



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: A DOCÊNCIA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO CARLOS

Alessandra Cardoso de Moraes

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

São Carlos

Junho de 2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: A DOCÊNCIA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO CARLOS

ALESSANDRA CARDOSO DE MORAES

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor/a em Educação, na área de concentração em Metodologia de ensino.

São Carlos
Junho de 2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

M827ef

Moraes, Alessandra Cardoso de.

Ensino fundamental de nove anos : a docência em
escolas da rede municipal de São Carlos / Alessandra
Cardoso de Moraes. -- São Carlos : UFSCar, 2012.
181 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2011.

1. Professores - formação. 2. Aprendizagem profissional
da docência. 3. Políticas públicas. 4. Ensino fundamental. I.
Título.

CDD: 370.71 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

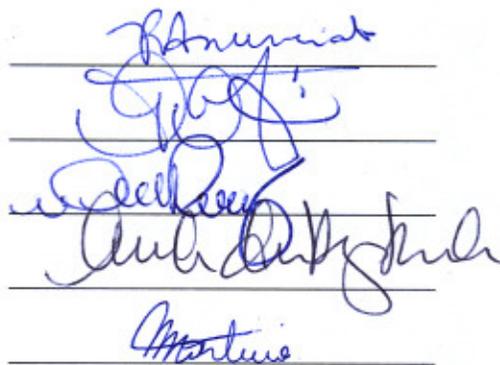
Profª Drª Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Profª Drª Cristina Satiê de Oliveira Pátaro

Profª Drª Márcia Cristina Argenti Perez

Profª Drª Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Profª Drª Maria Iolanda Monteiro


Anunciato
Pátaro
Argenti
Rodrigues
Monteiro

Aprender a ler e a escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano eu envolve ação e reflexão. Dizer a palavra em sentido verdadeiro é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar; de decidir; de optar.

Paulo Freire

Agradeço,

À Profª Drª Rosa Maria M. Anunciato de Oliveira, orientadora do trabalho, pelo incentivo, aprendizagem, confiança e respeito em todas as etapas deste trabalho e, ainda, pela amizade que construímos ao longo dos dez anos de convivência.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar pelas aprendizagens e incentivo.

À Profª Drª Aline Maria M. R. Reali e à Profª Drª Maria Iolanda Monteiro pelas contribuições oferecidas no Exame de Qualificação.

Às coordenadoras e aos/às professores/as da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos, pelos dados fornecidos e pela disposição em fornecê-los.

À Secretaria Municipal de Educação de São Carlos por tornar possível o acesso às escolas e aos participantes do estudo.

A todos e todas que participam e contribuíram de alguma forma, para o desenvolvimento e concretização deste estudo, bem como para a minha formação profissional e pessoal.

Aos meus familiares, em especial, os meus pais pelo amor, compreensão, apoio e incentivo, sem os quais não seria possível vivenciar a conclusão de mais essa etapa.

Ao Programa Bolsa Mestrado/Doutorado, vinculado à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro.

RESUMO

A pesquisa trata do processo de desenvolvimento profissional e aprendizagem docente de coordenadoras e professores/as que atuam no primeiro ano do ensino fundamental frente à ampliação do ensino fundamental para nove anos. O ingresso da criança de seis anos no ensino obrigatório possivelmente implica em mudanças na organização do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula pelas professoras e adequações no currículo a fim de atender as necessidades específicas dos novos ingressantes, crianças de seis anos. Exige, ainda, dos sistemas de ensino providências para garantir a formação continuada de docentes, gestores e demais profissionais da educação. As mudanças necessárias à ampliação do ensino fundamental para nove anos e, portanto, necessárias ao ingresso das crianças de seis anos nessa etapa de ensino, podem gerar desestabilizações, incertezas e a busca de novos conhecimentos sobre as especificidades, características e necessidades das crianças de seis anos. Assim, esta investigação procura compreender de que maneiras os/as professores/as do primeiro ano do ensino fundamental em escolas da rede municipal de São Carlos, concebem, desenvolvem e implementam a política de ampliação do ensino obrigatório, tendo em vista suas demandas e sua influência direta sobre a escola e seus alunos. É relevante ressaltar que alguns aspectos do estudo estão relacionados ao que a literatura educacional enfoca sobre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente, bem como ao que se referem à ampliação do ensino fundamental para nove anos e reformas curriculares propostas para o primeiro ano deste nível de ensino. Para a coleta de dados foram realizadas análise documental, questionários e entrevistas para compreender a concepção das professoras participantes do estudo sobre os processos vividos: a política implantada, a formação continuada recebida, os conteúdos a serem ensinados, as dificuldades encontradas e outros aspectos que sob sua perspectiva influenciam diretamente o ensino no primeiro ano. A partir dos dados obtidos é possível notar que para os participantes, esta reforma envolve aspectos para além da implementação da última política ou diretriz adotada pelo MEC, antes significa mudar as culturas das salas de aula e das escolas. O medo, a insegurança, a apreensão inicial originadas da expectativa de trabalhar com crianças de seis anos podem justificar-se pelo fato do conceito de mudança estar atrelado ao repensar, (re)configurar, (re)organizar o saber fazer docente. Nesta perspectiva, a ação coletiva na superação dos problemas práticos encontrados no fazer docente merece destaque, tendo em vista que o significado da mudança está na maneira como os envolvidos podem vir a entender o que deve mudar e como fazê-lo.

Palavras-chave: Formação de professores. Aprendizagem da docência. Políticas públicas. Ensino fundamental de nove anos.

ABSTRACT

The research deals with the learning processes and the professional development of coordinators and teachers who work in the first year of elementary school considering the expansion of basic education to nine years. The admission of six year old children in compulsory education possibly involves changes in the organization of the pedagogical work developed in the classroom by teachers, as well as some adjustment in the curriculum to meet the specific needs of the newly arriving six year olds. It also requires continued learning programs for teachers, administrators and all other education professionals, which should be guaranteed by the school system. The changes required for the expansion of basic education to nine years as well as for the admission of six year olds at this stage can lead to destabilization, uncertainty and the search for new knowledge about the specific nature, characteristics and needs of six year olds. Thus, this research seeks to understand the ways in which teachers of the first year of elementary school in the Municipality of São Carlos design, develop and implement the policy of extending compulsory education, considering its demands and direct influence on the school and its students. It is important to point out that some aspects of the study are related to what the educational literature says about the learning processes and the professional development of teachers, as well as to what it refers to the expansion of basic education to nine years and the curricular reforms proposed for the first year of basic education. Document analysis, questionnaires and interviews were used for data collection, aiming to understand the conception of the teachers participating in the study about their experiences: the policy in place, participation in continued education programs, the contents to be taught, the encountered difficulties and other aspects that directly influence their perspective on teaching in the first year of basic education. From the analyzed data it is possible to note that this reform involves aspects beyond the implementation of the last policy or guideline adopted by MEC (Ministry of Education), considering a necessary change in both classroom and school cultures. Fear, insecurity and apprehension stemming from the initial expectations of working with six year old children may be justified by the fact that the concept of change is directly associated with rethinking, (re) configuring, (re) organizing the teacher know-how. In this perspective, collective actions aiming to overcome the practical problems encountered in teacher know-how are noteworthy, given that the meaning of change is tied to what those involved can come to understand about what must change and how to do it.

Key Words: Teacher education. Teachers learning processes. Public policies. Nine year basic education.

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEF	Coordenação Geral do Ensino Fundamental
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação
SE	Secretaria de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo 1 – A formação de professores em foco	10
1.1. Orientações conceituais na formação de professores	12
1.2. A docência em cenários de mudança	19
1.3. A formação de professores frente às políticas públicas	21
1.4. Formação continuada no Brasil	23
1.5. Desenvolvimento profissional e processo de mudança	29
Capítulo 2 – A pesquisa	37
2.1. O estudo	38
2.2. O caminho percorrido	40
2.3. Instrumentos de coleta de dados	44
2.4. Participantes da pesquisa	46
2.5. Análise dos dados	52
Capítulo 3 – A política de ampliação do ensino fundamental para nove anos	57
3.1. A política de ampliação do ensino fundamental para nove anos: fundamentação legal	58
3.2. O que dizem os documentos oficiais do programa de ampliação do ensino fundamental para nove anos?	70
3.2.1. Ampliação do ensino fundamental para nove anos – 1º relatório do programa	70
3.2.2. Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais	76
3.2.3. Ampliação do ensino fundamental para nove anos – 2º relatório do programa	88
3.2.4. Ampliação do ensino fundamental para nove anos – 3º relatório do programa	94
3.2.5. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade	104
3.3. A ampliação do ensino fundamental: a experiência em escolas do município de São Carlos	125

Capítulo 4 – Coordenadoras e professores/as frente à ampliação do ensino fundamental para nove anos	131
4.1. A ampliação do ensino fundamental para nove anos	132
4.2. O ingresso nas turmas de primeiro ano	141
4.3. As dificuldades encontradas no trabalho com as turmas de primeiro ano e as formas de superação	146
4.4. As mudanças sofridas pelas escolas para atender as crianças de seis anos e o que ainda precisa ser feito para melhor atendê-las	154
4.5. O acompanhamento pedagógico e as propostas de formação em serviço	162
Considerações finais	169
Referências Bibliográficas	176

Anexos

Anexo I – Aprovação do Comitê de Ética

Anexo II – Carta convite

Anexo III – Termo de Compromisso Livre Esclarecido

Anexo IV – Questionário

Anexo V – Entrevista com as coordenadoras

Anexo VI - Quadro de organização dos dados

Anexo VII – Quadro de questões abertas do questionário

INTRODUÇÃO

A presente investigação tem origem na recente reformulação do ensino fundamental prevista pela Lei de Diretrizes e Bases para a educação nº 9.394 de 1996, que prevê na seção III, art. 32 a composição de nove anos para o referido nível de ensino, como explicita sua redação: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade [...]”.

