

uma atividade, pois, como é defendido por Bernardin (2003, p.22):

A atividade é definida por um objetivo (representação consciente do resultado da ação), requer a execução de operações (meios, procedimentos operatórios para alcançá-lo), mas é, sobretudo, sustentada por uma motivação (o que leva a agir). Se o objetivo tem uma função de orientação da atividade e as operações, uma função de realização, a motivação preenche a função de incitação. Sendo um processo caracterizado por transformações constantes, a atividade evolui graças a vários níveis de regulação.

Bernardin (2003) defende que a escolarização exige ingresso na cultura escolar, com participação em diferentes práticas de linguagem, evidenciando para os alunos que seus conhecimentos sobre a língua podem ser capitalizados na escola e, ao mesmo tempo, promovendo situações que os familiarizem com as práticas escolares. Assim, esse autor realizou uma intervenção em que a primeira etapa consistia:

Em mostrar, reensear e capitalizar para a turma o que cada um sabe. O objetivo é triplo: permitir a implicação do maior número de alunos, por meio da ativação de experiências pessoais; romper com a concepção passiva de aprendizagem; e legitimar práticas habitualmente não reconhecidas na escola (Bernardin, 2003; p.56).

Essa proposta é fundamentalmente centrada na ideia de que é preciso garantir que os alunos construam uma representação adequada do ambiente escolar ou, no caso dos que já construíram uma representação apartada das situações extra-escolares, modifiquem as representações de modo a iniciarem outro tipo de relação com o conhecimento e com as atividades escolares.

Como segunda etapa, Bernardin (2003, p.62) aponta a necessidade de mostrar para os alunos as

especificidades do contexto escolar: "Se é importante auxiliar os alunos a reconhecer o leque das práticas sociais onde a escrita revela-se indispensável, certas funções merecem ser mais claramente identificadas: de um lado, agir; de outro, aprender, adquirir conhecimentos".

Em relação à escrita, Bernardin (2003, p.62) alerta que:

Reconhecer deve, portanto, ser compreendido em sua dupla acepção. Para reconhecer, também é preciso que se tenha conhecido uma primeira vez, ter uma experiência referente: se a criança não a teve previamente, cabe à escola propô-la. Contudo, reconhecer também é dar lugar e valor.

Assim, a escola precisa, sem preconceitos, dar acesso ao que os alunos não têm fora dela e, ao mesmo tempo, valorizar o que eles aprendem em outros espaços sociais, além da escola.

Na busca de atender a tal princípio básico, Bernardin (2003, p.193) relatou os progressos vivenciados e os obstáculos a serem vencidos. Segundo esse autor:

As dificuldades pareciam situar-se tanto na vertente identitária (fragilidade dos suportes familiares de identificação, objetivos incertos, motivações vagas ou não constituídas; insegurança afetiva e cultural diante da escola) quanto na vertente cognitiva (identificação vaga das práticas culturais referentes; desordem dos objetos; indistinção tarefa / competência / saber) e epistêmica (concepção errônea ou inoperante da atividade, o 'trabalhar' sem objeto nem conteúdo em um modelo majoritariamente repetitivo onde o sujeito ficaria na expectativa receptiva).

Partindo das reflexões expostas pelos autores citados, buscou-se, neste artigo, como já anunciado anteriormente, analisar um projeto de correção de fluxo - o Alfabramento -, buscando identificar seus impactos sobre estudantes com defasagem de

aprendizagem e sobre professores. A seguir, será apresentada a descrição da metodologia de coleta e a análise de dados adotada.

Método

As reflexões expostas neste artigo são decorrentes das análises de depoimentos de 30 professoras participantes do Projeto Alfabetramento e de dados das avaliações dos alunos.

Os depoimentos foram coletados por meio de entrevistas realizadas por estudantes de pedagogia, que atuavam como estagiários do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Uma pergunta central era formulada: O que você achou do Projeto Alfabetramento? Com base nas respostas, novas perguntas eram formuladas. Buscava-se identificar se o Projeto tinha tido algum impacto sobre a vida profissional das professoras e sobre os estudantes, sob o ponto de vista das professoras.

Os resultados das avaliações dos alunos foram fornecidos pela Diretoria de Ensino da Prefeitura do Recife.

As entrevistas foram gravadas, depois foram transcritas e agrupadas de acordo com os principais aspectos citados pelas professoras nas perguntas feitas. Depois, foram selecionadas algumas mais representativas dos diferentes tipos de respostas.

O alfabetramento: caracterização

O Projeto Alfabetramento atendia aos alunos dos ciclos 3 e 4 (anos 6 a 9 do Ensino Fundamental de 9 anos), que eram reconhecidos na escola como os que não dominavam as habilidades básicas de leitura e escrita. Eram alunos que, embora tivessem avançado na escolaridade, não conseguiam lidar com os textos escritos de modo satisfatório para o nível de escolaridade alcançado.

O atendimento dos 3 151 estudantes era feito nas próprias escolas pelas 30 professoras alfabetizadoras do Programa e uma equipe de 81

estagiárias. Cada professora era responsável por 2 ou 3 estagiárias. As professoras trabalhavam 1 ou 2 dias em cada escola e as estagiárias, nos outros dias. Em cada escola, os alunos eram divididos em 3 grupos.

Os 897 alunos do grupo 1 (28,46%) eram os que não tinham se apropriado ainda do sistema alfabético de escrita, ou seja, não dominavam os conhecimentos básicos da alfabetização. No grupo 2 estavam os 1 125 alunos (35,71%) que compreendiam os princípios básicos do sistema alfabético, mas não tinham consolidado as correspondências grafo-fônicas, realizando muitas trocas de letras na leitura e na escrita. No grupo 3 foram agrupados os 1 129 alunos (35,83%) que tinham muitas dificuldades na leitura e produção de textos escritos, mas já estavam alfabetizados.

A proposta pedagógica do Projeto era baseada em princípios da alfabetização na perspectiva do letramento, com base em autores como Albuquerque e Leal (2004); Santos e Mendonça (2005); Soares (2006); Leal *et al.* (2010). Partindo dessa abordagem, eram propostas situações de aprendizagem em que os estudantes realizavam atividades de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita de modo articulado às atividades diversificadas de leitura e escrita. A base teórica fundamental era fundada no modelo ideológico de letramento proposto por Street (1984), que propõe que não há apenas um letramento, mas diferentes letramentos, relativos às diferentes práticas sociais, culturalmente construídas. Para Street, não há como discutir sobre letramento de modo desarticulado dos debates sobre as relações de poder instituídas nas sociedades.

Para atender aos pressupostos teóricos do programa, as professoras participavam de encontros quinzenais de planejamento coletivo, na Secretaria de Educação, e de encontros pedagógicos mensais de 4 horas, na UFPE, com os professores da Universidade. Por meio do curso de formação continuada, objetivava-se auxiliar os professores a:

- Refletir sobre o fenômeno do fracasso escolar e os impactos disso na vida dos estudantes;
- Refletir sobre o perfil dos alunos atendidos no Projeto;

- Refletir sobre estratégias para melhorar a autoimagem dos jovens;

- Avaliar os alunos, identificando as dificuldades em leitura e escrita;

- Refletir sobre a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e sobre a ortografia;

- Refletir sobre os processos cognitivos de leitura e produção de textos;

- Analisar situações didáticas, refletindo sobre os objetivos didáticos e estratégias de encaminhamento das atividades;

- Planejar aulas e elaborar atividades produtivas para alunos com diferentes níveis de conhecimentos sobre leitura e escrita.

Dentre outras estratégias didáticas adotadas nos encontros de formação do Projeto, foram priorizadas: discussão sobre o perfil dos estudantes; entrevistas com os jovens para compreendermos suas angústias, necessidades e dificuldades; discussão sobre as estratégias para ajudar os estudantes a elevar a autoestima; estudo de textos sobre leitura e escrita na alfabetização; análise e discussão sobre programas de vídeo que focalizam situações de sala de aula; análise de depoimentos de professores; análise de jogos, livros didáticos e atividades voltadas para alfabetização e ensino de leitura e produção de textos; análise de textos e outras produções dos alunos; planejamento de atividades com discussão; socialização de experiências vivenciadas em sala de aula, com discussão; exposição dialogada.

Os encontros foram organizados de modo a contemplarem atividades de leitura de textos literários ou jornalísticos, com reflexão sobre as estratégias utilizadas com o grupo e sobre os tipos de questões levantadas para a discussão. Foram também, como atividade permanente, propostas atividades de análise de sequências didáticas de leitura e escrita, contemplando diferentes gêneros discursivos. Em alguns encontros foram elaborados instrumentos de avaliação e em outros, os resultados foram discutidos para organização do quadro de rotina a ser tomado como referência para organização dos planejamentos diários.

O que disseram as professoras sobre o Projeto Alfaletamento?

Dois aspectos foram referenciados com muita ênfase pelas professoras: a formação continuada oferecida no âmbito do Programa e a evolução dos estudantes. A seguir, será apresentada uma síntese dos principais aspectos citados.

Impactos na vida profissional das professoras: a formação continuada

Nas entrevistas, as professoras fizeram muitas referências à formação continuada a que estavam tendo acesso, indicando esse aspecto como um dos mais positivos no Projeto. Destacaram, sobretudo, as seguintes categorias: (1) o aprofundamento teórico consistente e atualizado, (2) a qualidade das estratégias formativas; (3) a ênfase na prática pedagógica e (4) a socialização de saberes/a interação no grupo. Alguns depoimentos podem ilustrar tais constatações:

- O Alfaletamento é uma oportunidade de pensar a nossa prática, sociabilizar saberes que dispomos para o trabalho com a língua portuguesa, através de um embasamento teórico e prático muito atualizado (categorias 3, 4 e 1).

- Vale ressaltar as formas de encaminhamento do ensino dos conteúdos, as sequências-didáticas de vivência desses conteúdos, a troca de experiências [...] (categorias 2 e 4).

- O acompanhamento mensal com orientações de como devemos agir diante das situações que vão se apresentando com os estudantes é um aspecto muito importante. As discussões e observações do material trazido nos servem como aprimoramento de nossa prática (categorias 3 e 4).

- Avaliar o aluno, identificando as dificuldades em leitura e escrita; analisar situações didáticas, refletindo sobre os objetivos didáticos e as estratégias de encaminhamento das atividades; planejar aulas e elaborar atividades produtivas para alunos com

diferentes níveis de conhecimentos sobre leitura e escrita e analisar jogos e propostas de atividades (categorias 1 e 3).

É importante considerar que projetos desse tipo são fundamentais para corrigir distorções provocadas por falta de ações efetivas durante os anos em que determinados alunos estiveram na escola e não atingiram as metas estabelecidas. Desse modo, é uma estratégia de correção de fluxo. No entanto, eles representam mais do que isso: representam um novo modo de encarar a avaliação no regime de ciclos em que os alunos, que em algum momento de suas vidas tiveram dificuldades de aprendizagem, em lugar de serem reprovados ou expulsos da escola, permanecem e recebem atenção especial. No entanto, para que, de fato, as ações sejam consistentes, é imprescindível favorecer aprendizagens coletivas aos profissionais envolvidos. Esse aspecto foi reconhecido pelas docentes envolvidas no Projeto.

