

ENSINO DE NOVE ANOS, SENTIDOS E SIGNIFICADOS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

THE NINE-YEAR ELEMENTARY EDUCATION, SENSES AND MEANINGS: CONTRIBUTIONS OF THE HISTORICAL-CULTURAL THEORY

Adriana de Fátima Franco

Doutora em Educação pela PUC/SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UTP.

Jéssica Godói

Graduada em Psicologia pela UP.

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

Curitiba – PR – Brasil

Endereço

Rua Antônio Gruba, 239 sobrado 8

Vista Alegre – Curitiba – PR

CEP: 80820 -340

E-mails

aloha-je@hotmail.com

adriffranco@hotmail.com

Artigo recebido em 18/02/2011

Aprovado em 20/04/2011

RESUMO

Este artigo objetivou analisar os significados e os sentidos atribuídos por professores da última etapa dos Centros Municipais de Educação Infantil e professores das turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental acerca do Ensino Fundamental de nove anos. Os pressupostos são os da psicologia histórico-cultural. Constituiremos nossas análises por meio de duas categorias: o significado e o sentido. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados indica uma escola em que a dimensão coletiva está presente apenas pelas diretrizes políticas, o processo de discussão acerca da implementação desta política pouco ocorreu. A expropriação dos professores do processo de discussão age como fator de manutenção para a reprodução dos significados historicamente construídos, não permitindo a coincidência entre os significados sociais e os sentidos pessoais, bem como parece impossibilitar a construção de novos significados e sentidos para seu trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de nove anos. Sentidos e significados. Psicologia histórico-cultural. Políticas públicas.

ABSTRACT

This abstract analyzes the meanings and senses attributed by teachers of the final stage of the Municipal Preschool Centers and teachers of the First Year of Elementary School, in relation to the nine-year Elementary School Education. It uses the premises of Cultural-Historical Psychology. Within this perspective, this work uses the method of Historical and Dialectical Materialism. The analyses were carried out in two categories: meaning and sense. Data were collected through semi-structured interviews. The data analysis

indicates a school in which the collective dimension exists only through the political guidelines; there was hardly any discussion process on the implementation of this policy. The exclusion of the teachers from the discussion process acts as a factor for maintaining the reproduction of historically built meanings, and therefore does not allow for an aligning of social meanings and the personal senses. It also prevents the teachers from constructing new meanings and senses for their work.

KEYWORDS: Nine-year education. Senses and meanings. Cultural-historical psychology. Public policies.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, objetivamos analisar os significados e os sentidos atribuídos por professores da última etapa dos Centros Municipais de Educação Infantil e professores das turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental acerca do Ensino Fundamental de nove anos. Esta política pública começou a ser implantada no ano de 2006 e tem como uma de suas principais metas “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, MEC, 2004, p. 14).

Para avançarmos na discussão, os pressupostos assumidos são os da psicologia histórico-cultural. Constituiremos nossas análises por meio de duas categorias: o significado e o sentido.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, ao nascer, o homem não está pronto, mas tem condições biológicas de apreender a sua realidade por meio da atividade e da relação com outros homens. Esta é sua condição humana. Sendo assim, o homem não é somente produto da evolução da espécie, mas também produto histórico da sociedade. Ou seja, constitui-se por meio das condições sociais propiciadas pelas atividades de seus antecessores (AGUIAR, 2000b). Partindo deste pressuposto, o homem não pode ser desvinculado das condições históricas e culturais que o constituem.

A atividade e a linguagem são condições necessárias à humanização do indivíduo. Leontiev (2004) afirma que o surgimento e o desenvolvimento do trabalho e da linguagem se tornaram importantes à medida que os homens viviam em coletividade, fato que propiciou a relação entre os homens numa atividade em comum.

Os signos são uma construção do homem e permitem a comunicação com os outros homens, assim como – quando internalizados – tornam-se instrumentos que permitem a relação do homem consigo mesmo e propiciam condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Todavia é preciso frisar que o processo de internalização não denota apenas a passagem do social para o individual. Pelo contrário, a constituição do sujeito deve ser entendida como “resultado de um processo de ‘conversão’ do social no individual sem que indivíduo e sociedade mantenham em si uma relação isomórfica” (AGUIAR, 2002, p.103). A história e a cultura são determinantes na constituição do homem, porém este não é passivo nesse processo, internalizando aquilo que apreende do social de forma particular.