Essa lei tem como objetivo principal promover a inclusão no sistema educacional obrigatório brasileiro de crianças pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de classe média e alta já se encontram, em sua maioria, incorporadas no sistema educacional de ensino, matriculadas em pré-escolas ou na primeira série do ensino fundamental. Além disso, a ampliação pretende intensificar o tempo de permanência das crianças ao convívio escolar, bem como proporcionar maiores oportunidades de aprendizagem.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos tem se constituído em assunto bastante polêmico, pois envolve questões políticas e econômicas que devem ser consideradas ao discutirmos sobre seus objetivos, como explicita Hingel, por meio do Parecer CNE/CEB nº 24/2004:

A antecipação da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de seis anos, com reconhecidas exceções, em muitos sistemas municipais, não visou necessariamente à melhoria da qualidade, mas, de fato, aos recursos do FUNDEF, uma vez que o aluno passou a ser considerado como “unidade monetária” (haja vista as situações em que o Ensino Fundamental foi mantido com oito anos de duração) (BRASIL, 2004, p. 6).

De acordo com Vieira (2009), o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental de Valorização do Magistério (FUNDEF) entrou em vigor desde 1º de janeiro de 2007, sendo sancionado pela Lei nº 11.494, de junho de 2007. A criação do FUNDEF apresenta como objetivo central assegurar a universalização do ensino fundamental e a remuneração condigna do magistério. Em especial, para os municípios, “[...] sua criação significou grande injeção de recursos para a educação, representando cerca de 40% das receitas advindas de transferências voluntárias a estes repasses” (VIEIRA, 2009, p. 60).

A polêmica sobre esta temática também envolve a crítica sobre o atendimento das crianças de seis ao ensino fundamental. Nessa direção, a professora Maria Carmen Barbosa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul expressa sua indignação por meio do Parecer CNE/CEB nº 24/2004: “colocar as crianças de camadas populares na escola de Ensino Fundamental aos seis anos sem uma proposta pedagógica adequada significa apenas antecipar o fracasso escolar” (BRASIL, 2004, 6).

A despeito das polêmicas em torno desta temática, de acordo com a análise realizada, neste estudo, sobre os principais documentos elaborados pelo o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), a ampliação do ensino fundamental para nove anos pretende promover maiores oportunidades de aprendizado e assegurar que as crianças prossigam nos estudos, obtendo maior nível de escolaridade, tendo em vista o ingresso antecipado ao sistema de ensino obrigatório. Assim, os documentos apontam para a necessidade de uma proposta pedagógica que atrele ambos os fatores, contribuindo para uma aprendizagem mais ampla por parte dos alunos e também para uma medida contextualizada nas políticas focalizadas no ensino fundamental, em busca de uma escolarização mais construtiva. Define-se, portanto, que o ensino obrigatório com duração de nove anos, iniciando aos seis anos de idade pode favorecer uma mudança na estrutura e cultura escolar.

Nessa direção, o ingresso das crianças de seis anos ao ensino fundamental envolve medidas para além de questões administrativas. As orientações pedagógicas devem considerar suas características etárias, sociais e psicológicas, de forma que não haja rupturas traumáticas na sua transição da educação infantil para este nível de ensino.

Para tanto, as unidades escolares e o trabalho docente devem sofrer modificações e no que tange: a proposta pedagógica, o currículo, a organização dos espaços físicos, os materiais didáticos, os aspectos financeiros e os objetivos da Educação Infantil, pois as diretrizes em vigor para esta etapa precisarão ser reelaboradas.

Tendo em vista os aspectos que necessitam ser mudados para o atendimento das crianças de seis anos supomos que a ampliação do ensino obrigatório para nove anos tem sido motivo de desestabilizações dos professores sobre a matéria que ensinam e tem gerado novos rumos a essa etapa do ensino.

Nessa direção algumas questões orientam/suscitam a questão de pesquisa a investigada neste estudo: Quais aprendizagens orientam a prática dos/as professores/as do primeiro ano do ensino fundamental? Quais modificações ocorreram e necessitam ocorrer para atender as crianças de seis anos no ensino fundamental? Como será conduzida tal implementação na rede municipal de ensino? Como essas modificações na estrutura do ensino fundamental são analisadas por/pelas professores/as? Quais são as características das crianças de seis anos? O que significa considerar o nível de desenvolvimento das crianças? Em que as crianças de seis anos se diferem das crianças de sete anos? O que deve ser revisto no currículo e como organizá-lo?

Para orientarmos e analisarmos os dados obtidos no decorrer da investigação este estudo seguiu a mesma orientação das pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas sobre a aprendizagem da docência e os conhecimentos necessários à atuação docente.

Alguns autores que se dedicam ao estudo do pensamento do professor, bem como de seu saber-fazer docente, tais como: Tancredi (2008), Richert, Shulman and Wilson (1987), Mizukami et. al. (2004), Imbernón (2000), dentre outros, destacam que as exigências em torno da profissão docente são muitas, sendo necessário dedicar-se à formação continuada, lidar com os desafios de uma sociedade em constante mudança marcada pelo fácil acesso às informações, à tecnologia e à diversidade, educar na adversidade para a diversidade.

De acordo com Tancredi (2008) ser professor é dominar um conhecimento específico sobre a matéria/ área em que atua e ter a capacidade de ensiná-lo por meio de estratégias, representações, exemplos que opta para tal.

Richert, Shulman and Wilson (1987, p113-114) indicam que os professores recorrem a muitos tipos de conhecimentos quando estão tomando decisões sobre o conteúdo de seus cursos, por exemplo. Tais conhecimentos são: a) *o conhecimento do conteúdo específico*: envolvendo os conceitos a serem ensinados, de que maneira relacioná-los entre si e com demais conteúdos que compõem o currículo, os pré-requisitos necessários ao ensino de determinado conceito, a escolha dos melhores exemplos, analogias, representações, a importância da disciplina e do seu conteúdo para os alunos e porque está sendo proposta para aquele nível de ensino e porque compõe a grade curricular; b) *o conhecimento do conteúdo pedagógico geral (didática)*: envolve o conhecimento sobre os alunos, currículo, planejamento, avaliação, teorias de ensino-aprendizagem, processos cognitivos, normas escolares, direitos e deveres do professor, objetivos educacionais, gestão da sala de aula; c) *o conhecimento pedagógico do conteúdo*: trata-se da capacidade que o professor possui de transformar o conhecimento do conteúdo específico e do conteúdo pedagógico geral em práticas pedagógicas, ou seja, de torná-los ensináveis aos seus alunos.

Aliado aos conhecimentos que os professores levam a cabo para ensinar, Mizukami et. al. (2004) apoiando-se em Shulman, nos apresenta o processo de raciocínio pedagógico que os professores, de maneira consciente ou não, utilizam para atingir os seus propósitos de ensino. Neste modelo, a *compreensão* envolve mais do que a compreensão pessoal sobre a matéria que ensinam. Os professores, para ensinar, precisam possuir uma compreensão especializada sobre a matéria e área de conhecimento, além de relacioná-la com outras áreas que lhes possibilite criar condições para que os alunos aprendam efetivamente.

A *transformação* é proveniente da compreensão que o professor possui sobre a matéria que ensina. Esse termo é utilizado para

(...) designar o comportamento de atividades do professor de se mover de sua própria compreensão da matéria e das representações mais úteis para aquela compreensão, para variações de representação, narrativas, exemplos ou associações prováveis de iniciar compreensões por parte dos alunos. (MIZUKAMI, 2004, p. 08)

A transformação envolve outros processos como: interpretação crítica, representação e seleção. Pois, a partir de suas próprias concepções sobre a matéria, o

professor faz análise crítica dos materiais de instrução a serem utilizados, escolhe formas de representação da matéria (exemplos/analogias) e, também, o processo de ensino e aprendizagem que será desenvolvido a partir da definição do repertório representacional que sejam mais adequado à compreensão dos alunos.

A *instrução* envolve a forma que os professores lidam com os alunos em grupo ou individualmente, a dosagem do conteúdo, os questionamentos, as discussões, o humor, bem como o desempenho observável do professor.

A *avaliação* é um processo que ocorre ao longo e após a instrução.

A *reflexão* envolve processos reflexivos sobre a ação pedagógica, análise do próprio trabalho à luz dos fins estabelecidos, gerando nova compreensão e se restabelece o ciclo em espiral.

Assim, a compreensão obtida pelo educador deve ser transformada em objeto de ensino, em algo compreensível pelos alunos, processo que inclui: a análise crítica dos conteúdos a serem ensinados e dos materiais disponíveis a isto; a seleção de instrumentos didáticos para a sua representação; seleção de recursos organizacionais para a classe e para o desenvolvimento da aula; adaptação e adequação dos conteúdos específicos em conformidade com as características etária, social, cognitiva, de gênero e cultural da turma.

No processo de instrução, o profissional da educação desempenha sua função propriamente dita, gerindo a classe e coordenando as atividades propostas. Concomitantemente à instrução, promove a avaliação de possíveis dúvidas e incompreensões, e reflete sobre sua atuação. A partir de então, uma nova compreensão dos conhecimentos de base para o ensino é instaurada, permitindo a renovação dos mesmos.