Além da dimensão formativa, que indica um impacto sobre a vida profissional das docentes, o Projeto teve impactos também para os estudantes atendidos. Na verdade, considera-se que a criação de projetos como esse cumpre, acima de tudo, uma obrigação do sistema de ensino para com as crianças e jovens que, por diferentes razões, possam não estar atingindo as aprendizagens necessárias em cada etapa de escolarização. Para melhor se discutir sobre tal questão, será apresentada, a seguir, algumas análises dos resultados obtidos, segundo os depoimentos das professoras envolvidas.

As aprendizagens dos jovens estudantes

Como foi dito anteriormente, os estudantes encaminhados por seus professores para o Projeto foram separados em três blocos. Em relação a todos eles, foram discutidas estratégias para a elevação da autoestima, sobretudo, por meio da escolha de temas de textos que pudessem fazer os alunos refletirem sobre suas condições e, com isso, valorizarem suas próprias histórias. Também foram dadas orientações relativas aos modos de interação com os jovens, sobre

a necessidade de garantir a existência de atividades que eles pudessem “dar conta” desde o início, para não desestimulá-los, e sobre a necessidade de evidenciar cotidianamente cada conquista que tivessem.

Em relação às atividades voltadas para a reflexão sobre a língua, essas foram agrupadas para atendimento às necessidades emergenciais dos estudantes de cada bloco.

Foi proposto que para os alunos do grupo 1 fossem realizadas atividades de leitura de textos pelo professor, com conversa sobre o texto lido, de modo a motivá-los a participar de situações de leitura e escrita. Foram escolhidos, sobretudo, textos da esfera literária e textos de humor, para favorecer a formação dos alunos como leitores engajados e motivados. Foi sugerido também que fossem realizadas atividades destinadas a evidenciar que a escrita nota a pauta sonora (atividades de consciência fonológica) e atividades voltadas para a construção dos princípios básicos do sistema alfabético (atividades de composição e decomposição de palavras, comparação de palavras, escrita e leitura de palavras com pistas, dentre outras).

Para os alunos do grupo 2, que compreendiam o sistema de escrita, mas não demonstravam fluência de leitura e realizavam muitas trocas de letras, também foram sugeridas situações em que a professora ou a estagiária lesse textos em voz alta e estabelecesse diálogos com os estudantes para motivá-los para a leitura. Mas, neste caso, também foram levados textos para que os estudantes realizassem, em casa e na escola, leitura autônoma. Para consolidar as correspondências grafofônicas, foram realizadas atividades de sistematização, tais como a escrita de várias palavras que continham um mesmo segmento sonoro e gráfico, como em jogos de adedonha, jogos de leitura em baralhos, dominós, dentre outros, que eram muito apreciados por eles. Atividades de produção de textos também foram frequentes. Nesses casos, solicitava-se a escrita de textos de interesse deles, como cartas, relatos pessoais e, em algumas escolas, textos para o jornal mural.

O foco central do atendimento dos alunos do grupo 3 foi em atividades de leitura de textos em voz

alta, seguidas de discussão, ou em atividades de interpretação escrita, com questões diversificadas, com o objetivo de desenvolver diferentes estratégias de leitura. Tal opção foi decorrente da avaliação de que esses estudantes tinham maior desenvoltura na leitura de palavras, mas tinham muitas dificuldades em compreensão de textos. Também foram diversificadas as situações de escrita autônoma de textos. Foram realizadas, ainda, atividades para construção/sistematização de conhecimentos sobre a norma ortográfica, sobretudo, por meio de jogos.

Durante o ano letivo, os estudantes poderiam mudar de grupo, caso atingissem as expectativas. Vários estudantes, sobretudo do grupo 3, mas também do grupo 2, sentiam-se mais seguros após alguns meses de trabalho e retornavam às suas salas, principalmente porque os professores queixavam-se da ausência deles em sala de aula. Estando já com certa autonomia de leitura, conseguiam acompanhar melhor as aulas.

Já os estudantes do grupo 1 permaneciam no Projeto até o final do ano, pois este era um encaminhamento da própria coordenação pedagógica e de professores que percebiam que os mesmos não conseguiam acompanhar as aulas de nenhum componente curricular. No início do ano letivo, 28,46% dos estudantes do Projeto foram agrupados no grupo 1. No final do ano, apenas 7,70% permaneceram neste nível.

Podemos perceber, portanto, que é possível restabelecer a autoconfiança desses estudantes e ajudá-los a dar continuidade ao processo de escolarização, evitando a evasão e o desestímulo.

Conclusão

Como destacado na introdução desse artigo, o Projeto "Alfabetramento" não se caracterizou simplesmente como um programa de correção de fluxo, mas correspondeu a um conjunto de ações dirigidas àqueles que, embora tenham permanecido na escola, não tinham atingido as metas previstas para as etapas pelas quais já tinham passado.

Destacou-se a importância do trabalho de formação vivenciado com as professoras que,

segundo seus depoimentos, contribuiu não só para o desenvolvimento das atividades do Projeto, mas para suas práticas docentes como professoras regentes de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental (as professoras que atendiam aos alunos de 3º e 4º ciclos no Projeto, atendiam aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental no outro turno de trabalho).

A ênfase no desenvolvimento de uma rotina envolvendo atividades diárias de leitura, produção de textos e apropriação do sistema de escrita alfabética, assim como a importância da avaliação para a construção do perfil do grupo atendido e organização do trabalho pedagógico, foram aspectos destacados pelas docentes como fundamentais no processo de formação.

Quanto aos alunos, por meio desse trabalho, puderam avançar mais em suas aprendizagens sobre a leitura e a escrita e, com isso, passaram a ficar mais confiantes. As atividades com jogos que envolviam reflexão sobre alguns dos princípios do sistema de escrita alfabética foram fundamentais, pois possibilitavam que os estudantes aprendessem de forma lúdica e prazerosa. Por outro lado, como os grupos atendidos eram pequenos, as professoras podiam intervir de forma mais constante e sistemática, levando-os a perceber as relações de som e grafia e a evoluir no processo de construção da escrita. As estratégias de leitura foram, também, alvo de atenção, tendo havido grande evolução dos alunos.

Por fim, a grande importância desse Projeto reside na evidência de que é possível, sim, implantar um regime de ciclos em uma ação não excludente, com progressão automática e, ao mesmo tempo, garantir a aprendizagem. Os alunos não podem ficar retidos porque estão com dificuldades; eles precisam, em lugar de retenção, serem atendidos de modo qualificado, adquirindo autoconfiança e aprendendo a aprender.

Referências

ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T.F. *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BENSTEIN, B. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, M.H. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986.
- BERNARDIN, J. *As crianças e a cultura escrita*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- BROOKS, C.K. Some approaches to teaching English as a second language. In: WEBSTER, M.H. (Org.). *The disadvantaged learner England*. San Francisco: Candler, 1966.
- CAGLIARI, L.C. *Alfabetização e lingüística*. 8.ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- CAMARGO, D.A.F. Um estudo piagetiano com crianças ludovicenses. *Cadernos de Pesquisa*, n.57, p.71-77, 1986.
- CARRAHER, T.N.; SCHLIEMANN, A.D. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, n.45, p.3-19, 1983.
- CARRAHER, T.N. *Sociedade e inteligência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CARRAHER, T.N.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A.L. *Na vida dez, na escola, zero*. São Paulo: Cortez, 1988.
- HESS, R.; SHIPMAN, V. Experiências iniciais de vida e a socialização de estilos cognitivos em crianças. In: PATTO, M.H. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986.
- HOUSTON, S. Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível sócio-econômico. In: PATTO, M.H. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986.
- LABOV, W. The study of language in its context. In: GIGLIOTI, P.P. (Ed.). *Language and social context*. Harmondsworth. Middlessex, England: Penguin Education, 1972. p.179-215.
- LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G. (Org.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- PATTO, M.H.S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.
- PIAGET, J. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1923.
- POPPOVIC, A.M. Atitudes e cognição do marginalizado cultural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.26, n.57, p.244-254, 1972.
- SAMPAIO DA SILVA, F. Operações lógico-matemáticas de crianças na primeira série do primeiro grau. *Cadernos de Pesquisa*, n.44, p.63-74, 1983.
- SANTOS, C.; MENDONÇA, M. (Org.) *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WELLS, G. Styles of interaction and opportunities for learning. In: CASHDAN, A. (Org.). *Literacy, teaching and learning language skills*. Oxford: Blackwells, 1986.

Recebido em 23/9/2010, reapresentação em 7/8/2011 e aceito para publicação em 8/8/2011.

Educación y desarrollo humano: una aproximación comparativa entre educación, medio ambiente y salud

Education and human development: a comparative approximation among education, environment and health

Luis Enrique Sime Poma¹

Resumen

El estudio busca contribuir al debate sobre educación y desarrollo desde una perspectiva contextualista y comparativa. Las pruebas estandarizadas en el ámbito escolar permiten tipos de medición y comparaciones a nivel internacional; no obstante dicho avance, el riesgo es a una lectura descontextualizada de los resultados sin considerar a la sociedad que los produce: ¿cuál es esa sociedad realmente existente detrás de los resultados PISA?, ¿qué comparaciones podemos explorar entre las variables educativa, ambiental y salud entre los países participantes en PISA? Para ello, se comparan los resultados de PISA 2006 (ciencia) con otras variables relevantes de 18 países participantes en dicha prueba: ambiental (emisión de CO₂) y salud (cáncer, obesidad, tabaquismo y suicidio). A partir de las variables presentadas, el estudio propone una tipología de desarrollo humano en función de la interacción entre dichas variables.

Palabras claves: Educación y desarrollo. Programa para la evaluación internacional de alumnos. Organización para la cooperación y el desarrollo económico. Educación comparada.

Abstract

This study is addressed to be a contribution in the debate about education and development from a contextualist and comparative approach. Indeed, the results based on standard tests, such as PISA, applied in schools have opened a new phase in the educational policies. In spite of this advance, the risk is interpreting these results without taking into consideration the different contexts from which they emerge. In this sense, this study highlights the questions: what is the real society behind the results data provided by the standard tests? what comparisons are possible to explore among the educational, environmental and health variables? This research compares the results of PISA (2006) in science in 18 countries with environmental (CO₂ emission) and health (cancer, obesity, tobacco addiction, suicide) variables. In addition, the study proposes a typology of the human development based on the relationship among these variables.

Keywords: Education and development. Programmer for international student assessment. Organization for economic co-operation and development. Comparative education.

¹ Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación. Av. Universitaria, 1801, San Miguel, Lima 32, Perú. E-mail: <luisime@gmail.com>.