Nesta perspectiva, a categoria mediação assume um papel de fundamental importância, pois possibilita romper com a dicotomia interno-externo, objetivo-subjetivo, possibilitando uma análise que não naturaliza o indivíduo. Nesta direção, pode-se afirmar que é por meio das mediações sociais que o homem constitui a sua singularidade. Os elementos interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido não podem ser entendidos de forma separada, pelo contrário, são constitutivos uns dos outros na relação de mediação (AGUIAR; OZELLA, 2006).

O pensamento é mediado pelos signos de forma externa e também internamente por meio do significado. O pensamento, portanto, não corresponde ao significado direto da palavra. O significado faz a mediação entre o pensamento e a sua expressão verbal (VIGOTSKI, 2000).

Vale ressaltar que o significado é uma formação dinâmica, sendo assim pode modificar-se em sua natureza interior e, conseqüentemente, modificar a relação do pensamento com a palavra

(VIGOTSKI, 2000). Os significados são produzidos social e historicamente e por isso estão impressos em todas as atividades humanas. Os indivíduos internalizam aquilo que apreendem da realidade concreta e atribuem significados a partir da relação com o social (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Vigotski (2000) afirma que o pensamento surge no campo da consciência e envolve as necessidades, os interesses, as motivações, os afetos e as emoções dos indivíduos. Neste sentido, devemos considerar que o processo de significação não é somente intelectual e cognitivo, mas também tem fortes influências da emoção. O pensamento não pode ser dissociado do afeto, uma vez que para a sua análise é necessária a compreensão dos motivos, interesses e necessidades que o movimentam. A necessidade é uma conjuntura que faz com que o indivíduo se mobilize em busca da satisfação. A ação do indivíduo, porém, só será completa quando este significar no meio social algo que possa satisfazer às suas necessidades (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Considerando o exposto, o ser humano, em contato com o mundo social, por meio das relações e experiências estabelecidas com esse meio, pode desenvolver seu mundo psicológico. Essa "conversão" do social no individual, no entanto, não ocorre de forma direta. Conforme Asbahr e Souza (2007), a apropriação das significações sociais está intrinsecamente relacionada com os sentidos pessoais atribuídos a elas e a relação entre estes dois elementos é componente central da consciência humana.

Aguiar (2002) aponta que, para Vigotski, o significado é uma produção social construída historicamente que o homem encontra ao nascer. O sentido, porém, será produto da confrontação entre os significados já existentes com a experiência pessoal. O sentido é definido por Vigotski (2000, p. 465) como "uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variadas. O significado é apenas uma destas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de um discurso". A categoria sentido revela a singularidade do homem historicamente construído.

Sendo assim, o significado pode ser entendido como o ponto de partida para a análise dos sentidos. No entanto, como afirmam Aguiar e Ozella (2006), devido à complexidade dos sentidos, só é possível nos aproximarmos de algumas de suas zonas, uma vez que "o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência" (VIGOTSKI, 2000, p. 466).

Tendo em vista que o processo de construção de significados e sentidos se dá a partir da história e da cultura numa relação dialética, é preciso compreender como os professores receberam as informações acerca da política pública de ampliação do Ensino Fundamental e como se apropriaram dela.

Entendemos que a nova política pode cumprir com o objetivo de contribuir para criação de melhores condições de apropriação de conhecimento se a construção das diretrizes para a sua implementação puder ser discutida pelos principais atores deste processo – os professores, para que estes possam construir significados e sentidos compatíveis com o seu papel, e assim possam transformar a sua prática pedagógica.

ELEMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal e dois centros municipais de Educação Infantil da Cidade de Curitiba. Inicialmente contatamos a Secretaria Municipal de Educação e solicitamos uma planilha com os nomes das maiores escolas de uma das regionais da capital. Escolhemos uma que atende a um grande número de alunos e estabelecemos contato com a sua direção para obter consentimento para a realização da pesquisa. Com a aprovação em mãos, fizemos contato com as professoras das turmas de primeiro ano para explicar a pesquisa. Participaram sete professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental e três professoras da Educação Infantil. Iniciamos as entrevistas com as professoras do Ensino Fundamental, assim que elas aceitaram as condições da pesquisa e assinaram o termo de consentimento. Em seguida, realizamos um levantamento junto à diretoria do Ensino Fundamental sobre quais centros municipais de Educação Infantil que mais encaminham crianças a esta escola. Após este levantamento, entramos em contato com os centros municipais de Educação Infantil, onde realizamos as entrevistas com as professoras da última etapa da Educação Infantil. Por fim, é importante dizer que todos os nomes utilizados nessa pesquisa são fictícios, para proteger a identidade das participantes.

CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES

As dez professoras participantes da pesquisa são: Eva, Vanessa, Melissa, Ângela, Lúcia, Isabel, Amanda, Alice, Maria e Bia.

As professoras do Ensino Fundamental Eva, Vanessa e Melissa são formadas em Magistério e em 2009 iniciaram o trabalho com o primeiro ano nesta escola. As duas primeiras trabalhavam apenas com a Educação Infantil até o ano anterior. Melissa já trabalhou com pré-escola à quarta série.

Ângela é formada em Pedagogia. Foi sócia em uma escola por oito anos, desistiu da sociedade e decidiu ficar apenas estudando (Pedagogia). Depois disso começou a trabalhar como professora nesta escola, embora desejasse atuar apenas como pedagoga, mas isso não foi possível.

Lúcia e Isabel são formadas em Pedagogia, além de atuarem como professoras, também cumprem a função de pedagoga nesta mesma escola.

Amanda, devido à formação em magistério no nível médio, trabalhou com a Educação Infantil durante oito anos e há três começou a atuar no Ensino Fundamental.

Alice é pedagoga e trabalha há cinco anos com Educação Infantil. Já trabalhou com a antiga primeira série (atual segundo ano) e pré-escola, totalizando oito anos de atuação.

Maria fez Magistério em nível médio, um ano de adicional em Educação Infantil e Normal Superior. Já trabalhou com o Ensino Fundamental e atualmente só trabalha com Educação Infantil.

Bia está cursando o último ano do curso de Pedagogia e já trabalhou com o Ensino Fundamental. Este é o primeiro ano que está atuando na Educação Infantil.

RESULTADOS

Os dados aqui apresentados não se encontram em uma ordem cronológica. Referem-se a temas abordados durante os diálogos estabelecidos entre as pesquisadoras e as participantes deste estudo.

UMA PRÉ-ESCOLA OBRIGATÓRIA

De modo geral, as professoras da Educação Infantil significam a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos como uma forma de incluir a criança de seis anos na escola, uma vez que a Educação Infantil, até então, não era obrigatória.

"Eu vejo isso como uma forma de incluir aquelas crianças que não tinham o pré e que iam de repente pra escola sem um pré, incluindo ele na primeira série você faz com que todas as crianças tenham o mesmo nível de ensino." (Alice).

"Logo que veio essa coisa dos nove anos, o que deu pra perceber que muitas vezes assim, eles jogaram o antigo pré que não era obrigatório, se tornou uma pré-alfabetização das crianças." (Maria).

"De princípio foi colocado um ano a mais para ser obrigatório a criança já entrar no primeiro ano, porque antigamente o pré não era obrigatório, fazia quem queria, então quem chegava na primeira série, muitos já faziam o pré e já sabiam ler, já eram pré-alfabetizados, porém, outros não e então atrapalhava a vida do professor." (Bia).

Podemos perceber pelas falas das professoras da Educação Infantil que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos é significada como uma forma de inclusão das crianças na escola, facilitando a aprendizagem, já que muitas não frequentavam nenhum tipo de estabelecimento de educação antes do ingresso no Ensino Fundamental. Mesmo a professora que aponta uma justificativa aparentemente diferente para esta questão, complementa este modo de pensar ao dizer que o trabalho do professor ficaria mais fácil, pois as crianças teriam o "mesmo nível" de ensino.