Para além de ensinar os conhecimentos escolares, ou seja, ensinar a aprender, a buscar e a usar as informações provenientes de diversas fontes, o trabalho docente envolve a adequação das práticas às necessidades da sociedade, das políticas educacionais, dos pais dos alunos e dos alunos. Esse profissional lida com uma população bastante diversificada em termos culturais, de valores, de interesses, de opções religiosas, de perspectivas de presente e de futuro.

Em outras palavras, o conhecimento profissional está vinculado a um conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, através da

participação em cursos de formação e do próprio exercício docente. Em síntese, aprender a ensinar e ser professor envolve adquirir conhecimentos profissionais relacionados ao nível de ensino e às disciplinas e componentes curriculares pelos quais um professor se responsabiliza. Envolve também o modo de agir e pensar no contexto em que se desenvolve a prática profissional.

Nessa direção podemos afirmar que a docência é uma carreira bastante complexa devido à multiplicidade dos conhecimentos necessários para o seu exercício, que são inúmeros e imutáveis, extrapolando aqueles que conhecemos. É caracterizada pela incerteza dos contextos práticos, pela tomada de decisão rápida em situações imprevistas, pela necessidade de fazer julgamento em ação, sendo seu maior desafio transformar a teoria em prática e prática em teoria.

Conceber a aprendizagem da docência como um *continuum* significa compreender que a experiência tem papel de destaque nesse processo, e que por meio desta os professores constroem seus conhecimentos profissionais de forma individual e processual, incorporando e superando o conhecimento oriundo da racionalidade técnica.

Pode-se afirmar que o desenvolvimento profissional docente é composto por variados processos de aprendizagem que ocorrem ao longo da carreira do professor e que sofrem influência de variadas instituições, relações e instâncias formativas. Por isso, o processo de desenvolvimento profissional docente é considerado como pessoal, contínuo e contextualizado.

Tancredi (2008, p.21) ressalta que a formação inicial constitui um dos momentos que compõem o processo formativo, porém não é o único, pois o professor, ao iniciar sua carreira não possui todos “(...) os conhecimentos, atitudes, habilidades e valores que necessita para ensinar e ser professor, porque não é suficiente para ensinar, conhecer o conteúdo e as técnicas”. Nesta perspectiva, destacam-se algumas das diversas fontes de aprendizagem da docência que extrapolam o âmbito da formação básica.

Imbernón (2000, p. 59) e Tancredi (2008) concordam que os conhecimentos dos professores sobre o ensino têm origem em diversos momentos, como: a) na experiência como discentes – aprendem com os professores que fizeram parte de sua trajetória escolar; b) no curso de formação inicial; c) na iniciação da docência – consolidação de um determinado conhecimento profissional (esquemas, pautas, rotinas da profissão); d) na

troca de experiência com os pares escolares; e) na prática – os professores aprendem com a reflexão que fazem sobre si mesmos, sobre os alunos, sobre a proposta da escola, entre outros; g) na formação permanente – para Imbernón (2000, p. 59) “seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, a fim de recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa” e f) na implantação de políticas educacionais, aspecto que será enfatizado nesse trabalho.

Para Tancredi (2008) as políticas públicas são consideradas como geradoras de aprendizagem docente, pois por meio delas as práticas precisam ser repensadas e muitas vezes modificadas, tendo os professores que adaptar sua forma de agir em função delas.

A mesma autora destaca que tanto as resistências às políticas, originada por raramente os professores serem colaboradores de sua construção, quanto as compreensões que os professores fazem das políticas, fator esse que influencia fortemente no modo em que se apropriam delas e as transformam em práticas pedagógicas, representam aprendizagens.

Eles precisam conhecer a proposta, compreender seus fundamentos e objetivos, analisá-la, considerá-la em face à sua prática e à aprendizagem de seus alunos, fazer tentativas para práticas alternativas que contemplem a mudança requerida... Enfim, um processo demorado, de aproximação e recuo, mas do qual sempre decorre aprendizagem (TANCREDI, 2008, p. 22).

Frequentemente, as políticas são pensadas, planejadas e aprovadas pelos responsáveis em aprová-las (órgãos governamentais) e a partir disso sua implantação é praticamente imediata. No caso da prefeitura de São Carlos a implantação ocorreu em 2006, não havendo tempo necessário para que os professores passassem pelos processos descritos por Tancredi (2008). Tais processos foram e são vividos no decorrer e ao mesmo tempo em que ocorreu a implantação da mesma.

Nessa direção, a pesquisa trata do processo de desenvolvimento profissional e aprendizagem docente de coordenadoras e professores/as que atuam no primeiro ano do ensino fundamental frente à ampliação do ensino fundamental para nove anos.

O ingresso da criança de seis anos no ensino obrigatório possivelmente implica em mudanças na organização do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula

pelas professoras e adequações no currículo a fim de atender as necessidades específicas dos novos ingressantes, crianças de seis anos. Exige, ainda, dos sistemas de ensino providências para garantir a formação continuada de docentes, gestores e demais profissionais da educação. As mudanças necessárias à ampliação do ensino fundamental para nove anos e, portanto, necessárias ao ingresso das crianças de seis anos nessa etapa de ensino, podem gerar desestabilizações, incertezas e a busca de novos conhecimentos sobre as especificidades, características e necessidades das crianças de seis anos.

Assim, esta investigação procura compreender de que maneiras os/as professores/as do primeiro ano do ensino fundamental em escolas da rede municipal de São Carlos, concebem, desenvolvem e implementam a política de ampliação do ensino obrigatório, tendo em vista suas demandas e sua influência direta sobre a escola e seus alunos.

Para tanto, procuramos evidenciar as compreensões dos participantes do estudo a cerca: da política implantada, dos aspectos que influenciaram a opção de trabalhar nas turmas de primeiro ano, das experiências anteriores com turmas em processo de alfabetização, das dificuldades encontradas no trabalho junto às turmas de primeiro ano e as formas de superá-las, as mudanças sofridas pelas escolas para atender de forma adequada o novo público do ensino fundamental, do acompanhamento pedagógico recebido pelos docentes que atuam no primeiro ano e das propostas de formação em serviço oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação - SME - e/ou pela instituição escolar da qual fazem parte.

O presente trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado: **A formação de professores em foco**, procuramos conceituar a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente, resgatar elementos da formação de professores e seus condicionantes, bem como esclarecer nossa compreensão sobre o referido campo de pesquisa

No segundo capítulo: **A pesquisa**, dedicamo-nos ao caminho percorrido por essa pesquisa, seus participantes, instrumentos de coleta de dados e estruturação da análise de dados.

No terceiro capítulo: **A política de ampliação do ensino fundamental para nove anos**, o foco são as bases legais e documentos oficiais que fundamentam e

regulamentam a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos no Brasil e essa experiência em escolas do município de São Carlos.

No quarto capítulo: **Coordenadoras e professores/as frente à ampliação do ensino fundamental para nove anos**, são apresentados e analisados os dados obtidos no decorrer do estudo, com base nos seguintes temas: a política de ampliação; o ingresso nas turmas de primeiro ano; as dificuldades encontradas e as formas de superação; as mudanças nas escolas e o que precisa ser modificado para atender as crianças de seis anos; o acompanhamento pedagógico e a formação em serviço.

Encerramos o trabalho fazendo algumas considerações sobre os elementos destacados pelas coordenadoras e professores/as a cerca do processo de implantação da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos, esperando que esse estudo possa indicar contribuições para o debate sobre a política de ampliação da educação básica, visando proporcionar revisões acerca do processo de implantação dessa política e de outras a ela vinculadas e ajude o repensar dos cursos de formação inicial e continuada de professores.

CAPÍTULO 1

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO

O presente estudo foi desenvolvido na linha de pesquisa: Formação de professores e outros agentes educacionais que apresenta como eixos temáticos: os processos presenciais e virtuais de formação básica e continuada, socialização e profissionalização de professores; a construção da base de conhecimento para o ensino e estudo dos aspectos que influenciam esse processo: políticas públicas, cultura da escola, entre outras; a influência/impacto de propostas/reformas/políticas educacionais sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, bem como os processos de construção da docência considerando diferentes contextos e momentos que envolvem processos de ensino e aprendizagem. Assim, pareceu-nos pertinente conceituar a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente sob a ótica de alguns autores, bem como esclarecer nossa compreensão sobre o referido campo de pesquisa. Considerando a docência como uma profissão é necessário uma base de conhecimentos para ensinar tornando-se imprescindível a preparação para o trabalho e o desenvolvimento de uma competência profissional. Nessa direção, apoiando-nos em Carlos Marcelo (1999, p.22) a formação de professores constitui-se de um ensino intencional ao preparo profissional dos futuros professores.

Atualmente tem se mostrado consenso na literatura educacional sobre a formação de professores e desenvolvimento profissional docente a idéia de que a formação inicial, representa uma importante etapa do tornar-se professor, no entanto, não é única e nem decisiva.

Carlos Marcelo (1999, p.22) apoiado em estudos de Ferry conceitua a formação como um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou

aperfeiçoar capacidades, diferenciando-se das demais atividades de formação por tratar-se de: uma formação dupla (por combinar formação acadêmica – científica, literária, artística, etc. – e a formação pedagógica); um tipo de formação profissional (forma profissionais – o que nem sempre se considera como característica da docência) e por constituir-se uma formação de formadores (relação entre formação de professores e a prática profissional).