Introducción

La discusión sobre la relación entre educación y desarrollo humano

La interacción entre educación y desarrollo humano requiere ser repensada más allá de los enfoques que privilegian las variables económicas sin integrar otras dimensiones, que son igualmente importantes en el desarrollo social. Una orientación predominante ha sido el justificar la contribución de la educación en función de las demandas de la economía. Sin embargo, en un paradigma alternativo del desarrollo, la educación también es fundamental para el desarrollo social y político, así como para la protección del medio ambiente. Se trata de una educación que forme no solo para saber producir, sino también para saber vivir y saber convivir (Garnier, 2007) [...] y para saber cuidar (Boff, 1999). En ese camino, aporta la perspectiva de la sustentabilidad desde enfoques interactivos entre el sistema ambiental, económico y social (Landorf *et al.*, 2008). Es por ello que, además de los estudios que llaman la atención hacia la relación entre la educación y la economía (Balatchandirane *et al.*, 2001; Hanushek & Wößmann, 2007), requerimos también otras aproximaciones que vinculen la educación con otras variables sociales y ambientales.

Son diversos los autores que argumentan ir más allá de las variables macroeconómicas para estudiar el desarrollo. Max-Neef (1992, p.29) plantea la hipótesis del umbral: "en toda sociedad se da un periodo en que el crecimiento económico conlleva un mejoramiento de la calidad de vida; sin embargo, se alcanza un punto (umbral) el cual, una vez cruzado, la correlación se invierte de modo que más crecimiento económico redunde en un deterioro de la calidad de vida". Añade que "las observaciones que han comenzado a avalar esta hipótesis (incremento en: violencia, stress, enfermedades cardiovasculares, accidentes, contaminación, degradación urbana, congestión, ruido etc.) justifican el planteamiento de una pregunta trascendental que debiera orientar to-

das las políticas económicas del futuro: ¿Cuánto es suficiente?". A su vez, Furtado (2007, p.25) expresa que: "El desarrollo no es sólo un proceso de acumulación y aumento de la productividad macroeconómica, sino principalmente el camino de acceso a formas sociales más aptas para estimular la creatividad humana y responder a las aspiraciones de la colectividad".

Sen (2010, p.vi) representará un discurso más formalizado del desarrollo basado en las capacidades humanas que llevará igualmente a valorar otras dimensiones del desarrollo: "En lugar de concentrarse en unos pocos indicadores tradicionales del progreso económico (como el producto interno bruto per cápita), el concepto de "desarrollo humano" proponía examinar sistemáticamente una gran cantidad de información sobre cómo vive el ser humano en cada sociedad y cuáles son las libertades básicas de las que disfruta". Este enfoque ha inspirado una corriente de autores para una ulterior discusión sobre los supuestos y la operacionalización del desarrollo humano (Clarck, 2005; Iguñiz, 2009; Gonzales de Olarte 2009).

Actualmente existe una promisorio tendencia de integración de variables diferentes para construir una imagen más amplia del desarrollo de los países. El *Índice de Desarrollo Humano* publicado desde 1990 por el Programa de las Naciones para el Desarrollo (Programas de las Naciones Unidas el Desarrollo, 1990) ha significado un hito en esa ruta, asociando variables económicas con educativas y de esperanza de vida. Otro aporte es el *Índice de Prosperidad Legatum* (Legatum Institute, 2007), que mide la prosperidad en base a los aspectos económicos, sociales y políticos, aunque debe criticársele el dejar afuera la variable ambiental. Un esfuerzo adicional más ambicioso es el de Prescott-Allen (2001), que integra tanto un índice sobre el bienestar humano como un índice de bienestar del ecosistema para configurar un Índice de Bienestar/Presión que mide cuánto obtiene cada país de bienestar humano a cambio de la cantidad de presión sobre el medio ambiente. Estos índices son referentes que no agotan la multidimensionalidad del desarrollo humano. Inclusive el propio Sen (2010, p.vii)

reconoce las limitaciones del Índice de Desarrollo Humano (IDH): "la enorme amplitud del enfoque del desarrollo humano no debe confundirse, como sucede a veces, con el estrecho rango del IDH".

Repensar el rol de la educación en la construcción de un paradigma de desarrollo alternativo implica considerar sustancialmente la relación entre la educación con variables que representen la situación de sustentabilidad ambiental, así como de salud y violencia de una sociedad. La interacción de esas variables nos abre a múltiples cuestionamientos sobre los problemas que atraviesan las sociedades para construir un desarrollo sustentable, saludable y pacífico.

Medio ambiente y salud

La sustentabilidad surge de una responsabilidad impostergable ante la gravedad de la crisis socioambiental en la que está involucrado el conjunto del planeta debido al calentamiento global. "La manera en que el mundo enfrente el cambio climático hoy tendrá un efecto directo en las perspectivas de desarrollo humano de un gran segmento de la humanidad" (Programas de las Naciones Unidas el Desarrollo, 2008, p.8). El umbral de un cambio climático peligroso es un aumento de temperatura de 2°C.; hoy hemos aumentado un 0.7°C. en el último siglo, sin que todavía se vean esfuerzos más decisivos para evitar llegar a ese umbral. Una de las cuestiones más resaltantes es que el cambio climático está vinculado a la emisión de gases de efecto invernadero como el dióxido de carbono (CO₂), que para el 2004 representó el 80% del total de emisiones de origen humano (National Geographic, 2008) y es responsable por el 65% del calentamiento climático (Le Monde Diplomatique, 2008), el cual es producido principalmente por los países de mayor desarrollo industrial y crecimiento económico, y que también lograron crear sistemas educativos nacionales más tempranamente que otros. En ese mismo año, dichos países considerados de ingresos altos emitieron el equivalente al 45% de CO₂ del total

mundial (Programas de las Naciones Unidas el Desarrollo, 2008).

El repensar la educación y el desarrollo desde la salud implica una urgente conciencia sobre las epidemias transmisibles y no transmisibles que afectan a países muy diferentes. Nunca antes el mundo había vivido tantas epidemias a la vez, siendo las no trasmisibles las que ocasionan más muertes. Entre ellas, las Enfermedades Cardiovasculares (ECV), la obesidad y el tabaquismo son epidemias que acumulan factores de riesgo, y cuyas repercusiones en las personas, familias y sociedades son múltiples. Las ECV figuran en primer lugar entre las muertes atribuibles a las 16 causas principales de defunción en los países en desarrollo (Organización Mundial de la Salud, 2003).

En cuanto a la obesidad, esta aumenta el peligro de enfermedades crónicas como la diabetes, la hipertensión, las enfermedades del corazón, accidentes vasculares, enfermedades de la vesícula y una variedad de formas de cáncer (Bélliveau y Gingras, 2007, p.27).

Respecto al consumo de tabaco, y a pesar de que sabemos que es la causa de cáncer más fácil de evitar, en la mayor parte de los países desarrollados el consumo de tabaco causa hasta el 30% de todas las muertes por cáncer, más del 80% de los casos de cáncer de pulmón en los hombres y el 45% de los casos en las mujeres. El tabaco produce cáncer en muchos otros órganos, entre ellos la garganta, la boca, el páncreas, la vejiga, el estómago, el hígado y el riñón (Organización Mundial de la Salud, 2005).

En los países desarrollados, un número de casos de cáncer tan importante como el atribuible al tabaco se relaciona con una alimentación inadecuada y un estilo de vida poco saludable (Organización Mundial de la Salud, 2005). En los estudios etiológicos sobre el cáncer, se constata que los factores de difícil control, ya sean hereditarios, medioambientales o virales, representan el 30%; mientras tanto, los factores vinculados al modo de vida como el tabaquismo, el sedentarismo, la obesidad y el tipo de régimen alimentario representan alrededor del 70% (Bélliveau y Gingras, 2007, p.27).

El vínculo entre educación y desarrollo alternativo exige ser asumido también desde un enfoque de salud mental. Un indicador asociado a esta es el suicidio en cuanto violencia intrapersonal, constituyéndose en un lamentable reflejo de las tendencias sociales anómicas y de profundos desequilibrios al interior del sujeto y sus respectivos entornos de soporte emocional. A nivel mundial, entre las muertes por algún tipo de violencia, el suicidio supera al número de víctimas por homicidio y guerras, representando de esta manera el 49,1% del total de muertes generadas por violencia (Tabla 1).

Este conjunto de dimensiones provenientes de la crisis socio ambiental, sanitaria y de violencia mundial nos lleva a plantearnos de manera más crítica la relación entre educación, sociedad y desarrollo. ¿Cómo establecer escenarios cuestionadores sobre el impacto de la educación escolar en el desarrollo de la sociedad y viceversa?

La metodología desarrollada

Este trabajo plantea como problema de estudio: ¿qué comparaciones podemos explorar entre

la variable educativa, ambiental y salud entre los países participantes en Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)? Para ello se comparan a los países ubicados por encima del promedio internacional PISA 2006 en los resultados de ciencias² con la variable ambiental (emisión de dióxido de carbono CO₂) y la variable salud (obesidad, cáncer, tabaquismo y suicidio). Para tal fin se seleccionaron 18 países (60%) de los 30 que conformaban la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)³, y cuya información confiable - mayormente hasta el 2007- sobre cada una de las variables estaba disponible en la *Web*. Este parámetro de selección fue estrechando el número de países a los aquí seleccionados.

El tratamiento de la información se basó en un análisis descriptivo comparativo sin establecer una correlación estadística entre las variables estudiadas. Para ello se clasificaron los países en tercios, que corresponden a los niveles alto, medio y bajo. Se efectúan comparaciones de cada tercio en PISA con las diferentes variables, destacando aquellas que llaman más la atención. Asimismo, se presentan algunos casos singulares elegidos por su contraste en las ubicaciones que presentan.

Tabla 1. Estimación global de muertes por violencia, 2000.

Tipo de violencia	Número de muertes	Porcentaje del total
Tipo de violencia	520;000	31;3
Homicidio	815;000	49;1
Suicidio	310;000	18;6
Guerras	1.659.000	100;0
Total Países con ingresos bajos y medio	1;510.000	91;1
Países con ingresos altos	149;000	8;9

Tabla adaptada de: Mercy *et al.* (2003).

² Cada tres años se realiza dicha evaluación a estudiantes de 15 años. Aunque PISA se inició para los países de la OCDE, desde el 2000 participan también países no miembros, como Chile y Perú. Las pruebas evalúan las destrezas de los alumnos en Lectura, Matemática y Ciencias, centrándose en alguna de las disciplinas. Así, PISA 2000 enfatizó más el área de Lectura, mientras que PISA 2006 lo hizo en Ciencias. El promedio internacional fue de 461 puntos. A su vez, PISA revela informaciones sobre los hábitos, actitudes y estrategias para el aprendizaje continuo de los alumnos, así como sobre las características de sus escuelas.

³ La OCDE fue fundada en 1961, estaba compuesta hacia el 2010 por 33 Estados miembros comprometidos con la democracia y una economía de mercado, y cuya finalidad es: apoyar el desarrollo económico sostenible, incrementar el empleo, elevar los niveles de vida, mantener la estabilidad financiera, apoyar el desarrollo económico de otros países y contribuir al crecimiento del comercio mundial. (Acercar de la OECD: http://www.oecd.org/pages/0,3417,es_36288966_36288120_1_1_1_1_1,00.html).

En la tabla siguiente se detallan las fuentes utilizadas y la descripción de las variables involucradas (Tabla 2).

Resultados

A continuación se muestran dos tipos de tablas: la primera muestra los valores por país en función a cada variable, de acuerdo a la información

aportada por las fuentes respectivas de la OECD (Tabla 3).