As professoras parecem acreditar que a política pública de ampliação do Ensino Fundamental permite certa homogeneidade ao ensino e que o ano obrigatório a mais possibilita que todas as

crianças sejam alfabetizadas ao mesmo tempo. Porém não mencionam outras características que constituem a prática de alfabetização, como as peculiaridades das crianças, as suas condições concretas de vida, a relação professor-aluno.

As professoras que parecem ver nessa política pública a solução para as dificuldades de ensino-aprendizagem enfrentadas no início do processo de alfabetização enfatizam que a criança, ao ingressar na escola mais cedo, terá o mesmo nível de todas as crianças de seis anos de idade, naturalizando o desenvolvimento.

Questões importantes parecem não ser consideradas para esta discussão, principalmente no que se refere à multideterminação que envolve a construção da criança e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Lúcia, professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, tem uma resposta semelhante à das professoras da Educação Infantil. Por outro lado, Vanessa e Amanda afirmam que as crianças estão “perdendo” a infância devido a este tipo de ensino, como pode ser verificado em suas falas:

“Eles querem explorar mais o conhecimento que as crianças tem na cabecinha, poder já explorar mais a inteligência da criança... essa metodologia deles crucifica um pouco a criança, infância é uma só, livros e cadernos eles vão ter o resto da vida.” (Vanessa).

“Criança está deixando de brincar um ano a mais, porque ali no primeiro ano você tem uma responsabilidade de alfabetizar, da criança ter que sair lendo, escrevendo que no pré não tinha... tem muitas crianças que entram com cinco anos que ainda não estão preparadas para serem alfabetizadas.” (Amanda).

As participantes significam a infância como uma fase destinada apenas ao brincar espontâneo, e este por sua vez não está vinculado a qualquer forma de aprendizagem. Diante do exposto, percebemos que os significados atribuídos pelas professoras à infância correspondem ao elaborado historicamente, ou seja, de que esta é uma fase destinada ao brincar, à inocência e que deve ser preservada. E, ainda, que estas características estariam relacionadas à Educação Infantil, por ser ela mais voltada ao lúdico.

Eva, Melissa e Lúcia, professoras do Ensino Fundamental, pontuaram que não veem nenhum diferencial na ampliação desta etapa de ensino. Para elas, a mudança é apenas de nomenclatura e na idade de ingresso da criança neste espaço. Ainda que esta política interfira radicalmente na vida diária da escola, percebemos que ela foi implementada em um sistema pouco preparado para recebê-la. A “lei em si” altera o cotidiano escolar, porém pouco parece transformar os sentidos que essas professoras atribuem à sua prática pedagógica.

As profissionais afirmam saber que houve uma mudança na política, mas na prática “nem pararam para pensar” o quê de consistente e positivo isso traria para a educação. Elas continuam fazendo a mesma coisa “*porque o aluno precisa aprender*” e “*o papel do professor é ensinar*”. As afirmações parecem descoladas de um **como** e um **para quê** destas ações. Conforme aponta Aguiar, nesse processo de objetivação/subjetivação – que é único, social e histórico –, a realidade social encontra múltiplas formas de ser configurada, com a possibilidade que tal configuração ocorra sem desconstruir velhas concepções e emoções calcadas no preconceito, visões ideologizadas, fragmentadas (AGUIAR; GALDINI, 2003). As falas das professoras parecem nos dizer que a reflexão ficou de fora, uma vez que mal receberam informações a respeito desta política pública. Pensar a sua apropriação no contexto de trabalho parece utópico. Conforme Arce (2001), elimina-se o conhecimento do professor à medida que o reduzem a um mero executor da teoria, pois passa a ser considerado um técnico da aprendizagem.

O significado socialmente atribuído ao professor do primeiro ano é o de alfabetizador e é isso que essas professoras se propõem a fazer. No entanto não fazem uma reflexão acerca das mudanças necessárias nesse “ensinar”, pensando a criança histórica e concreta com a qual trabalham.