A formação inicial de professores para este autor significa desenvolver nos futuros professores um estilo próprio de ensino que gere aprendizagem significativa em seus alunos e que se desenvolva em um ambiente que promova o trabalho em equipe entre os colegas.

Advoga também que a formação de professores possui um objeto de estudo singular: os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores e leva a cabo diversas estratégias, metodologias e modelos para analisar os processos de aprender a ensinar.

Carlos Marcelo (1999) defende que a formação de professores e os processos de aprender a ensinar se desenvolvem em diferentes momentos ou fases. As fases são: a) pré-treino, incluindo as experiências prévias vivenciadas pelos futuros professores, geralmente como alunos, que podem influenciar na constituição do ser professor; b) formação inicial, envolve a preparação formal em uma instituição específica de formação de professores; c) iniciação, corresponde aos primeiros anos de exercício profissional docente e d) formação permanente, inclui atividades planejadas pelas instituições ou por um grupo de professores de uma escola com intuito de promover o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino.

Assim, neste estudo consideramos que a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente ocorrem num *continuun*, sendo desenvolvida antes e durante o curso de formação inicial, iniciação à docência e ao longo dela. Nesta direção o desenvolvimento profissional pressupõe uma aprendizagem contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem.

Tendo em vista que o objetivo deste estudo é investigar na perspectiva de professores/as que atuam junto às turmas do primeiro no do ensino fundamental em escolas da rede municipal de São Carlos de que maneiras organizam o ensino, influenciados/as pela política de ampliação desse nível de ensino, pelo contexto escolar, conhecimentos

sobre os alunos, teorias práticas, dentre outros aspectos de igual importância, é que se justifica o desenvolvimento dessa pesquisa na linha de formação de professores e outros agentes educacionais nessa instituição.

Esta investigação apóia-se em trabalhos dedicados ao estudo dos processos pelos quais os professores, individualmente ou em equipe, em diferentes fases da carreira, constroem ou aperfeiçoam seus conhecimentos, competências e disposições para ensinar de maneira processual e contextualizada.

1.1. Orientações conceituais na formação de professores

Uma extensa literatura discute sob quais orientações, eixos ou diretrizes fundamentais a formação inicial e contínua de professores são apoiados e como apresentam a complexidade dos fatores envolvidos nesse processo.

Zeichner (1993, p. 24) descreve quatro tradições para uma prática reflexiva: a *acadêmica* que se refere à reflexão sobre as disciplinas e a representação e a tradução do saber das disciplinas em compreensão do aluno; a *eficiência social* que acentua a aplicação de determinadas estratégias de ensino, sugeridas pela investigação; a *desenvolvimentalista*, na qual o professor reflete sobre os alunos (ensino voltado aos interesses dos alunos) e a *reconstrução social*, que acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade e leva em conta a contribuição que as ações em sala de aula têm para a construção de uma sociedade mais justa e decente.

Sob sua ótica na prática do ensino reflexivo, a atenção do professor está voltada tanto para sua própria prática quanto aos aspectos sociais nos quais está inserida; o professor não pode ignorar questões como “a natureza da escolaridade e do trabalho docente ou as relações entre raça e classe social por um lado e o acesso ao saber escolar e o sucesso escolar por outro” (p.26). Outra característica da prática reflexiva é o compromisso com a reflexão enquanto prática social, envolvendo comunidades de aprendizagem nas quais os professores apóiem e sustentem o crescimento uns dos outros.

Zeichner (1993) ressalta que nenhuma das tradições acima descritas, por si só, proporcionam uma base moral para o ensino, mas que o bom ensino precisa conter todos os elementos centrais das várias tradições: “[...] a representação das disciplinas, o

pensamento, a compreensão dos alunos, as estratégias de ensino sugeridas pela investigação e as consequências sociais e os contextos do ensino” (p. 25).

Numa perspectiva semelhante à de Zeichner (1993), Carlos Marcelo (1999, p. 30) entende as orientações conceituais utilizadas pelos programas de formação como um conjunto de ideias acerca das metas da formação de professores e dos meios para alcançá-la. Idealmente uma orientação conceitual inclui uma concepção do ensino e da aprendizagem e uma teoria acerca do aprender e ensinar.

Ele apresenta cinco orientações da formação de professores que clarifica as características de cada uma delas. A seguir tais orientações serão apresentadas. É importante destacar que nenhuma orientação abarca a totalidade da complexidade da formação docente. São elas:

✓ Orientação acadêmica - enfatiza o professor como especialista, levando em conta que o objetivo central da formação de professores é o domínio do conteúdo. Assim, a formação docente consiste em transmitir conhecimentos científicos e culturais necessários à formação especializada dos professores, centrada no domínio de conteúdo e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista. Essa orientação pode ser subdividida em duas abordagens, a enciclopédica e a compreensiva.

A primeira abordagem enfatiza que o conhecimento do conteúdo é o mais importante que o professor deve possuir para exercer a docência. A segunda abordagem entende o professor não como uma enciclopédia, mas como um sujeito que compreende a estrutura, a história, as características epistemológicas e a forma de ensinar sua matéria. Nesta abordagem, os professores além de dominar o conteúdo específico da matéria que ensinam, devem ser capazes de transformá-lo em conteúdos ensináveis aos seus alunos.

✓ Orientação tecnológica - tem origem nas pesquisas processo-produto, nas quais o foco são o conhecimento e as destrezas que os professores devem possuir para ensinar comportamentos docentes observáveis. Nessa orientação aprender a ensinar implica a aquisição de princípios e práticas decorrentes dos estudos científicos sobre o ensino. A competência é definida em termos de ação. O termo competência é entendido como conduta, destreza ou conhecimento, nível ou capacidade considerada suficiente e qualidades de uma pessoa. Ou seja, conhecimentos e/ou comportamentos docentes observáveis, mas dificilmente ensináveis nos cursos de formação inicial. Neste

enfoque valoriza-se não que os professores tenham destrezas ou competências para ensinar, mas que saibam decidir e optar pela competência mais adequada a cada situação vivenciada na prática.

Um avanço importante nesta orientação é a defesa do desenvolvimento da reflexão dos professores em formação. A conduta docente mais importante é a capacidade de selecionar as estratégias mais adequadas ao objetivo de ensino e com determinados alunos por meio da flexibilidade e da reflexão.

✓ Orientação personalista - sofre influências da psicologia da percepção, do humanismo, da fenomenologia. A ênfase central está localizada na pessoa do professor, com seus limites e possibilidades. Nessa direção, sinaliza-se que o ensinar constitui-se para além de uma técnica, sendo o próprio professor o seu recurso mais importante. Nesta orientação o foco da formação de professores não é ensinar os futuros professores como ensinar, sendo seu objetivo central a auto-descoberta pessoal, a tomada de consciência de si próprio. Assim, aprender a ensinar ocorre num processo de aprender a compreender, desenvolver e utilizar-se a si mesmo de modo eficaz. O desenvolvimento pessoal do professor merece destaque nos programas de formação de professores que se baseiam nesta orientação.

Este tipo de formação é considerado mais formativo que informativo e procura oferecer ao futuro professor flexibilidade de ação, plasticidade mental, capacidade para lidar com as situações que poderá no exercício docente. Trata-se de ensiná-lo a cooperar, a inovar, a comunicar bem, a mudar, a ter dúvidas, a evoluir (CARLOS MARCELO, 1999, p. 38).

✓ Orientação Prática - juntamente com a acadêmica, tem sido a mais aceita para se aprender o ofício de ensinar. Considera o ensino como uma atividade bastante complexa, caracterizada por desenvolver-se em cenários singulares, sendo fortemente influenciada pelo contexto, imprevisível e que exige opções éticas e políticas. Assim, os professores atuam em situações únicas e o seu trabalho é incerto e ambíguo.

Nesta, a experiência é entendida como fonte de conhecimento sobre o ensino e o aprender a ensinar, as experiências práticas em escolas contribuem necessariamente para formar melhor os professores. Acredita-se que algum tempo de

prática é melhor do que nenhum, e quanto mais tempo se dedicar às experiências práticas melhor será.

Nesta perspectiva, os professores aprendem a ensinar por meio de experiências diretas de ensino e na interação com seus colegas, assim a experiência e a observação são norteadoras da aprendizagem. Portanto, aprender a ensinar e ser professor depende da observação da prática daqueles que são considerados bons professores durante um período de tempo prolongado, de maneira que o futuro professor adquira competências práticas e aprenda a agir em situações reais de ensino.

Dewey (1989) propõe a necessidade de se pensar em uma Teoria da Experiência, pois para ele experiência não é sinônimo de educação. Nessa direção, Dewey afirma “não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem mesmo da atividade na experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha”.

Neste sentido, a qualidade das experiências tem a ver com dois aspectos: um aspecto imediato que diz respeito ao quão agradável ou desagradável é a experiência ao sujeito que a vive. E o outro aspecto envolve o efeito das experiências vividas nas experiências futuras, o que implica na transferência destas para aprendizagens posteriores. Assim, acredita-se que as experiências não se desenvolvem no vazio, ocorrendo num mundo social, físico, psicológico e determinado.

A ênfase dada à experiência na orientação prática implica em considerar que os professores não aprendem ensinar de forma mecânica, linear, rotineira e previsível, mas trazem consigo experiências e conhecimentos prévios que influenciam sua atividade de ensino.