La siguiente tabla muestra una división por tercios (alto-medio-bajo) de los países seleccionados, que será la base para el análisis comparativo (Tabla 4).

Tabla 2. Variables, fuentes y descripción.

Variable y fuente	Descripción
Educación-aprendizaje en Ciencias Ministerio de Educación y Ciencia de España (2007)	Información referida a la prueba internacional de Ciencias aplicada el 2006 y que incluyó ítems sobre: Tipos de tareas o procesos científicos; Conocimiento de la ciencia y área de aplicación de la ciencia, centrada en su empleo en relación con contextos personales y globales. El promedio obtenido para los países de la OCDE es de 500 puntos. Promedio del total internacional: 461 puntos. Máximo puntaje: 563 Mínimo: 322
Ambiente-emisión de CO ₂ Organisation for Economic Co-Operation and Development (2010a)	Información referida a la emisión de dióxido de carbono (CO ₂) derivado del uso de combustibles por países de la OCDE al año 2007 (medido en millones de toneladas). Este, junto a otros gases, está considerado como la causa del calentamiento global.
Salud-obesidad Organisation for Economic Co-Operation and Development (2010b)	Porcentaje de la población total con Índice de Masa Muscular mayor a 30kg/m ² . Este cociente relaciona el peso y la estatura, y se obtiene dividiendo el peso (en Kilogramos) por el cuadrado de la estatura en metros (la estatura multiplicada por sí misma). Los datos aportados por la OECD provienen mayormente de entrevistas y están elaborados en base a una población de 15 años de edad y más. Se utilizan para cada país los datos de 2007 o los últimos disponibles.
Salud-cáncer Organisation for Economic Co-Operation and Development (2009a)	Número de muertes por neoplasmas malignos por cada cien mil habitantes. Se utilizan para cada país los datos de 2007 o los últimos disponibles.
Salud-tabaquismo Organisation for Economic Co-Operation and Development (2009b)	Porcentaje de la población con 15 años y más considerados como fumadores diarios. Se utilizan para cada país los datos de 2007 o los últimos disponibles.
Violencia-suicidio Organisation for Economic Co-Operation and Development (2009c)	Muertes consideradas como auto daño intencional por cien mil habitantes. Se utilizan para cada país los datos de 2006 o los últimos disponibles.

Tabla 3. Datos absolutos por variables y países.

Países	PISA	CO ₂	Cáncer	Suicidio	Obesidad	Tabaquismo
	2006	2007	2007 o antes	2006 o antes	2007 o antes	2007 o antes
Finlandia	563	64	134,8	18	14,9	20,6
Canadá	534	573	169,0	10,2	15,4	18,4
Japón	531	1.236	139,8	19,1	3,4	26
Nueva Zelanda	530	35	172,9	12,2	26,5	18,1
Australia	527	396	155	9,8	21,7	16,6
Holanda	525	182	178,1	8,1	11,2	29
Corea	522	489	153,5	21,5	3,5	25,3
Alemania	516	798	157,7	9,1	13,6	23,2
Reino Unido	515	523	173,2	6,1	24	21
Austria	511	70	153,4	11,3	12,4	23,2
Irlanda	508	44	175,3	8,9	15	29
Hungría	504	54	219,8	21	18,8	30,4
Suecia	503	46	149,6	11,3	10,2	14,5
Polonia	498	305	198,0	13,2	12,5	26,3
Francia	495	369	165,6	14,2	10,5	25
EEUU	489	5.769	157,9	10,1	34,3	15,4
España	488	345	151,2	6,3	14,9	26,4
Italia	475	438	166,0	4,8	9,9	22,4

Nota: CO₂ : millones toneladas; Cáncer: Número de muertes por cien mil habitantes; Suicidio: número de muertes por cien mil habitantes; Obesidad: % de población 15 años y más con Índice de Masa Muscular mayor a 30 kg/m²; Tabaquismo: % fumadores diarios 15 años y más; Fuente: Organization for Economic Co-operation and Development (tabla 2).

Tabla 4. Comparación entre variables según niveles.

educación	ambiente	salud				
Pisa	CO ₂	Tabaquismo	Obesidad	Cáncer	Suicidio	Nivel
Finlandia	EEUU	Hungría	EEUU	Hungría	Corea	ALTO
Canadá	Japón	Holanda	Nueva Zelanda	Polonia	Hungría	
Japón	Alemania	Irlanda	Reino Unido	Holanda	Japón	
Nueva Zelanda	Canadá	España	Australia	Irlanda	Finlandia	
Australia	Reino Unido	Polonia	Hungría	Reino Unido	Francia	
Holanda	Corea	Japón	Canadá	Nueva Zelanda	Polonia	
Corea	Italia	Corea	Irlanda	Canadá	Nueva Zelanda	MEDIO
Alemania	Australia	Francia	Finlandia	Italia	Austria	
Reino Unido	Francia	Alemania	España	Francia	Suecia	
Austria	España	Austria	Alemania	EEUU	Canadá	
Irlanda	Polonia	Italia	Polonia	Alemania	EEUU	
Hungría	Holanda	Reino Unido	Austria	Australia	Australia	
Suecia	Austria	Finlandia	Holanda	Corea	Alemania	BAJO
Polonia	Finlandia	Canadá	Francia	Austria	Irlanda	
Francia	Hungría	Nueva Zelanda	Suecia	España	Holanda	
EEUU	Suecia	Australia	Italia	Suecia	España	
España	Irlanda	EEUU	Corea	Japón	Reino Unido	
Italia	Nueva Zelanda	Suecia	Japón	Finlandia	Italia	

EEUU: Estados Unidos da América do Norte.

Comparaciones

Respecto a la comparación entre la *variable educativa y la ambiental*, podemos señalar que los países que se encuentran en el tercio superior en PISA se encuentran distribuidos proporcionalmente en la emisión de CO₂, es decir, no hay un predominio. Se destacan en ese grupo tendencias tan diferentes de ubicación como la de Finlandia y Nueva Zelandia, primer y cuarto puesto en PISA y a la vez con un nivel bajo de emisión de CO₂; un sentido diferente es del caso de Japón y Canadá, altos en PISA y también altos en emisión de CO₂.

De los países que se encuentran en un nivel medio en PISA, las tendencias son inversas: tres de ellos se ubican en el nivel alto de CO₂ (Alemania, R. Unido y Corea) y los otros tres en el nivel bajo de CO₂ (Austria, Hungría e Irlanda).

La comparación relativamente más pronunciada es la que proviene de los países bajos en PISA pero a la vez en niveles medio en emisión de CO₂; así, 4 de los 6 se ubican en el nivel medio. El caso que llama más la atención es el de Estado Unidos (EEUU) que, siendo bajo en PISA, ocupa el primer puesto en emisión de CO₂.

En lo referente a la relación entre las *variables educación y salud* podemos distinguir las siguientes comparaciones. Donde están relativamente más presentes los países altos en PISA es en obesidad: la mitad de ellos presenta un alto nivel de dicha epidemia (Nueva Zelandia, Australia y Canadá). El país que siendo alto en PISA lo es también en dos de los problemas de salud analizados es Holanda: alto en tabaquismo y cáncer. Por otro lado, 4 de los 6 países altos en PISA son más bien bajos en tabaquismo (Finlandia, Canadá, Nueva Zelandia, Australia).

Del grupo medio en PISA, observamos que la mayoría de ellos se ubica entre el nivel medio y alto en tabaquismo, no habiendo ninguno en el nivel bajo. Por otra parte, la mitad de los países que son medios en PISA se encuentran en un nivel alto en cáncer: Hungría, Irlanda y Reino Unido; la mitad de ellos también son bajos en suicidio: Alemania, Irlanda y Reino Unido.

En relación al grupo con nivel bajo en PISA podemos destacar como dato más relevante que la mayoría se ubica entre los niveles medio y bajo tanto en obesidad como en cáncer.

Casos específicos

El caso de *Finlandia* se presenta con un contraste significativamente crítico al contar con el mayor puntaje en PISA pero a su vez con alto nivel de suicidio (el 4to puesto), aunque en realidad es el segundo de Europa. Donde su contraste es significativamente menor es en cáncer, tabaquismo y CO₂. Estas comparaciones nos indican un tipo de desarrollo fuerte no solo en lo educativo sino también en la sustentabilidad ambiental y parcialmente en salud, con mayor debilidad respecto al problema de salud mental (suicidio) y en obesidad, donde ocupa un nivel medio.

En el caso *norteamericano* también se evidencian contrastes significativos, estando con puntajes bajos en PISA, ocupa a la vez puntajes muy altos en emisión de gases CO₂ y en obesidad, el primer puesto en ambas variables. Su contraste en tabaquismo es más bien menor, encontrándose en los niveles bajo y medio en cáncer y suicidio. Este es el único país de nuestra muestra que ocupa los primeros puestos en dos variables diferentes que son de alta sensibilidad para el desarrollo ambiental y de la salud, revelándose una tendencia crítica entre las variables educación-ambiente- salud.

El tercer caso es el de *Hungría*, un país cuyo resultado en PISA lo ubica en el nivel medio en nuestra clasificación pero en el nivel alto en todos los problemas de salud incluidos en este estudio. Así, en cáncer y tabaquismo, ocupa el primer puesto, el segundo puesto en suicidio y el quinto puesto en obesidad. Es el único país que ocupa niveles altos en la variable salud, aunque en ambiente se encuentre en nivel bajo. Podríamos decir que es el país que presenta mayores vulnerabilidades para su desarrollo en salud.

El cuarto caso es *Suecia*, que siendo bajo en PISA es a la vez bajo en CO₂ y bajo en la mayoría de

problemas de salud, a excepción del suicidio, donde está en un lugar medio. Ello nos indica un tipo de desarrollo importante en la variable ambiental y en salud, con retos en su dimensión educativa.

Discusión y Conclusiones

¿Cuál es esa sociedad realmente existente detrás de los resultados PISA?

Detrás de dichos resultados existen sociedades cuya complejidad en la producción de esos resultados queda implícita en los análisis y sin una interpretación más sistémica. En ese sentido, el propósito es interrogar los datos desde la misma sociedad. Dicha complejidad nos advierte de tendencias no homogéneas en el desarrollo de una misma sociedad e incluso hasta paradójicas, como en el caso de Finlandia: teniendo un alto nivel de suicidio, es a la vez un país con desarrollos muy destacables en los ámbitos educativo y ambiental. Ello nos indica que el desarrollo no es un proceso lineal y parejo en todas las dimensiones de una sociedad sino que pueden haber avances y retrocesos simultáneos o secuenciales, como lo advierte el Programa de las Naciones Unidas el Desarrollo (2010, p.4) al señalar por ejemplo que "algunos países han retrocedido, especialmente en salud, y han borrado en pocos años los logros obtenidos tras décadas de esfuerzo". También nos permite advertir que hay un costo humano y ambiental en los diferentes modelos de desarrollo que representan los países que hemos seleccionado, que la sociedad paga sea en el corto, mediano o largo plazo.