Amanda e Isabel pontuam que o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos tem características próprias. Elas relatam que a alfabetização proposta nesse primeiro ano não deve ser a repetição da antiga primeira série ou uma pré-escola obrigatória na qual se deve alfabetizar. Amanda cursa especialização em Práticas Pedagógicas em Educação Infantil e Ensino Fundamental e estudou a respeito da política pública de ampliação do Ensino Fundamental. Isabel, por sua vez, cumpre o papel de pedagoga. Isto é, seu olhar pode ser mais amplo devido ao fato de ter participado da construção da proposta pedagógica.

Ao analisar as condições concretas de trabalho dessas professoras, evidencia-se que não houve nenhum tipo de acompanhamento, curso ou orientação para iniciar o trabalho depois da ampliação do Ensino Fundamental nesta escola. Salvo Isabel, que participou do processo de construção do planejamento para implementação do ensino de nove anos.

As participantes do Ensino Fundamental apontam que são chamadas a aprender na prática cotidiana a trabalhar de forma diferente da habitual, ressaltando o fato de que agora estarão lidando com uma criança mais nova. Como afirma Arce (2001), passam a ser valorizadas as características pessoais em detrimento da formação profissional. Ou seja, os professores devem aprender fazendo. Para tanto, não precisam de uma bagagem teórica e prática fundamentada em princípios filosóficos, históricos e metodológicos que subsidiem este processo.

Quando o professor é expropriado da possibilidade de reflexão, inevitavelmente teremos um processo de alienação. Martins (2004), apoiada em Leontiev, afirma que a alienação ocorre quando há uma ruptura entre os significados sociais e os sentidos pessoais, produzindo a desintegração da unidade da consciência, já que esta implica a compatibilidade entre um e outro.

TUDO CONTINUA COMO ANTES

As professoras do Ensino Fundamental Vanessa e Melissa disseram que não ocorreram mudanças significativas após a aprovação da lei que amplia o Ensino Fundamental. Para elas, a aprendizagem depende de cada aluno, esteja a educação sob a tutela da lei anterior ou submetida às novas normas da nova lei.

Essas professoras naturalizam a criança e o seu processo de aprendizagem, uma vez que a apontam como a única responsável por seu sucesso ou fracasso. Deste ponto de vista, as oportunidades são dadas e as crianças devem aproveitá-las. Caso não consigam aprender, serão responsabilizadas pelo seu fracasso (BOCK, 2000). Desta forma, as práticas pedagógicas não são repensadas, pois é o aluno "que não vai", ele (aluno) que é o responsável pela sua não aprendizagem, logo não há necessidade de entender o porquê de isso ocorrer. E mesmo que haja essa tentativa, ela recairá sobre algum aspecto da vida da criança.

Contrariamente a essas professoras, Lúcia e Eva pontuaram que houve mudanças na escola após a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Lúcia disse que seus alunos já estão aprendendo a ler e a escrever sozinhos, mas não relaciona isso à sua prática pedagógica. Eva, apesar de dizer que houve mudanças, não soube quais eram e nem utilizava o verbo em primeira pessoa para falar sobre elas. Além disso, contradisse seu relato, ao afirmar que continua fazendo a mesma coisa que fazia antes: *"tenho crianças de cinco anos, eu tenho que esquecer a idade deles, eu tenho que alfabetizar com cinco anos... Então, é essa a mudança, eu vejo assim, eu tenho que alfabetizar como se eles tivessem seis.... Eu faço a mesma coisa que eu fazia antes"*.

Apesar de essas duas professoras afirmarem que houve mudanças na prática após a ampliação do Ensino Fundamental, as práticas parecem não se alterar. As professoras sabem que houve mudanças, mas não têm clareza de quais são, provavelmente por não terem se apropriado delas. A falta de informação a respeito da política pública de ampliação do Ensino Fundamental, de discussões que pudessem esclarecer suas dúvidas e promover a construção de novos sentidos se reflete na prática.

Isabel e Amanda, por sua vez, afirmam que houve mudanças relevantes após a ampliação do Ensino Fundamental.