Nesta perspectiva prática, Carlos Marcelo (1999) destaca duas abordagens: a tradicional e a reflexiva sobre a prática. A primeira abordagem defende um paradigma de formação de professores no qual existe uma separação entre teoria e prática. A prática passa a ser o elemento fundamental da aprendizagem docente, assim o seu saber-fazer é suficiente para saber ensinar. As práticas de ensino são muito valorizadas nos programas de formação que se orientam por esta abordagem e apresentam alguns fatores limitantes à formação dos futuros professores, pois oferecem uma formação passiva por parte dos estudantes e uma visão parcial do ensino, limitando-se apenas ao que o estudante observa.

O futuro professor conclui o período de formação inicial tendo tido contato com um número reduzido de experiências e modelos de ensino.

A segunda abordagem intitulada reflexiva sobre a prática carrega consigo um importante conceito que de certa forma a define, a reflexão. Esta tem sua origem em Dewey (1989, p. 25) que desde 1933, difundiu o conceito de processo reflexivo como sendo “o exame activo, persistente e cuidadoso de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos fundamentos que lhe são subjacentes e das conclusões que retira”. Os trabalhos desse autor estão na origem da abordagem que defende a necessidade de formar professores reflexivos em relação à própria prática.

Os estudos de Donald Schön contribuíram para estender ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática, propondo o conceito de reflexão-na-ação como o processo por meio do qual os práticos (no caso, os professores) aprendem ao analisarem e interpretarem a própria prática.

O conceito de reflexão, foco do ensino reflexivo e dessa abordagem, remete-nos a outros conceitos devido à complexidade de significados que lhe são atribuídos. Alguns desses conceitos são destacados por Calderhead (1992, p. 43): “prática reflexiva, formação de professores orientada pela indagação, reflexão-na-ação, o professor como investigador, o professor como sujeito que toma decisões, professor como profissional, o professor como sujeito que resolve problemas”. Apesar de terem muito em comum, estes conceitos, referem-se a realidades diferenciáveis.

Nessa perspectiva, o professor é concebido como alguém flexível, aberto às mudanças, capaz de analisar sua prática e que possui um amplo domínio de competências cognitivas e relacionais. Nessa abordagem defende-se o desenvolvimento da competência cognitiva em detrimento da competência de conduta ou destreza defendida pela orientação tecnológica.

Tendo em vista tais abordagens que configuram a orientação prática para a formação de professores, Carlos Marcelo (1999, p. 42) destaca os diferentes tipos de competências que o professor deve possuir, dentre elas estão as: a) empíricas: conhecer o que acontece na sala de aula e ser capaz de descrever situações, processos, causas e efeitos, tanto de dados objetivos, como dos subjetivos (sentimentos e afetos); b) analíticas: capacidade de interpretar os dados descritos para inferir a teoria; c) avaliativas: emissão de

juízos sobre as sequências educativas; d) estratégicas: envolve o planejamento das ações e a sua antecipação sempre que julgar necessário; e) práticas: inclui relacionar a análise e a prática com os fins e meios para um bom efeito e f) comunicação: a necessidade dos professores reflexivos de trocar ideias e experiências com os pares escolares.

Assim, para uma formação pautada na orientação prática é necessário que professor desenvolva a capacidade de conhecer, descrever e interpretar as situações objetivas e subjetivas que ocorrem em sua sala de aula de maneira a poder intervir de forma adequada e tomar suas decisões práticas, bem como ser capaz planejar suas ações, refletir sobre a sequência educativa escolhida, redefini-las de acordo com as necessidades observadas para atingir seus objetivos de ensino e trocar experiências com seus colegas.

✓ Orientação social-reconstrucionista - assemelha-se muito com a orientação prática, acima apresentada. No entanto, nesta, a compreensão da reflexão como atividade de análise técnica ou prática é superada, acrescenta-se a ela o compromisso ético e social, buscando práticas educativas e sociais mais justas e democráticas. Os professores são concebidos como sujeitos ativos politicamente e comprometidos com os problemas do seu tempo.

A formação de professores pautada nesta orientação deve desenvolver em seus alunos a capacidade de análise do contexto social que permeia os processos de ensino-aprendizagem. Assim, seu currículo deve permear as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas de maneira a compreender a escola contemporânea e suas demandas. Sua função primordial, pautada em tais pressupostos, é transformar as concepções estáticas prévias dos futuros professores acerca do ensino, gestão da classe, autoridade e contexto educativo.

Nesta perspectiva, defende-se a formação para a indagação, ultrapassando os pressupostos da racionalidade técnica, vigentes até então em muitos programas de formação de professores. Pretende-se que teoria e prática estejam integradas, já que por meio da prática os professores constroem seus conhecimentos tácitos/implícitos. Assim, o elemento prático tem papel de destaque no currículo formativo dos futuros professores.

Os estudos desenvolvidos por pesquisadores sobre a formação docente nos últimos anos, apesar de seguirem diferentes orientações teóricas e metodológicas, apresentam em comum o foco dirigido à construção do pensamento do professor e a

consideração de que a formação deste profissional é contínua e dependente das influências recebidas de suas experiências pessoais e de sua prática docente.

Pode-se concluir, portanto, que o desafio da formação de professores, atualmente, é formar o professor entendendo-o como um sujeito aberto às mudanças, capaz de tomar decisões tendo em vista o contexto no qual está inserido e às necessidades dos alunos, capaz de refletir e analisar sobre sua própria prática, construir conhecimentos práticos por meio da experiência vivida em sala de aula e pela troca de saberes com os pares, sendo sujeitos ativos politicamente e conscientes da função social do seu papel e da escola.

Como indicam Knowles, Cole e Presswood (1994, p. 03) ser professor envolve o aprender a ensinar e o aprender a ser professor:

(...) aprender sobre ensinar envolve o estudo de dois distintos, mas obviamente interligados, fenômenos e processos: (1) aprender sobre *como ensinar* e (2) aprender sobre *como ser um professor*. O primeiro processo envolve desenvolver uma compreensão sobre si mesmo, sobre os alunos, os conteúdos, a pedagogia, o desenvolvimento do currículo e atividades subsequentes, estratégias e técnicas associadas a facilitar a aprendizagem dos alunos. O segundo processo tem o conjunto de regras, responsabilidades e formas de agir e pensar como profissionais emergentes. Um tem a ver com assuntos bastante associados às atividades de alunos e professores em salas de aula e outros lugares de aprendizagem. O outro é mais amplo, já que ser um professor não termina ao cruzar a porta da sala de aula. Não está associado apenas aos papéis/regras da sala de aula, mas à participação na escola, nas comunidades local e profissional entre outras coisas.

Dessa forma, o exercício da docência implica no trânsito em esferas complexas como a sala de aula e outros locais, envolvendo o trato com questões curriculares, normativas, relação com alunos, com pares, com pais, com funcionários da escola e com superiores etc. Os autores afirmam também que “aprender a ensinar é um processo complexo, que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, dentre outros” e no qual a aprendizagem pela experiência ocupa papel de destaque.

1.2. A docência em cenários de mudanças

Ensinar atualmente é diferente de ensinar há trinta anos atrás. Esteve (1999) fala sobre as implicações da educação em cenário de mudanças. Outros estudiosos tais como: Imbernón (2001, 2009), Vieira (2002), dentre outros, apontam que as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas imprimem um novo ritmo e novos desafios à profissão docente.

Destacam que a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas, ao mesmo tempo em que amplia a quantidade de professores e alunos, também aumentam os problemas, exigindo novas e profundas reflexões dos docentes e demais profissionais da educação acerca do ensino. A democratização do acesso à escola tornou impossível a vantagem à uniformidade que pressupunha o acesso ao ensino de uma elite social. Sobre isso Esteve (1999, p. 96) ressalta: “[...] não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo.”

Na mesma direção, Imbernón (2009) evidencia que as mudanças vertiginosas dos meios de comunicação de massas e da tecnologia, acompanhadas por profundas transformações na vida pessoal e institucional, levaram à crise da transmissão do conhecimento e também das instituições que se dedicam a isso. Os professores, atualmente, compartilham o poder de transmissão de conteúdos com outras instâncias socializadoras, como: televisão, meios de comunicação de vários tipos, informática, educação não formal, dentre outros.

De acordo com Vieira (2002), firma-se um período que tem recebido diferentes denominações: ‘sociedade do conhecimento’, ‘era da informação’, ‘sociedade em rede’, entre outros, indicando que o acesso à informação está disponível como nunca antes e que por meio das mais variadas redes de comunicação circulam a nova mercadoria social e econômica, o conhecimento.

Tais mudanças sociais exigem dos professores novas habilidades e destrezas, ou seja, a (re) significação do seu trabalho e de suas concepções sobre o ensino, pedindo-lhes que assumam um número cada vez maior de responsabilidades. Assim, sua tarefa não se reduz ao domínio cognitivo. Exige-se desse profissional novas tarefas, para além de saber a matéria que leciona, sendo necessário ser facilitador da aprendizagem,

pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, que cuide do equilíbrio psicológico e emocional de seus alunos e também de sua integração social e da sua educação sexual (ESTEVE, 1999).

O aumento das responsabilidades atribuídas ao professor também é influenciado pelo processo de inibição das responsabilidades educativas de outros agentes educacionais, como a família, por exemplo. A inserção da mulher no mercado de trabalho reduziu seu tempo de convívio com os demais membros da família, acarretando maiores responsabilidades educativas à escola no que tange os valores básicos, que tradicionalmente eram transmitidos na esfera familiar.