Hemos estado acostumbrados a decir que un país tiene problemas serios por su falta de educación, en términos de cobertura y calidad. Pero parte de los datos nos sugieren también la imagen de un grupo de países con "buena" educación y a la vez con graves problemas que enfrentar a escala ambiental o de salud, incluso en mayor magnitud que aquellos países con déficits educativos.

El Programa de las Naciones Unidas el Desarrollo (2010) ha reiterado la no correlación

absoluta entre crecimiento económico y variables no económicas del desarrollo humano; igualmente podemos sugerir como hipótesis que requieren análisis más estadísticos, que el mayor éxito en calidad educativa (medido por pruebas estandarizadas sobre ciertos aprendizajes) tampoco se correlaciona necesariamente de forma absoluta y favorable con otras variables relevantes del desarrollo humano. Ello fortalecería la necesidad de comprender más complejamente los procesos de desarrollo.

Los datos analizados nos permiten sugerir una tipología de desarrollo humano basada en la comparación entre la variable educativa, ambiental y salud priorizadas en este estudio. En ese sentido, proponemos seis tipos de desarrollo:

- Tipo A 1: Desarrollo mayor en lo educativo, ambiental y salud. Este constituye un tipo ideal de desarrollo humano. Ningún país cumple a cabalidad este tipo de desarrollo. El más cercano es Finlandia (alto en PISA, bajo en CO₂, cáncer y tabaquismo pero alto en suicidio y medio en obesidad).

- Tipo A 2: Desarrollo mayor en lo educativo pero menor desarrollo en lo ambiental y salud. Este constituye un tipo contradictorio de desarrollo humano que implica serios retos ambientales y sanitarios. Ningún país cumple a cabalidad este tipo de desarrollo. El país que en cierta medida podría acercarse a este tipo es Japón (alto en PISA, y a la vez alto en CO₂, tabaquismo y suicidio, aunque bajo en obesidad y cáncer).

- Tipo B 1: Desarrollo medio en lo educativo pero un desarrollo mayor en lo ambiental y salud. Este es un tipo de desarrollo humano aceptable que mejorando la variable educativa se ubicaría en el tipo ideal A1. Ningún país cumple a cabalidad este tipo de desarrollo. Tampoco encontramos un país que se acerque a esta tipología.

- Tipo B 2: Desarrollo medio en lo educativo pero un desarrollo menor en lo ambiental y salud. Este representa un tipo desarrollo humano problemático. Ningún país cumple a cabalidad este tipo de desarrollo. El más próximo es Hungría (medio en PISA, bajo en CO₂, alto cáncer y tabaquismo, suicidio, y obesidad).

- Tipo C 1: Desarrollo menor en lo educativo pero un desarrollo mayor en lo ambiental y salud. Este ilustra un tipo de desarrollo humano promisorio, que mejorando su nivel educativo lograría un promedio conveniente de desarrollo humano. Ningún país cumple a cabalidad este tipo de desarrollo. El más cercano es Suecia (bajo en PISA, bajo en CO₂, cáncer, tabaquismo, obesidad y medio en suicidio).

- Tipo C 2: Desarrollo menor en lo educativo, ambiental y salud. Este es el tipo menos conveniente de desarrollo humano y, por ello, el más vulnerable. Ningún país cumple a cabalidad este tipo de desarrollo aunque el país que más se acerca es EE.UU (bajo en PISA, alto en CO₂ y en obesidad, nivel medio en cáncer y suicidio; bajo en tabaquismo).

De esta tipología podemos concluir que no encontramos países con un patrón determinante, aunque sí países que se aproximan a un tipo. Desde un enfoque de desarrollo alternativo, los más convenientes resultan aquellos países con nivel alto y medio en educación pero con niveles bajos de CO₂, suicidio, cáncer, obesidad y tabaquismo; y los menos convenientes son los países con un nivel bajo en educación y niveles altos en las otras variables.

Más allá de los resultados PISA, hay otros resultados socioeducativos que la escuela produce junto con otras instituciones y procesos de la sociedad, que debe también constituirse en referentes contextuales críticos para repensar el rol de la escuela y la forma de entender la lucha por mejorar la calidad educativa como parte de la lucha por mejorar la calidad de la vida.

Referências

BALATCHANDIRANE, G.; RANJAN, R.; CHAKRABARTI, S. Basic education and economic development: a comparative study of Japan, China and India. *International Studies*, v.38, n.3, p.229- 275, 2001.

BÉLLIVEAU, R.; GINGRAS, D. *Los alimentos contra el cáncer*. Buenos Aires: El Ateneo, 2007.

BOFF, L. *Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CLARK, D. *The capability approach: its development, critiques and recent advances*. Reino Unido: Global Poverty Research

Group, 2005. Available from: <<http://www.gprg.org/pubs/workingpapers/pdfs/gprg-wps-032.pdf>>. Cited:18 Apr. 2009.

CHEUNG, H.; CHAN, A. Understanding the relationships among PISA scores, economic growth and employment in different sectors: a cross-country study. *Research in Education*, n.80, n.1, p.93-106, 2008.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION. *La nueva carga del mundo en desarrollo: la obesidad*. Focus. 2002. Disponible en: <<http://www.fao.org/FOCUS/S/OBESITY/obes2.htm>>. Acceso en: 15 mayo 2008.

FURTADO, C. Los desafíos de la nueva generación. In: VIDAL G.; GUILLÉN, A. (Comp). *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización*. Homenaje a Celso Furtado. Argentina: CLACSO, 2007. p.23-26. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/vidal_guillen/02Furtado.pdf>. Acceso en: 12 abr. 2011.

GARNIER, L. Una educación para saber producir, saber vivir, y saber convivir. In: SOJO, A.; UTHOFF, A. (Ed.). *Cohesión social en América Latina y el Caribe: una revisión perentoria de algunas de sus dimensiones*. Santiago de Chile: CEPAL, 2007. p.139-145.

GONZALES DE OLARTE, E. *La matriz de capacidades y desempeños (MCD) y el algoritmo del Desarrollo Humano (ADH)*. Lima: Departamento de Economía-PUCP, 2009. (Documento de trabajo 278). Disponible en: <<http://www.pucp.edu.pe/departamento/economia/images/documentos/DDD278.pdf>>. Acceso en: 10 mayo 2011.

HANUSHEK, E.; WÖBMAN, L. *Calidad de la educación y crecimiento económico*. Washington: Preal, 2007. (Documentos Preal n. 39).

IGUÍÑIZ, J. *Desarrollo como libertad: invitación a la interdisciplinariedad*. Lima: Departamento de Ciencias Sociales, 2009. (Documento de trabajo, n.275). Disponible en: <<http://www.pucp.edu.pe/departamento/economia/images/documentos/DDD275.pdf>>. Acceso en: 12 abr. 2011.

LANDORF, H.; DOSCHE, S.; ROCCO, T. Education for sustainable human development: towards a definition. *Theory and Research in Education*, v.6, n.2, p.221-236, 2008. Disponible en: <<http://tre.sagepub.com/cgi/content/abstract/6/2/221>>. Acceso en: 12 abr. 2011.

LE MONDE DIPLOMATIQUE. *El atlas del medio ambiente, amenazas y soluciones*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2008.

LEGATUM INSTITUTE. Legatum Prosperity Index™. *An Inquiry into Global Wealth and Wellbeing*. London: Legatum Institute, 2007. Available from: <<http://www.prosperity.com/downloads/2009LegatumProsperityIndexReport.pdf>>. Cited: 23 Jun. 2010.

MAX-NEEF, M. El descubrimiento de América empieza en 1992. *Educación de Adultos y Desarrollo*, n.38, p.19-32, 1993.

MERCY, J. *et al.* Violence and health: the United States in a Global Perspective. *American Journal of Public Health*, v.93, n.2, p.256-261, 2003. Available from: <<http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=1447726>>. Cited: 15 Jun. 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ESPAÑA. *PISA 2006: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español*. España: MEC, 2007. Disponible en: <<http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>>. Acceso en: 5 mayo 2009.

NATIONAL GEOGRAPHIC. *El pulso de la tierra*. Edición Especial. México: Ed. Televisa, 2008.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. Deaths from cancer: total population. *Health: Key Tables from OECD*, n.13, 2009a. Available from: <http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/deaths-from-cancer-total-population_20758480-table13>. Cited: 12 May 2010.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Health at a glance 2009: OECD indicators - Health Status*. Suicide. 2009b. Available from: <http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/health_glance-2009-en>. Cited: 12 May 2010.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Health at a glance 2009: OECD indicators - Non-medical determinants of health* Tobacco consumptions among adults. 2009c. Available from: <http://www.oecd-library.org/content/book/health_glance-2009-en>. Cited: 12 May 2010.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. CO₂ emissions from fuel combustion. *Environment: Key Tables from OECD*, n.1, 2010a. Available from: <http://www.oecd-ilibrary.org/environment/co2-emissions-from-fuel-combustion_2075826x-table1>. Cited: 27 Mar. 2011.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPEMENT. *OECD Factbook 2010*. Quality of Life-Health. Obesity. 2010b. Available from: <<http://www.oecd-ilibrary.org/factbook/quality-of-life-health-obesity>>. Cited: 27 Mar. 2011.

www.oecd-library.org/docserver/download/fulltext/3010061ec087.pdf>. Cited: 27 Mar. 2011.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. UNIÓN INTERNACIONAL CONTRA EL CÁNCER. *Acción Mundial contra el cáncer*. Ginebra: OMS, 2005. Disponible en: <<http://www.who.int/cancer/media/AccionMundialCancerfull.pdf>>. Acceso en: 15 enero 2008.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *Informe sobre la salud en el mundo 2003: forjemos el futuro*. 2003. cap. 6. Disponible en: <<http://www.who.int/whr/2003/en/Chapter6-es.pdf>>. Acceso en: 15 aug. 2008.

PRESCOTT-ALLEN, R. *The wellbeing of nations: a country-by-country index of quality of life and the environment*. Washington: Island Press, 2001.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. *Desarrollo humano*. Informe 1990. Colombia: PNUD, 1990. Disponible en: <<http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1990/capitulos/espanol/>>. Acceso: 15 ene. 2008.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. *Informe sobre el Desarrollo Humano 2007-2008: la lucha contra el cambio climático - solidaridad frente a un mundo dividido*. Resumen. 2008. Disponible en: <http://hdr.undp.org/en/media/hdr_20072008_summary_spanish.pdf>. Acceso en: 15 jul. 2008.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. *Informe sobre desarrollo humano 2010*. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano. Madrid: PNUD, 2010. Disponible en: <http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_ES_Complete.pdf>. Acceso en: 15 abr. 2011.

SEN, A. *Introducción*. Informe sobre desarrollo humano 2010. La verdadera riqueza de las naciones: caminos al desarrollo humano. Madrid: PNUD, 2010. Disponible en: <http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_ES_Completete.pdf>. Acceso en: 11 mar. 2011.

Recebido em 4/3/2011 e aceito para publicação em 30/6/2011.