"Eu sempre sofri de uma tendência louca de começar a escrever desde o primeiro dia, eu tive que me preparar para isto, ela [lei] me fez mudar, me fez ver a alfabetização de uma forma diferente, ela não é só ler e escrever, o aluno não precisa disso só, eu mesma tive que ler um pouquinho mais sobre o desenvolvimento da criança para entender melhor e poder receber esta criança menor, me deixava um pouco insegura..." (Isabel).

"A questão do lúdico, essa questão de jogos, atividades com as crianças, raciocínio lógico, então eu acho que isso vem a beneficiar a criança, porque ela não entra na primeira série sem continuar este brincar que ela brincava na Educação Infantil, eu vejo que a proposta é muito boa, só que muitas vezes na prática a gente não consegue exercer de fato ela, talvez daqui a uns anos tenha uma estruturação melhor." (Amanda).

Um elemento comum nos discursos parece ser o fato de a escola ter pouca preparação para implementação desta política pública. Reafirmamos a necessidade da inclusão dos professores na discussão desta lei e do planejamento para sua efetivação, a fim de que se possa produzir novos significados e sentidos. Sabemos que o professor é um dos pilares para que esta política pública tenha bons resultados. Sendo assim, ele precisa ter acesso às informações que se referem ao seu trabalho e, por conseguinte, ter espaço para discutir e refletir com seus pares, possibilitando assim a apropriação dessa nova prática, podendo ressignificá-la.

As professoras da Educação Infantil, Maria e Alice, relataram que não houve mudanças neste espaço. Atribuem o fato à falta de relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Alice afirma que os professores não receberam informações sobre possíveis alterações nos centros municipais de Educação Infantil após a aprovação da lei que ampliou o Ensino Fundamental. De acordo com ela, ninguém esclareceu nada a este respeito.

Para Alice, essas mudanças ocorrem rapidamente e os professores da Educação Infantil não estão incluídos nessas informações, visto que não trabalham diretamente com o Ensino Fundamental.

Pasqualini (2006), ao analisar as publicações de autores que buscam construir uma identidade da Educação Infantil - "Pedagogia da Infância", afirma que esses autores defendem a posição de que a criança, nesse espaço, não é aluno e que, ao tratá-la como aluno, está se desrespeitando a infância. Logo não se deve ensinar na Educação Infantil, mas sim educar. De acordo com a autora, essa prática distancia cada vez mais a Educação Infantil do Ensino Fundamental. Concordamos com Pasqualini que essas teorias devem ser questionadas, uma vez que esse pensamento está presente nas falas das professoras entrevistadas.

As professoras afirmam que a única mudança que percebem nesta política pública é que agora a criança tem que ser alfabetizada, o que antes, com esta idade, não era necessário. Vale ressaltar que, para elas, a alfabetização está ligada ao Ensino Fundamental e não à Educação Infantil vez que, historicamente, este ambiente é significado como local de cuidado e não de ensino. Portanto a alfabetização é um trabalho a ser realizado no Ensino Fundamental. Pelas falas das professoras, percebe-se que estes significados permanecem presentes nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As professoras significam a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos como "uma pré-escola obrigatória". A principal mudança apontada por elas é a diminuição da idade da criança para o ingresso no Ensino Fundamental. Considerando que as professoras não receberam informações sobre esta política pública, não tiveram acesso aos documentos oficiais e foram expropriadas do processo de discussão desse assunto, a mudança concreta na opinião delas é a alteração da idade inicial da criança. Apenas esse dado é o que elas se apropriaram da lei e que, portanto, sabem.

Verificamos que o significado de infância presente na escola é de uma infância idealizada, destinada ao brincar, e esse por sua vez está vinculado com a Educação Infantil. Historicamente esse espaço foi significado como local de cuidado e proteção das crianças, enquanto as mães trabalhavam, portanto não estava relacionado com a educação. Por outro lado, o Ensino Fundamental é considerado "escola de fato", na qual se aprende, se alfabetiza, por isso no primeiro ano não seria permitido o lúdico.

A partir deste significado, os sentidos produzidos pelas professoras à sua prática permanecem inalterados. Com esta política, houve alterações no cotidiano da escola, porém as professoras foram chamadas a aprender na própria prática, visto que a construção e o debate acerca desta lei foram realizados pelos "técnicos" da Educação.