Ao professor cabe também integrar nas suas aulas os meios de comunicação disponíveis, aproveitando sua enorme força atrativa aos alunos, tendo em vista que ele deixou de ser fonte única de transmissão de conhecimentos. O potencial informativo disponível exige que o professor modifique o seu papel tradicional.

As mudanças sociais obrigam a instituição escolar a rever o seu papel, seus objetivos e valores a serem fomentados. Havia, anteriormente, um consenso sobre os valores a serem transmitidos pela educação, sendo sua função a integração das crianças na cultura dominante - “[...] a educação reproduzia núcleos de valores amplamente aceites tendentes a uma socialização convergente [...]” (ESTEVE, 1999, p. 101).

Esteve (1999) evidencia que atualmente, a instituição escolar lida com uma socialização divergente, composta por uma sociedade pluralista, na qual grupos sociais distintos com potentes meios de comunicação ao seu serviço defendem modelos de educação opostos, priorizando-se valores diferentes e por vezes contraditórios. A aceitação da educação da diversidade, comum à sociedade multicultural e multilíngüe, exige mudanças dos materiais didáticos e a diversificação dos programas de ensino.

Numa sociedade pluralista os professores são obrigados a repensar suas atitudes frente aos alunos que sofrem processos de socialização díspares e claramente divergentes e ao mesmo tempo assumir tarefas educacionais básicas para compensar as carências do meio social de origem dos alunos, o que amplia e diversifica as funções docentes.

Com o avanço das ciências e as transformações sociais há a necessidade de uma profunda mudança dos conteúdos curriculares. Diante disso, para o professor torna-se muito difícil o domínio de qualquer matéria. Sobre isso, Esteve (1999, p. 106) lança as seguintes questões: “Quem pode estar seguro, hoje, de ensinar aquilo que é mais recente

em matéria de conhecimento? Ou, pior ainda, quem pode estar seguro de que aquilo que ensina não será substituído por conhecimentos mais úteis aos alunos que estamos a tentar preparar numa sociedade que não existe?”

O desejo ou a necessidade de incluir novos conteúdos considerados indispensáveis à sociedade do futuro tem como limite o necessário abandono de alguns conteúdos que tradicionalmente compunham o currículo escolar.

Dessa forma, é compreensível que os professores manifestem receios, insegurança e desconfiança frente às mudanças curriculares. Alguns professores resistem a abandonar as matérias que sempre lecionaram e outros têm receio que as mudanças curriculares convertam o sistema de ensino “[...] num servidor submisso das exigências econômicas e profissionais do sistema de produção” (ESTEVE, 1999, p. 106).

1.3. A formação de professores frente às políticas públicas

Os professores são convidados a mudar sua prática por variadas vezes e por diferentes motivos ao longo do desenvolvimento profissional da docência. Sua prática precisa adequar-se às necessidades da sociedade, das políticas educacionais, das demandas apresentadas pelos seus alunos, do contexto escolar, dentre outros. Assim, a docência é caracterizada pela incerteza dos contextos práticos, pela rápida tomada de decisões em situações imprevistas e pela necessidade de realizar julgamentos na ação.

Mizukami *et.al.* (2002, p. 72) indicam que as mudanças que os professores precisam realizar em suas práticas para atingir os objetivos e metas traçados pelas políticas públicas implicam muito mais do que aprender novas técnicas: “elas vão ao âmago do que significa ensinar”.

Assim, as autoras advogam que para que os professores compreendam as novas tarefas é necessário tempo para testá-las, avaliar seus efeitos, realizar ajustes considerando a maneira como são abordadas, avaliá-las novamente etc. Precisam também ter tempo para pensar nas seguintes questões:

(...) o que as políticas públicas pedem que eles façam; como as novas atuações se comparam às atuais e anteriores; quais mudanças devem ser feitas, dentre as atividades que já realizam; quais atividades devem manter; quando e como

realizarão as mudanças pretendidas/projetadas; o que seus colegas fazem e o que os administradores e pais esperam que eles façam, por exemplo (MIZUKAMI et.al., 2000, p.77).

No que tange a implantação de novas políticas educacionais e sua influência para a formação de professores as mesmas autoras defendem que as novas políticas vieram atualizar e tornar mais evidente uma velha tendência no cenário da formação de professores, a de que as formulações de planos de capacitação ocorrem sem a participação dos professores. Em geral, os decididores políticos, os técnicos, os burocratas – planejadores de maneira geral – falam, imaginam e decidem o que querem e necessitam que os professores aprendam sem que nenhum dos interessados esteja presente. Os planejadores responsáveis pelas reformas educacionais possuem escassa informação sobre os professores: o que sabem, o que não sabem, como ensinam, como aprendem, como vivem, que problemas têm, porque faltam, em que condições realizam o seu trabalho, etc.

Cabe a eles a definição do plano de reforma e desenho do documento. Neste processo o professor é visto como mediador do documento em sala de aula e a capacitação tem a função de transfundir o documento aos professores. A passagem da cabeça para a prática, do intelecto para a motivação e a emoção é considerada óbvia, automática, e todo o procedimento, extremadamente simples: substituir certos conhecimentos por outros, certas atitudes e vontades por outras, certas realidades por outras. (Torres, 1998, p. 182)

A participação dos professores limita-se, portanto, a execução das reformas educacionais, ou seja, asseguram o cumprimento de um conjunto de orientações elaboradas por outros sem sua participação, mesmo sendo este profissional detentor do saber da escola, ensino e de si mesmo.

A reforma educativa para Torres (1998) não é um documento nem um conjunto de tarefas a serem cumpridas num determinado período de tempo. Trata-se de um processo social complexo que envolve diálogo e aprendizagem coletiva, na qual os professores deveriam ser sujeitos ativos da reforma dando-lhe corpo e orientando seu sentido. Deste modo o processo de elaboração de reformas seria uma oportunidade ímpar de aprendizagem dos professores, avanço profissional, individual e coletivo. Esse processo poderia ser campo de reflexão dos docentes acerca de seus conhecimentos e experiências.

Na mesma direção, Mizukami et.al. (2002) apontam que um processo profissional voltado à aprendizagem de novas formas de ensinar implica em considerar que essa aprendizagem: a) constitui-se para além da aquisição de habilidades e técnicas e requer o repensar das antigas práticas, dos objetivos de ensino adequados aos alunos, o que pode ser proporcionado no ambiente de trabalho e não por meio de oficinas e cursos de curta duração externos; b) é desenvolvimental, individual e contextualizada; e c) não requer que os professores desaprendam/ desconsiderem práticas que consideram bem sucedidas, mas é necessário explicitar o que significam as metas das políticas públicas e suas implicações para a escola e sala de aula.

Mizukami *et. al* (2002, p.79) advogam que diante de novas reformas os professores em uma primeira instância obtêm informações sobre a política pública por meio de diferentes fontes. A seguir interpretam o que as políticas significam para ele e para seus alunos, pois as políticas contêm concepções de educação, ensino e aprendizagem por vezes diferentes das concepções dos professores, utilizadas para orientar seu trabalho. Em outro momento o professor realiza uma auto-avaliação, que requer comprometimento explícito com o ensino e com a política pública.

Nessa direção, Esteve (1999) defende que o bom funcionamento do sistema de formação permanente dos professores deve garantir uma compreensão adequada dos objetivos e das reformas curriculares, evitando, com um número suficiente de cursos de reciclagem, a desinformação e a insegurança dos professores perante as mudanças que se projetam.

1.4. Formação continuada no Brasil: um breve resumo

A proposta de formação continuada capaz de informar os professores sobre as mudanças e desenvolver a segurança para implementá-las parece estar ainda no plano teórico. Apesar de o discurso educativo reconhecer que a formação docente deve apresentar um caráter permanente, ou seja, haver uma articulação entre esta e a formação inicial, isso não tem ocorrido e pode ser percebido pela tendência de centralizar a formação em cursos de capacitação, na maior parte das vezes em serviço, ou como ocorre atualmente, limitar-se à formação inicial.

De acordo com Gatti (2008) nos últimos dez anos no Brasil cresceu consideravelmente o número de iniciativas colocadas sob o termo “educação continuada”. A autora ressalta também que as discussões suscitadas sobre esse termo nos variados estudos educacionais não contribuem para precisar o seu conceito. Os estudos sinalizam que o termo educação continuada ora se restringe aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é compreendido de forma mais ampla como qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional, como: “[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada” (GATTI, 2008, p. 57).

A autora destaca que sob o rótulo de educação continuada/ formação continuada apresenta-se desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que oferecem diplomas profissionais, em nível médio ou superior, sendo muitos deles oferecidos na modalidade à distância, oferecidos em formatos totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos. Estes cursos são oriundos de muitos setores dentro do sistema público, estadual, municipal ou federal (tanto dos setores propriamente da gestão educacional como de outros setores, por exemplo, saúde, cultura, trânsito etc.), como de escolas e de organizações de natureza diversa – de organizações não-governamentais, fundações, instituições e consultorias privadas, com durações previstas desde meio período de um dia até dois, três ou quatro anos.

O surgimento dos variados tipos de cursos de formação continuada tem origem histórica nas condições emergentes da sociedade contemporânea, nos desafios postos aos currículos e ao ensino, nos desafios da democratização do acesso ao ensino, nas dificuldades apresentadas no cotidiano escolar, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Tudo isso cria um discurso de atualização e de necessidade mudanças/ renovações na forma de ensinar.

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (GATTI, 2008, p. 58).