ÍNDICE DE AUTORES

A		M	
AMORIM, Joni de Almeida	191	MANTOVANI, Juliana Vechetti	79
ANTUNES, Marcelo Moreira	39		
AQUINO, Cássio Adriano Braz de	65	O	
B		OLIVEIRA, Daniele Ramos de	135
BELLO, Andrea Carolina Moreno	103	P	
BRITO, Vilma Miranda de	163	POMA, Luis Enrique Sime	213
C		R	
CAIADO, Kátia Regina Moreno	79	REILY, Lucia	183
E		S	
ESPINOSA, Alfonso Jiménez	103	SANFELICE, José Luís	7
F		SAVELI, Esméria de Lourdes	155
FEITOSA, Larissa de Brito	65	SENNA, Ester	163
FREIRE, Elaine	147	SCAFF, Elisângela Alves da Silva	123
FREITAS, Neli Klix	91	SOFIATO, Cássia	183
G		SOUZA, Kelcia Rezende	123
GRANDO, Carolina	147	SOUZA JUNIOR, Marcos	147
GUIMARÃES, Célia Maria	135	SZYMANSKI, Luciana	147
GORNI, Doralice Aparecida Paranzini	31	T	
K		TASSONI, Elvira Cristina Martins	57
KLEIN, Sylvie Bonifácio	171	TENREIRO, Maria Odete Vieira	155
L		TRÓPIA, Patrícia Vieira	19
LEAL, Telma Ferraz	201	V	
LINS, Heloisa Andreia de Matos	191	VILLAS BOAS, Fabiana	147
		Z	
		ZAN, Dirce	49

ÍNDICE DE ASSUNTOS

A		L	
Acessibilidade	191	Leitura	191
Alfabetização	201	Letramento	201
Avaliação do ensino superior	39	Língua de sinais	183
C		M	
Conferência nacional de educação	7, 31	Movimento social	49
		Motivación	103
D		N	
Deficiência física	79	Necessidades educativas especiais	91
Democratização da educação brasileira	31		
Desarrollo del pensamiento matemático	103	O	
Dicionário	183	Organización para la cooperación y el desarrollo económico	213
Didática	65		
E		P	
Educação de surdos	183	Plano nacional de educação	7, 19, 31, 39, 49, 57
Educação inclusiva	91	Pesquisas acadêmicas	135
Educación comparada	213	Política educacional	7, 19, 123, 155
Educación y desarrollo	213	Políticas educacionais	31, 171
Ensino-aprendizagem	57	Políticas públicas	91, 163
Ensino fundamental de nove anos	123, 135, 155, 163, 171	Produção científica	123
Ensino infantil	147	Programa para la evaluación internacional de alumnos	213
Ensino médio	49, 147		
Escola cidadã	171	Q	
Escola inclusiva	79	Qualidade da educação	163
Escola plural	171	Qualidade do ensino	39
Estado do conhecimento	135		
F		R	
Fenomenologia	147	Reprovação escolar	201
Formação de professores	79	Resolución de problemas	103
Formação do docente	65		
Formação docente	91	S	
G		S	
Governo Lula	19	Saberes e práticas	155
		Sistema nacional de educação	7
		Situaciones problemáticas	103
		Sucesso e fracasso escolar	57
		Surdez	183, 191
I		T	
Iconografia	183	Teoria e prática	65
Interação social	91	Terapia ocupacional	79

Agradecimentos / *Acknowledgements*

A Revista de Educação PUC-Campinas contou com a colaboração de especialistas *ad hoc* para a avaliação dos trabalhos a ela submetidos em 2011.

A

Adelino Francisco de Oliveira	Unisal
Ademir Gebara	UFGD
Adolfo Ignácio Calderón	PUC-Campinas
Adriana Lia Friszman de Laplane	Unicamp
Adriana Varani	UFSCar
Ana Maria Falcão de Aragão	Unicamp
Ana Paula Fraga Bolfe	PUC-Campinas
Ana Raquel Motta de Souza	PUC-Campinas
André Pires	PUC-Campinas
Ângela Fátima Soligo	Unicamp
Ângela Maria Martins	Fundação Carlos Chagas
Anna Maria Lunardi Padilha	Unimep
Artur José Renda Vitorino	PUC-Campinas

B

Berenice Geschwind Basso	Unicruz
Betânia Alves Veiga Dell Agli	Unifae

C

Cássia Sofiato	PUC-Campinas
César Antônio Pereira	PUC-Campinas
Cláudia Beatriz Nascimento Ometto	Unimep

D

Dirce Djanira Pacheco e Zan	Unicamp
Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel	UnB
Douglas Ferreira Barros	PUC-Campinas

E

Elaine Giachetto Saravali	Unesp
Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri	Unicamp
Elvira Cristina Tassoni	PUC-Campinas

F

Fabio José da Costa Alves	UEPA
Fátima Teresa Braga Branquinho	UERJ
Fernanda Furtado Camargo	PUC-Campinas
Francisco Cock Fontanella	Unimep

G

Geraldo Antonio Fiamenghi Junior	Mackenzie
Graziela Giusti Pachane	UFTM
Guilherme do Val Toledo Prado	Unicamp

H

Helois Helena Azevedo de Oliveira	PUC-Campinas
-----------------------------------	--------------

I

Isabel Cristina Dib Bariani	PUC-Campinas
Itamar Mendes da Silva	UFES
Ivanilde Apoluceno de Oliveira	UEPA

J

José Carlos Rathen	UFSCar
José Roberto Pimentel	Unesp
Jussara Cristina Barbosa Tortella	PUC-Campinas

K

Kátia Regina Moreno Caiado	UFSCar
----------------------------	--------

L

Lígia Márcia Martins	Unesp
Lúcia Isabel da Conceição Silva	UFPA
Luiz Carlos de Freitas	Unicamp
Luiza Ishikama Ferreira	PUC-Campinas
Luzia Siqueira Vasconcelos	PUC-Campinas

M

Magda Sarat	UFGD
Márcia Ângela da Silva Aguiar	UFPE
Márcia Imaculada Souza	PUC- Campinas
Marcos José Alves Lisboa	PUC- Campinas
Maria Amélia Santoro Franco	Unisantos
Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid	PUC-Campinas
Miriam Faurý	PUC-Campinas

N

Nei de Oliveira Preto	PUC-Campinas
Newton Cesar Balzan	PUC-Campinas

O

Olinda Maria Nogueira	Unicamp
-----------------------	---------

P

Patrícia Vieira Trópia	UFU
Pedro Franco de Sá	UEPA

R

Regilson Maciel Borges	PUC-Campinas
Regina Célia Grando	USF
Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha	Unimep
Renata Prenstteter Gama	UFSCar
Renata Sieiro Carneiro	Unisal
Renato Kirchner	PUC-Campinas

S

Selma Costa Pena	UFPA
Sérgio Antônio da Silva Leite	Unicamp
Silvio Donizetti de Oliveira Gallo	Unicamp
Soely Aparecida Jorge Polydoro	Unicamp

T

Tânia Regina Lobato dos Santos	UFPA
--------------------------------	------

V

Vera Lúcia de Carvalho Machado	PUC-Campinas
Vera Lúcia Jacob Chaves	UFPA
Vlademir Marin	UFU

Instruções aos Autores

Objetivo e política editorial

Revista de Educação PUC-Campinas destina-se à divulgação de resultados de pesquisas inéditas da comunidade científica nacional e internacional para incentivar debates permanentes sobre diferentes concepções de Educação.

Os manuscritos podem ser rejeitados sem comentários detalhados após análise inicial, por pelo menos dois editores da *Revista de Educação PUC-Campinas*, se os artigos forem considerados inadequados ou de prioridade científica insuficiente para publicação na Revista.

Os trabalhos enviados para publicação devem ser **inéditos**, em meios impressos ou eletrônicos, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico. A revista aceita artigos para publicação redigidos em português, espanhol e inglês, nas seguintes categorias:

Original: contribuições destinadas à divulgação de resultados de pesquisas inéditas, tendo em vista a relevância do tema, o alcance e o conhecimento gerado para a área da pesquisa (limite mínimo de 3 500 e máximo de 5 mil palavras).

Revisão: síntese de conhecimentos disponíveis sobre determinado tema, mediante análise e interpretação de bibliografia pertinente, de modo a conter uma análise crítica e comparativa dos trabalhos na área, que discuta os limites e alcances metodológicos, permitindo indicar perspectivas de continuidade de estudos naquela linha de pesquisa (limite máximo de 6 mil palavras). Serão publicados até dois trabalhos por fascículo.

Comunicação: relato de informações sobre temas relevantes, apoiado em pesquisas recentes, cujo mote seja subsidiar o trabalho de profissionais que atuam na área, servindo de apresentação ou atualização sobre o tema (limite máximo de 4 mil palavras).

Seção Temática (a convite): seção destinada à publicação de 60% de artigos coordenados entre si, de diferentes autores e instituições, versando sobre tema de interesse atual (máximo de 10 mil palavras no total).

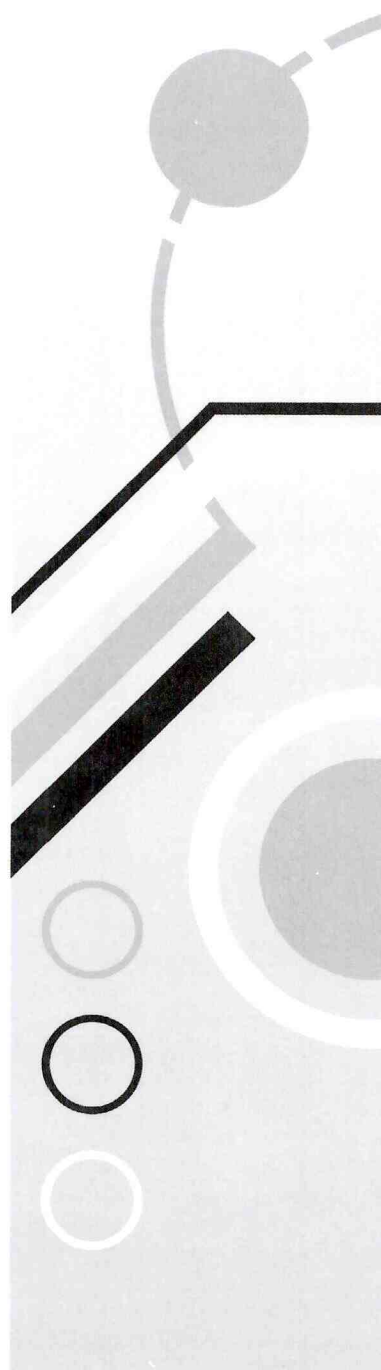
Resenhas: devem ser de obras que tenham até dois anos de sua 1ª edição, contendo de 2 a 3 mil caracteres.

Apreciação do Conselho Editorial

Os originais serão aceitos para avaliação desde que não tenham sido publicados anteriormente e que venham acompanhados de carta assinada pelos autores do trabalho, solicitando publicação na revista. O processo editorial só terá início se os manuscritos encaminhados obedecerem às condições das instruções. Caso contrário, serão devolvidos para adequação às normas, inclusão de carta ou outros documentos, antes mesmo de serem submetidos à avaliação de mérito do trabalho.