Considerando que as professoras desconhecem os objetivos da lei, que não tiveram nenhum tipo de orientação e que existe uma demanda oriunda da escola e que deve ser cumprida – alfabetizar as crianças até o final do ano –, entendemos que o significado que elas atribuem à lei está intrinsecamente relacionado com sua prática pedagógica, pois se o primeiro ano é apenas uma pré-escola obrigatória, não há o que mudar, transpõem-se apenas os conteúdos da pré-escola de forma sistematizada e com "cobrança", pois agora as crianças precisam aprender, afinal estão de fato "na escola".

O significado do professor posto socialmente é ensinar, e o primeiro ano, por sua vez, é o espaço no qual a criança deve iniciar o aprendizado. Logo é isso que as professoras se propõem. Não há uma reflexão sobre a prática e as necessidades dessas crianças. A lei estabelece as diretrizes de como ministrar este ensino de nove anos, porém as professoras não têm condições concretas para a realização deste processo e a construção de novos significados e sentidos para seu trabalho não se efetiva. A expropriação dos professores do processo de discussão desta política pública age como fator de manutenção para a reprodução dos significados historicamente construídos, não permitindo a coincidência entre os significados sociais e os sentidos pessoais e nem possibilitando a construção de novos significados e sentidos para seu trabalho.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. Professor e educação: realidade em movimento. In: TANAMACHI, E. de R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000a.
- AGUIAR, W. M. J. Reflexões a partir da teoria sócio-histórica sobre a categoria "consciência". **Cadernos de Pesquisa**. n.º. 110. São Paulo, jul. 2000b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574200000200005&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 de Março de 2009.
- AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: Categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- AGUIAR, W. M. J.; GALDINI, V. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs). **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**. v. 26, n.º. 2. Brasília, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2009.
- ARAÚJO, R. de C. B. de F. **Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental: um diálogo com professores**. Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2008. Disponível em: http://www.btdt.ufjf.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=145. Acesso em: 11 de novembro de 2009.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>. Acesso em: 14 de Agosto de 2009.
- ASBAHR, F. da S. F.; SOUZA, M. P. R. de. Buscando compreender as políticas públicas em educação: Contribuições da Psicologia Escolar e da Psicologia Histórico-Cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007.
- BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E. de R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. (Orgs). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2000.
- BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. de. Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada. In: BOCK, A. M. B. **A perspectiva sócio-histórica na formação em Psicologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de 9 anos: orientações gerais*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/brasil/ensino_fundamental_9anos_orientaciones.pdf. Acesso em: 30 de março de 2009.
- FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. **Cadernos Cedex**. Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2009.

GAGNO, R. R.; SCHELESENER, A. H.; SILVA, S. R. da; FURTADO, A. G. **Ensino fundamental de nove anos:** como se deu a implantação nas escolas da rede municipal de Curitiba. [s/d]. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/228_823.pdf. Acesso em: 14 de agosto de 2009.

GORNI, D. A. P. Ensino fundamental de nove anos: estamos preparados para implantá-lo?. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. v. 15, n.º. 54, p. 67-80, jan/mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0104-40362007000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 de março de 2009.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais do Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**. [on-line]. v. 27, n.º. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 de março de 2009.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo humano**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 24, n.º. 62, p. 82-99, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20093.pdf>. Acesso em: 09 de novembro de 2009.

PARANÁ. Normas complementares para a implementação do ensino fundamental de nove anos. Aprovada em 15 de junho de 2007. Disponível em: www.diaadia.pr.gov.br/nre/laranjeirasdosul/.../DELIBERACAO0307. Acesso em: 30 de março de 2009.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:** desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho'. Araraquara, 2006.

PINO, A. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, L. L. de C. P.; VIEIRA, L. M. F. "Agora seu filho entra mais cedo na escola": a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n.º. 96 – Especial, p. 775-796, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a08v2796.pdf>. Acesso em: 14 de Agosto de 2009.

SOUZA, V. de. **Referenciais legais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração**. Realizada em 10 de dezembro de 2007 e atualizada em 24 de outubro de 2008. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/leg_efund_9anos.pdf. Acesso em: 30 de março de 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.