Nesta mesma perspectiva foram ampliadas as iniciativas de formação continuada no Brasil. No entanto, segundo a mesma autora, houve a ampliação também de seu entendimento, pois tais iniciativas são planejadas com vistas no suprimento de uma formação precária pré-serviço (oferecida pelos cursos de formação de professores em nível de graduação) e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Assim, os cursos de formação continuada tentam abarcar os problemas concretos das redes públicas de ensino, em especial, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p. 58).

A ampliação de iniciativas voltadas à formação continuada de professores é prevista e estimulada também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) como conseqüência de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos.

Gatti (2008, p. 64) destaca que em seu artigo 67, inciso II se expressa que o aperfeiçoamento profissional continuado é obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Em seu artigo 80, está que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício,

utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art. 40).

Tendo em vista os debates realizados em torno das disposições da LDB (1996) e sua implementação, a ampliação das responsabilidades dos municípios em relação à educação escolar, houve

“[...] por iniciativas de gestões estaduais ou municipais, por pressões das redes e sindicatos, pelas propostas de instituições ou pelo tipo de recursos alocados ao setor educacional e sua regulamentação – especialmente, à época, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) –, um incremento forte em processos chamados de educação continuada” (GATTI, 2008, p. 64).

A instituição do FUNDEF também contribuiu para a expansão das iniciativas de formação continuada no país, pois proporcionou respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo também a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas.

De acordo com Torres (1998) em meados da década de 80 o Banco Mundial desenvolveu um estudo em dezoito países em desenvolvimento constando que a formação inicial favorecida pelo mesmo apresentava alguns problemas e por este motivo decidiu-se pelo investimento em cursos de capacitação em serviço em detrimento de introduzir mudanças na formação inicial.

Instalada a crise da formação inicial docente e de certa forma confirmada a sua ineficiência, o Banco Mundial passa a investir em programas de capacitação em serviço com o intuito não de solucionar os problemas ou sugerir mudanças para os cursos de formação inicial, mas passa a encará-la como ‘beco sem saída’ – algo que não funciona – e a capacitação em serviço como ‘avenidas promissoras’ – que funcionam, além de representar uma solução econômica no âmbito da formação. Dessa forma aumenta-se a dicotomia entre formação inicial e em serviço.

O investimento na capacitação em serviço está aliado à idéia de que não é necessário contratar novos professores, ou até mesmo formar novos professores, e sim ‘reciclar’ os já existentes.

A autora reitera ainda que a capacitação docente em serviço além de ser promovida no local de trabalho é promovida também via educação à distância. Esta última modalidade caracteriza-se por ser mais cara para os alunos e mais barata para a instituição,

além de apresentar índices mais elevados de evasão e podem ser úteis para fins de informação e atualização de conhecimentos, no entanto, tem sérias limitações quanto à formação pedagógica.

Para Torres (1998) a capacitação em serviço resume-se em cursos e temas avulsos, algumas vezes distantes das necessidades e expectativas dos professores e a maioria delas não atribui sentido ao que foi estudado nos cursos de formação inicial. A formação ocorre com enfoques mais estreitos, centrada nas práticas e necessidades imediatas.

Alguns estudiosos advogam sobre outra perspectiva de conceituação da formação continuada, compreendendo-a como processo, parte integrante do desenvolvimento profissional dos professores e recusando o conceito atrelado a treinamentos, cursos, seminários, palestras, etc.

Simões e Carvalho (2002) realizaram um levantamento dos trabalhos¹ que tratavam da temática formação continuada publicados de 1990 a 1997 totalizando 130 artigos, os quais foram agrupados pelas autoras a partir dos seguintes focos de análise:

- a) a atuação junto a escolas de ensino fundamental e médio (Chakur, 1995a, 1995b; Collares, 1995; Kramer, 1989; Mediano, 1992; Moysés, 1994; Reale, 1995; Pereira, 1995; Penin, 1995);
- b) os conceitos e os significados atribuídos à formação continuada (Alarcão, 1996; Darsie e Carvalho, 1996; Fusari e Rios, 1995; Marin, 1995; Pereira, 1993 e 1994; Tardif, Lessard, Lahaye, 1991);
- c) o uso da tecnologia de comunicação (Freitas, 1995; Foresti, 1995; Lobo Neto, 1996; Ribeiro, 1996);
- d) a educação continuada e o desenvolvimento social (Apple, Teitelbaun, 1991; Demo, 1992; Destro, 1995);
- e) o levantamento da produção acadêmico-científica sobre o tema (Barbieri et al., 1995; Gatti, 1992);
- f) o ensino superior (Pimenta, 1996; Stroili, Gonçalves, 1995);
- g) a etnografia escolar (André, 1994; Mattos, 1995);
- h) as políticas públicas (Alves, 1995). (SIMÕES E CARVALHO, 2002, p. 171)

Os estudos e seus respectivos autores foram agrupados entre os que conceituam a formação de professores, como: a) aquisição de informações/competências, defendendo o uso de tecnologia educacional para cursos, treinamento, seminários, palestras, dentre outros; b) prática reflexiva e c) para além da prática reflexiva. Dentre eles,

¹ Os artigos foram retirados dos seguintes periódicos: Cadernos Cedes; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Tecnologia Educacional; Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas; Revista da Faculdade de Educação, da USP; Educação & Sociedade; Em Aberto; Educação & Realidade; Revista Brasileira de Educação e Teoria & Educação.

alguns definem formação continuada como prática reflexiva no âmbito da escola e outros a concebem como prática reflexiva que abrange a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente, “[...] estes a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais” (SIMÕES e CARVALHO, 2002, p. 172).

Para os autores dos dois últimos grupos são predominantes os discursos contrários às estratégias de formação continuada propostas de forma vertical (cursos, seminários, vivências, etc.).

Assim, merecem destaque os estudos de Kramer (1989), Fusari e Rios (1995) e Marin (1995), argumentando contra os pacotes de treinamento fundamentados no ‘efeito multiplicador’ ou ‘efeito repasse’ – pautado em agentes intermediários (especialistas, grupo gestor da escola, dentre outros) que os repassam aos professores. Indicam o repensar de alguns termos que circundam o conceito de formação continuada, tais como: capacitação de recursos humanos², reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação continuada, etc. O termo reciclagem sugere o sentido descartável à atualização dos conhecimentos, sendo traduzido em cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; o termo treinamento remete ao significado de modelagem de comportamentos, incompatível com a atividade educacional e, finalmente, o termo aperfeiçoamento pode significar tornar capaz, habilitar ou convencer, persuadir, etc.

Mizukami *et al.* (2002, p.42) apontam que o desafio para a formação continuada é pensá-la como formação integral orientada fundamentalmente ao que se pede que os professores alcancem com seus alunos: “[...] aprender a pensar, a refletir criticamente, a identificar e resolver problemas, a investigar, a aprender, a ensinar” e não limitá-la à mera transferência de conteúdos, métodos e técnicas.

As autoras acreditam que o conhecimento docente também é construído pela quebra das certezas que fundamentam as práticas pedagógicas, portanto é necessário intervir para desestruturá-las, abalando suas convicções arraigadas, colocá-las em dúvida e desestabilizá-las. Defendem que a partir da desestruturação das hipóteses que sustentam as práticas docentes, são elaboradas novas hipóteses e se constrói novos níveis de conhecimento. Assim, afirmam:

² Fusari e Rios (1995) consideram que o ser humano não é um recurso, mas possui e cria recursos.

A construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve se dar na parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles. Nesse processo, cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 43).

Nessa direção, acreditamos que as mudanças práticas que os professores devem realizar para contemplar as novas exigências sociais e de políticas públicas vão além da aprendizagem de novas técnicas, pois aprender a ensinar é desenvolvimental, requerendo tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas. Nessa perspectiva, a formação por meio de cursos de atualização não é suficiente para a implementação das mudanças, tal como parece ser a pretensão dos órgãos responsáveis pela implementação de políticas.

1.5. Desenvolvimento profissional e processos de mudança

Carlos Marcelo (1999, p. 49) destaca alguns fatores que influenciam a capacidade de inovação dos professores. São eles: a sensação que os professores têm de estarem isolados, com pouca formação e falta de apoio; os benefícios limitados que a inovação oferece (escassa eficácia das inovações, problemas com a disciplina da classe); os custos são maiores do que os benefícios (investimentos na formação continuada são necessários); as dificuldades do sistema educativo (legislação, exigências dos programas, trabalho excessivo, falta de tempo) e a escassez de material didático, espaço e mobiliário inadequados.

Na mesma perspectiva, Marcelo e Vaillant (2009) destacam que os professores resistem à mudança quando não possuem clareza a cerca do que se busca, quando faltam conhecimentos e habilidades para efetuar a mudança e por acreditarem que a mudança não acarretará diferença alguma no desempenho de seus alunos. Defendem que a resistência à mudança ocorre devido ao fato de que os processos de reformas educacionais raramente incluem os professores no seu planejamento e implementação, propondo pedagogias a prova de professores.

Segundo os autores, há quem defenda o falso pressuposto de que os professores assumem mudanças em suas práticas desde que recebam os incentivos necessários, acredita-se, portanto, que os professores sabem o que fazer para melhorar a aprendizagem dos seus alunos, mas não o fazem por necessitarem de incentivos ou prêmios. No entanto, na literatura educacional não se encontra evidências de que os professores esperam incentivos para exibir suas capacidades e competências³.