Recomenda-se fortemente que o(s) autor(es) busque(m) assessoria linguística profissional (revisores e/ou tradutores certificados em língua portuguesa e inglesa) antes de submeter(em) originais que possam conter incorreções e/ou inadequações morfológicas, sintáticas, idiomáticas ou de estilo.

Originais identificados com incorreções e/ou inadequações morfológicas ou sintáticas **serão devolvidos antes mesmo de serem submetidos à avaliação** quanto ao mérito do trabalho e à conveniência de sua publicação.



Avaliação dos manuscritos

Opcionalmente, os autores podem indicar três possíveis pareceristas para o seu manuscrito.

Os manuscritos serão avaliados, por dois pareceristas *ad hoc* da área. Havendo divergências de avaliação, um terceiro será consultado para desempate. Os pareceristas *ad hoc* recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Neste caso, o artigo reformulado pelo autor retornará aos pareceristas para avaliação final.

Com dois pareceres de aprovação, o artigo será encaminhado ao Conselho Editorial para *ad referendum* e comunicação ao autor. Pequenas alterações no texto poderão ser feitas pelo Conselho Editorial da Revista, de acordo com critérios e normas operacionais internas.

Com o sistema duplo-cego (*blind review*), os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores e respectivas instituições.

No caso de identificação de conflito de interesse por parte dos pareceristas, o Conselho Editorial encaminhará o manuscrito a outro revisor *ad hoc*.

Prova da arte-final: serão enviadas provas tipográficas aos autores para correção de erros de impressão. As provas devem retornar a Secretaria da Revista na data estipulada. Outras mudanças no manuscrito não serão aceitas nesta fase.

Apresentação dos manuscritos

- Corpo do texto, ao longo do qual não deve haver identificação autoral nem institucional.

- Os manuscritos deverão ser redigidos na nova ortografia e digitados em processador de texto *Word for Windows*, em fonte Arial, tamanho 12, espaço duplo, em folha formato A4. As folhas deverão ser numeradas a partir da página de rosto, que deverá apresentar o número 1.

- Deve ser observada a extensão máxima para cada tipo de artigo. No preparo do original, deverão ser observados os seguintes itens, na folha de rosto:

a) Título e subtítulo do artigo (até duas linhas) no idioma de origem e em inglês;

b) Nome de cada autor, por extenso, seguido por filiação institucional. Não abreviar os prenomes.

c) Todos os dados da titulação e filiação deverão ser apresentados por extenso, sem nenhuma sigla.

d) Indicações dos endereços completos das universidades às quais estão vinculados todos os autores;

e) Indicação de endereço para correspondência com o editor para a tramitação do original, incluindo fax, telefone e endereço eletrônico.

f) Resumo e palavras-chave (no idioma de origem e em inglês): o resumo não deve ultrapassar 1 mil caracteres (considerando espaços), sem siglas e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser de no máximo cinco. Para a

redação e estilo do resumo, observar as orientações da NBR-6028, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

- **Versão reformulada por indicação de parecerista:** O texto do artigo deverá empregar fonte colorida (cor azul) ou sublinhar, para todas as alterações, juntamente com uma carta ao editor, reiterando o interesse em publicar nesta Revista e informando quais alterações foram processadas no manuscrito. Se houver discordância quanto às recomendações dos revisores, o(s) autor(es) deverão apresentar os argumentos que justificam sua posição. O título e o código do manuscrito deverão ser especificados.

- Organização do trabalho

O texto de todo trabalho submetido à publicação deverá ter uma organização clara e títulos (e subtítulos, se for o caso) que facilitem a leitura. Para os artigos, pesquisa originais, o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar introdução, métodos, resultados, discussão e conclusão.

- Ilustrações (Tabelas, Figuras e Quadros)

Tabelas, quadros e figuras devem ser limitados a cinco no conjunto e numerados consecutiva e independentemente com algarismos arábicos, de acordo com a ordem de menção dos dados, e devem vir em folhas individuais e separadas, com indicação de sua localização no texto. A cada um se deve atribuir um título breve. Os quadros e tabelas terão as bordas laterais abertas.

O(s) autor(es) se responsabiliza(m) pela qualidade das figuras (desenhos, ilustrações, tabelas, quadros e gráficos), que deverão ser elaboradas em tamanhos de uma ou duas colunas (8 e 16cm, respectivamente); **não é permitido o formato paisagem**. Figuras digitalizadas deverão ter extensão jpeg e resolução mínima de 300 dpi.

Gráficos e desenhos deverão ser gerados em programas de desenho vetorial (*Microsoft Excel, CorelDraw, Adobe Illustrator* etc.), acompanhados de seus parâmetros quantitativos, em forma de tabela e com nome de todas as variáveis.

As palavras Figura, Tabela, Anexo que aparecerem no texto deverão ser escritas com a primeira letra maiúscula e acompanhadas do número (Figuras, Tabelas e Anexos) a que se referirem. Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto. Os títulos deverão **ser concisos. Informar o local do estudo e o ano.**

- **citações no texto:** baseadas na ABNT (NBR 10520/2002)

O método adotado é autor e data

- **Citações diretas ou literais no texto:** devem subordinar-se à forma (Autor, data e página). Quando estiver dentro ou fora dos parênteses, o autor fica com apenas a letra inicial maiúsculas (Autor, data, página). Com até três linhas, as citações devem ficar entre aspas e sem itálico. Com mais de três linhas, as citações devem seguir o seguinte padrão: recuo de 4cm na margem, fonte 10, espaço simples, sem aspas e sem itálico.

Exemplo

O ponto de referência de uma proposta pedagógica deve ser a transformação da sociedade. "Esse é o sentido básico da

expressão *pedagogia histórico-crítica*. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história” (Saviani, 2008, p.93).

- **Citações indiretas:** quando o autor estiver citado na frase, colocar somente autor e ano. Se o sobrenome do autor estiver fora da frase e entre parênteses ficará também em letra inicial maiúscula.

Exemplos

Para Carvalho (2000), historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos de desenvolvimento.

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos de desenvolvimento (Carvalho, 2000).

- Citações de diversos documentos de um mesmo autor publicados no mesmo ano são distinguidas pelo acréscimo de letras minúsculas, em ordem alfabética, após a data e sem espaçamento.

Frigotto (2000a)

Frigotto (2000b)

Os autores citados devem constar das referências listadas no final do texto, em ordem alfabética, segundo as normas.

Referências: baseadas na NBR-6023/2002 da ABNT

As Referências serão ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor. Nas referências de até três autores, todos serão citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro autor, seguido da expressão *et al.* Caso haja obras referenciadas do mesmo autor, a entrada será repetida, isto é, não será utilizado o recurso do traço sublinear. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

A formatação da lista de referências, ao final, deverá facilitar a tarefa de revisão e de editoração; para tal, devem ser apresentadas em ordem alfabética, em espaço simples e com espaço entre as referências, tamanho de fonte 11, parágrafo justificado, sem recuo e sem deslocamento das margens.

A exatidão e a adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são de responsabilidade do autor, do mesmo modo que o conteúdo dos trabalhos é de sua exclusiva responsabilidade.

Exemplos de casos mais comuns de referências, para orientação:

Livro

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 200p. (Coleção Memória da Educação).

Capítulo de Livro

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (Org.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, 2008. p.169-182.

Artigo

NORONHA, O.M. A *praxis* como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária. *Revista de Ciências da Educação*, v.8, n.14, p.59-129, 2006.

Material Eletrônico

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.29, n.105, p.1139-1166, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

Tese

REAL, G.C.M. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007. 206f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Trabalho apresentado em Evento

CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2008. v.1, p.1-18.

Documentos jurídicos

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

- **Notas de rodapé**, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para a compreensão do texto. Deve-se usar numeração consecutiva dentro do texto. Além disso, devem **estar em fonte 10, alinhadas à esquerda e sempre na página em que foram mencionadas no texto**.

A revista não devolve os originais a ela submetidos e informa que o conteúdo dos trabalhos publicados é de inteira responsabilidade de seus autores.

Toda correspondência deve ser enviada à Revista de Educação PUC-Campinas no endereço abaixo

Núcleo de Editoração SBI - *Campus I*

Rod. Dom Pedro I, km 136, Prédio da antiga Reitoria, sala 8, Parque das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil.

Fone/Fax: +55-19-3343-7401

E-mail: sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

INSTRUCTIONS TO THE AUTHORS

Objective and editorial policy

The aim of the *Revista de Educação PUC-Campinas* is to publish the results of original research from the domestic and international scientific communities and to always incentivize debates on different Education concepts.

The manuscripts can be rejected without detailed explanations after an initial analysis by at least two editors of the *Revista de Educação PUC-Campinas* if they are considered inappropriate or unworthy of publication in this Journal.

The works presented for publication **cannot have been published** in printed or electronic media elsewhere. They may not be submitted simultaneously to other journals. The Journal accepts articles written in English, Portuguese and Spanish in the following categories:

Original: contributions that aim to disclose the results of unpublished researches, taking into account the relevance of the theme, the scope and the knowledge generated to its research area. It must contain no less than 3,500 words and no more than 5,000 words.

Review: summary of the knowledge available on a given theme, including the analysis and interpretation of the relevant bibliography. It should contain a critical and comparative analysis of the works in the field and discuss their methodological limitations and scopes and suggest further studies in that research line. The word count should not exceed 6,000 words. Each issue will have no more than two reviews.

Communication: should contain information on relevant themes and be based on recent researches. The aim is to enrich the work of professionals in the field, and function as a presentation of or update on the theme. It should contain no more than 4,000 words.

Thematic section (only by invitation): this section is for the publication of 60% coordinated articles, of different authors and institutions, on a currently relevant theme. It should contain a total of no more than 10,000 words.

Digests: should be about works that have been firstly published no more than two years ago and have from 2,000 to 3,000 characters.

Analysis of the Editorial Board

Original articles will only be assessed if they have not been previously published. They must be accompanied by a letter signed by all authors requesting its publication in the journal. The editorial process will only begin if the manuscripts meet the

requirements. If they do not meet the requirements, they will be returned to the authors for the authors to correct the problems or include a presentation letter or other documents before assessment of its merit.

It is strongly recommended that the author(s) have their paper reviewed by a professional linguist or translator before submitting papers that can contain morphological, syntactic or idiomatic mistakes or inappropriate style. Papers with such mistakes will be returned to the authors even before assessment of their merit or publication suitability.

Manuscript assessment

They authors are allowed to choose the referees that will assess their manuscript.

The manuscripts will be assessed by two *ad hoc* referees in the field. If their opinions disagree, a third referee will be consulted. The *ad hoc* referees may recommend the publication of the manuscript, ask for changes in the text or simply refuse it. If changes are recommended, the manuscript will be assessed again by the same referees after the changes are made.

If the article is approved by the two referees, it will be sent to the Editorial Board for *ad referendum* and communication to the author(s). The Editorial Board of the Journal may make small changes in the text to meet the internal operational criteria and norms.

This Journal uses the double blind review system, that is, both the referees and the authors and institutions involved will remain anonymous to each other.

If any of the referees declare a conflict of interest, the Editorial Board will send the manuscript to another *ad hoc* referee.

Proof: A proof will be sent to the authors for them to check for printing errors. The proof needs to be returned to the Journal within the pre-established deadline. Other changes in the manuscript will not be accepted during this stage.

Presentation of the manuscripts

- The authors or institutions involved in the study cannot be identifiable in the body of the text.

- The manuscripts written in Portuguese must follow the new spelling rules. All manuscripts must be in Microsoft Word format (doc), use Arial font size 12, double line spacing in A4-size paper. The pages must be numbered starting with the title page, which should be number 1.

- Make sure the manuscript does not exceed the maximum number of words for its category. The title page should contain:

- a) Title and subtitle of the article (up to two lines) in the original language and in English, if the manuscript is not already in English;
- b) Full name of every author followed by their institutional affiliation. Do not use any abbreviations;
- c) All data regarding titles and affiliations must be in full, no abbreviations are accepted;
- d) Include the full address of the universities with which the authors are affiliated;
- e) Provide a full address for correspondence with the editor, including facsimile number, telephone number and e-mail address.
- f) Abstract and keywords (in the original language and in English): the abstract should have no more than 1000 characters with spaces. Abbreviations are not allowed. The keywords should identify the content of the article and be limited to five. The abstract should be written as recommended by NBR-6028 (*Associação Brasileira de Normas Técnicas*, ABNT).

- **If the referees recommend changes**, the changes must be made using blue font or underlined. Please include a letter to the editor confirming the interest in publishing the manuscript in this Journal and the changes made to the manuscript. If there are disagreements between the referees' recommendations, the author(s) must present arguments that justify their position. Please include the title and code of the manuscript.

- Organization of the work

Every work submitted for publication must be clearly organized and contain section titles that ease the reading. Original articles must be divided into Introduction, Methods, Results, Discussion and Conclusion.

- Illustrations (Tables, Figures and Charts)

Tables, charts and figures should not exceed five in all and be numbered consecutively and independently with Arabic numbers, according to the order in which they are mentioned in the text. They must be in separate and individual sheets, with indications of their location in the body of the text. Each illustration should have a brief title. Tables and charts must have open side borders.

The author(s) is/are responsible for the quality of the figures (drawings, illustrations, tables, charts and graphs) that should fit in one or two columns (8 and 16cm respectively). **The landscape format is not allowed.** Images must be in jpeg format and have a minimum resolution of 300 dpi.

Graphs and drawings must be generated in vector graphics editor (Microsoft Excel, CorelDraw, Adobe Illustrator, etc.), accompanied by their quantitative parameters in table format and variable names.

The words Figure, Table, Attachment, etc., in the body of the text must be capitalized and followed by their respective number. Please indicate in the text where the tables and figures must be inserted. Keep the titles short and include the study site and year.

- **Citations in the text:** please follow the ABNT (NBR 10520/2002) standard

The method used is author and date

- **Direct or literal citations in the text:** they must obey the format (Autor, date and page). Whether inside or outside parenthesis, capitalize only the first letter of the name of the author (Author, date, page). If the citations are at most three lines long, they should be in quotes. Do not use italic. If the citations are longer than three lines, they must have a margin of 4cm and use font size 10. Do not use quotes or italic.

Example

The point of reference of a pedagogical proposal must be the transformation of society. "This is the basic sense of the expression *historical-critical pedagogy*. Its assumptions are therefore those of the dialectical conception of history" (Saviani, 2008, p.93).

- **Indirect citations:** when the author is mentioned in the sentence, include only author and year. If the author's last name is out of the sentence and in parentheses, capitalize the first letter.

Examples

For Carvalho (2000), special education has been historically considered the education of people with disabilities, whether mental, hearing, visual, motor, physical, multiple or due to evasive developmental disorders.

Historically, special education has been considered the education of people with disabilities, whether mental, hearing, visual, motor, physical, multiple or due to evasive developmental disorders (Carvalho, 2000).

- Citations of many papers of the same author published in the same year are distinguished by adding a small letter immediately after the year and in alphabetical order.

Examples

Frigotto (2000a)

Frigotto (2000b)

The authors mentioned in the text have to be listed in the references at the end of the text, in alphabetical order, according to the rules below.

References: based on NBR-6023/2002 of ABNT

The references need to be in alphabetical order according to the last name of the first author. References with up to three authors must include the names of all three separated by a semicolon. References with more than three authors must mention only the first author followed by the expression *et al.* If there are references to papers of the same author, the entry needs to be repeated, that is, do not use the underline resource. The author(s) is/are responsible for the preciseness of the references and their correct citation in the text.

The format of the reference list at the end of the paper must facilitate the review and editing job. Therefore, they must be in alphabetical order, use single spacing between the lines, skip a line after each reference, use font size 11, use justified paragraph and do not indent or displace the margins.

The author(s) is/are responsible for the exactness and appropriateness of the references that have been consulted and mentioned in the text of the article and also for the content of the article.

Examples of the most common reference types

Book

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 200p. (Coleção Memória da Educação).

Book Chapter

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (Org.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba: EDUNISO, 2008. p.169-182.

Article

NORONHA, O.M. *A praxis como categoria central para o entendimento da educação sócio-comunitária*. *Revista de Ciências da Educação*, v.8, n.14, p.59-129, 2006.

Electronic material

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.29, n.105, p.1139-1166, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

Thesis

REAL, G.C.M. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007. 206f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Work presented in a congress or other event

CASTANHO, M.E.; CASTANHO, S.E.M. Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2008. v.1, p.1-18.

Legal documents

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. LDB: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

- **Footnotes** are used to explain something and should be avoided. Their use is only allowed when they are critical for understanding the text. Use consecutive numbering within the text. Use font size 10, aligned to the left, and always in the same page that they were mentioned in the text.

The Journal does not return the originals submitted for assessment and the authors are fully responsible for the content of the published papers.

All correspondence should be sent to Revista de Educação PUC-Campinas at the address below

Núcleo de Editoração SBI - *Campus I*

Rod. Dom Pedro I, km 136, Prédio da antiga Reitoria, sala 8, Parque das Universidades, 13086-900, Campinas, SP, Brasil.

Fone/Fax: +55-19-3343-7401

E-mail: sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br



Prezado amigo,

É como satisfação que vimos convidá-lo a ASSINAR OU RENOVAR a **Revista de Educação PUC-Campinas**, a melhor forma de ter contato com os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores da área através de uma publicação nacional, indexada na base de dados internacional: Latindex.

Lista Qualis: B3

Esperamos contar com sua presença entre nossos assinantes regulares. Preencha o canhoto abaixo.

Um abraço,
Comissão Editorial

ASSINATURA

RENOVAÇÃO

Número 28 e 29 - (2010)

⇒ **Pessoas Físicas** R\$ 40,00

⇒ **Institucional** R\$100,00

Vol. 16, n.1 e 2 - (2011)

⇒ **Pessoas Físicas** R\$ 40,00

⇒ **Institucional** R\$130,00

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____ Telefone: _____

E-mail: _____

Anexo cheque número: _____ Banco: _____ Valor: _____

Cheque nominal à SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCAÇÃO E INSTRUÇÃO.

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / ____

FORMAS DE PAGAMENTO

À VISTA

Cheque ou depósito bancário: depósito bancário: Banco Itaú ag. 0009 cc 49371-9

Código de Identificação do assinante: **Institucional** CNPJ **Pessoas Físicas** CPF

Razão Social: Sociedade Campineira de Educação e Instrução. CNPJ: 46.020.301/0001-88

Enviar esta ficha juntamente com seu pagamento para:

PUC-Campinas *Campus I*/Revista de Educação PUC-Campinas Fax: (19) 3343-7401

✂

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

(Sociedade Campineira de Educação e Instrução)

Reitora: Profa. Angela de Mendonça Engelbrecht

Vice-Reitor: Prof. Eduard Pranic

Pró-Reitor de Graduação: Prof. Germano Rigacci Júnior

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Profa. Vera Engler Cury

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários: Profa. Vera Engler Cury

Pró-Reitor de Administração: Prof. Ricardo Pannain

Diretora do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Profa. Luzia Siqueira Vasconcelos

Diretor-Adjunto do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Prof. Luís Arlindo Feriani Filho

Coordenadora da Pós-Graduação em Educação: Prof. Samuel Mendonça

Diretora da Faculdade de Educação: Profa. Geisa do Socorro Cavalcante Vaz Mendes

Revista de Educação PUC-Campinas

Com capa impressa no papel supremo 250g/m² e miolo no papel couchê fosco 90g/m²

Capa / Cover

Agência Namosca

Editoração eletrônica / DTP

Toque Final

Impressão / Printing

Hortográfica Editora Ltda.

Tiragem / Edition

1 000

Distribuição / Distribution

Sistema de Bibliotecas e Informação da PUC-Campinas - Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio



O Ensino Fundamental de Nove Anos

- 123 Tendências temáticas na produção científica brasileira: o ensino fundamental de nove anos em questão
Thematic trends in Brazilian scientific production: the nine year elementary school in question
Kellcia Rezende Souza & Elisangela Alves da Silva Scaff
- 135 Ensino fundamental de nove anos: tendências temáticas na produção científica brasileira (2006-2010)
Nine year elementary school program: thematic tendencies in Brazilian scientific production (2006-2010)
Daniele Ramos de Oliveira & Célia Maria Guimarães
- 147 A transição do ensino infantil para o ensino fundamental no olhar das crianças, pais e educadores: um recorte fenomenológico
The transition from pre-kindergarten to elementary school as seen by children, parents and educators: a phenomenological view
Luciana Szymanski, Carolina Grando, Elaine Freire, Fabiana Villas Boas, Marcos Souza Junior
- 155 Ensino fundamental de nove anos: discurso de diretoras, professoras e coordenadoras pedagógicas
Educational work: a challenge to be confronted in the first year classes for nine-year olds at elementary level
Esméria de Lourdes Saveli & Maria Odete Vieira Tenreiro
- 163 A política de ampliação do ensino fundamental e sua efetivação no estado de Mato Grosso do Sul
The policy for the extension of the elementary school and its implementation in Mato Grosso do Sul state, Brazil
Vilma Miranda de Brito & Ester Senna
- 171 Ensino fundamental de nove anos no Brasil antes da obrigatoriedade: aspectos sobre duas experiências
Elementary teaching for nine-year olds in Brazil prior to compulsory learning: aspects on two experiences
Sylvie Bonifácio Klein

Artigos / Articles

- 183 Em busca de uma iconografia para a língua brasileira de sinais: um estudo histórico
Searching for an iconography of Brazilian sign language: a historical study
Cássia Sofiato & Lucia Reily
- 191 Educação e surdez: aspectos da ciência cognitiva aplicados a problemas de acessibilidade
Education and deafness: cognitive science aspects applied to accessibility problems
Joni de Almeida Amorim & Heloisa Andreia de Matos Lins
- 201 Alfaletamento: análise de uma ação de correção de fluxo de aprendizagem
Alfaletamento: analyses of a corrective action learnship
Telma Ferraz Leal
- 213 Educación y desarrollo humano: una aproximación comparativa entre educación, medio ambiente y salud
Education and human development: a comparative approximation among education, environment and health
Luis Enrique Sime Poma