Carlos Marcelo (1999) evidencia que os processos de mudança ou inovação dos professores estão relacionados diretamente com as suas preocupações. Para o autor o conceito de preocupação tem um papel importante na medida em que defende que é preciso ter em conta as necessidades e exigências específicas dos professores que se implicam em processos de mudança. A preocupação envolve sentimentos, inquietações, pensamentos e considerações que os professores possuem sobre uma dada situação ou uma tarefa. Os professores preocupam-se com situações diferentes e em níveis diferentes também, sendo suas preocupações mais comuns são: sobre si mesmos, sobre as tarefas e sobre os alunos. Assim, professores iniciantes possuem preocupações diferentes das apresentadas por professores experientes, por exemplo.

Ao discorrer a respeito da teoria sobre a mudança dos professores, Carlos Marcelo (1999) ressalta que a palavra mudança tem ganhado espaço no discurso pedagógico, pois hoje se entende que o professor deve estar aberto a elas. Muitas vezes elas são orientadas pelas reformas educacionais oriundas de políticas públicas, que exigem mudanças tanto no âmbito da escola como nas práticas de sala de aula. São previstas pelas reformas, mas é comum que pouco se saiba sobre os rumos que elas deverão seguir.

Sobre isso Esteve (1995, p. 97) ressalta que a situação do professor frente às mudanças

³ Apesar de não haver na literatura educacional evidências de que os professores necessitam de premiações para exibirem suas competências e habilidades, ou seja, modificarem e aperfeiçoarem suas práticas de ensino para melhor atender seus alunos, a política de mérito ainda é uma realidade na educação brasileira. Haja vista, a avaliação externa SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), à qual os alunos do ensino fundamental e médio paulista são submetidos ao final de cada ciclo destas etapas de ensino (3º ano, 5º ano; 7º ano, 9º ano e 3º ano do ensino médio) e seus professores premiados de acordo com o desempenho dos alunos. Políticas pautadas em méritos geram competição, desune a classe e desestabiliza as práticas docentes. O foco na premiação não privilegia investimentos nos professores e em sua formação.

(...) é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? Continuar a recitar versos, arrastando largas roupagens em metade de um cenário pós-moderno, cheio de luzes intermitentes? Parar o espetáculo e abandonar o trabalho? Pedir ao público para que deixe de rir para que se ouçam os versos? O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que dão a cara. São eles portanto, quem terá de encontrar uma saída airoso, , ainda, que não sejam os responsáveis. As reações perante essa situação seriam muito variadas; mas em qualquer caso, a palavra *mal-estar* poderia resumir os sentimentos deste grupo de atores perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obrigam a fazer um papel ridículo.

Frente às necessárias mudanças, impostas ou não, é comum assistirmos os professores questionarem-se: mudar de que e para que? O que implica considerar que juntamente ao conceito de mudança está implícita a ideia de desvalorização das práticas desenvolvidas até o momento. As mudanças sugerem que o saber-fazer docente precisa ser alterado, (re) configurado, (re) aprendido e (re) construído, pois da forma como se apresenta não serve mais.

Nessa direção, Carlos Marcelo (1999) tem evidenciado que qualquer tipo de mudança no ensino e no currículo depende em grande parte dos professores, da disposição que possuem em (re) configurar o seu saber-fazer docente. Isso se deve a crença de que as mudanças afetam diretamente suas teorias subjetivas/implícitas que dão sustentação à prática em sala de aula, dirigindo seus processos e as tomadas de decisão.

O mesmo autor afirma que os professores apresentam mais facilidade em aderir a um novo material didático, por exemplo, do que à mudanças complexas, conceituais e longitudinais, o que não significa que ocorrerão mudanças significativas em suas práticas de ensino, pois disso dependem mudanças em suas crenças e concepções.

Parece consenso entre os autores da literatura educacional que os processos de mudança estão diretamente relacionados a dimensão pessoal para a mudança, ou seja, as mudanças dependem do impacto que tem ou podem ter nas crenças e valores dos professores.

Nessa direção, Marcelo e Vaillant (2009) defendem que as crenças que os professores possuem acerca do aprender e do ensinar também influenciam diretamente os processos de mudança que os professores podem protagonizar.

Para os autores, as crenças são como pré-conceitos ou premissas que as pessoas possuem acerca do que consideram verdadeiro. Estas se diferenciam do conhecimento proposicional, pois não requerem uma condição de verdade comprovada, possuem uma clara conotação afetiva e valorativa. O conhecimento de um tema se diferencia dos sentimentos que possuímos sobre ele, da mesma forma que se diferencia do autoconceito e autoestima, conceito de si mesmo e sentimento de valor próprio.

De maneira geral, de acordo com Marcelo e Vaillant (2009), ainda que muitas investigações no campo educacional confundam os conceitos de crenças e conhecimentos é necessário diferenciá-los. Dessa maneira, acredita-se que o conhecimento baseia-se em evidências, é dinâmico, não possui influências emocionais e tende a desenvolver-se com a idade e com as experiências de cada um. O conhecimento conceitual é utilizado para resolver problemas, portanto, a quantidade, organização e acesso ao conhecimento conceitual é o que diferencia os professores experientes dos iniciantes. Já as crenças são consideradas estáticas, vinculadas às emoções e sem bases em evidências. Elas possuem funções afetivas e evolutivas, atuando como filtros de informação que influenciam a forma como se utiliza, armazena e recupera o conhecimento. Assim, as crenças que os professores possuem acerca do ensino e do ser professor influenciam sua prática docente.

Apoiando-se em estudos de Pajares (1992) os autores destacam alguns princípios sobre as crenças dos professores:

- a) as crenças se formam desde a infância e tendem a perpetuar-se, superando contradições causadas pela razão, tempo, escola e experiência;
- b) os indivíduos desenvolvem um sistema de representações que estruturam todas as crenças adquiridas ao longo do processo de transmissão cultural;
- c) os sistemas de crenças ajudam o indivíduo a definir e compreender o mundo e a si mesmos;
- d) o conhecimento e as crenças estão interrelacionados, no entanto, o caráter afetivo, avaliativo e episódico das crenças se converte em um filtro através do qual todo novo fenômeno se interpreta;
- e) as crenças educativas, definidas como subestruturas de crenças, são geradas a partir de suas conexões com as demais crenças do sistema;
- f) devido à natureza e origem algumas crenças são mais indiscutíveis que outras;

g) quanto mais antiga uma crença, mais difícil é de mudá-la, as novas crenças são mais vulneráveis a mudança;

h) a mudança de crenças nos adultos é um fenômeno raro; os indivíduos tendem a manter crenças baseadas em conhecimentos incompletos e incorretos;

i) as crenças são instrumentais ao definir tarefas e ao selecionar os instrumentos cognitivos com os quais interpretar, planejar e tomar decisões em relação a estas tarefas, portanto possuem um papel crucial ao definir condutas, organizar o conhecimento e a informação.

Para Marcelo e Vaillant (2009) estudos sobre aprendizagem da docência, evidenciam três categorias de experiências que influenciam as crenças e os conhecimentos que os professores possuem sobre a tarefa de ensinar. A primeira refere-se às experiências pessoais, envolvendo a visão de mundo, crenças a respeito de si mesmo e em relação aos demais, ideias sobre as relações entre escola e sociedade, bem como sobre família e a cultura. A origem socioeconômica, ética, o sexo e a religião dos professores podem influenciar suas crenças sobre o aprender a ensinar. A segunda refere-se à experiência com o conhecimento formal, ou seja, as crenças que os professores possuem acerca da matéria a ser ensinada influencia sua forma de ensiná-la. A última trata-se da experiência escolar e de aula, envolve as rotinas assimiladas na condição de estudantes, que contribuem para formar suas concepções sobre o que é ensinar e ser professor.

Assim, é possível compreender que as crenças que os professores possuem sobre o como ensinar e ser professor são pessoais, processuais e contextualizadas e influenciam de maneira direta na configuração de seus conhecimentos e na forma de utilizá-los.

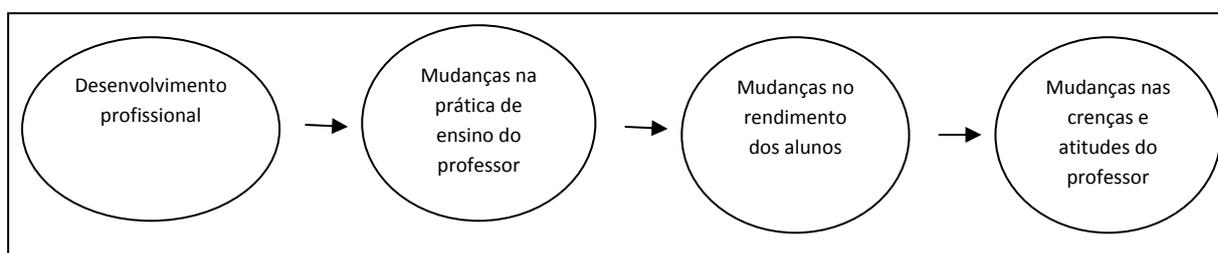
Em síntese, as crenças possuem papel fundamental na definição de tarefas e na seleção das ferramentas cognitivas adequadas para interpretar, planejar e tomar decisões frente às tarefas. Possuem também papel crucial ao definir condutas, organizar o conhecimento, a informação e demonstram ser muito importantes no desenvolvimento profissional docente.

Marcelo e Vaillant (2009) acreditam que há um modelo implícito nos programas de formação de professores, o qual estabelece que a formação seja capaz de produzir mudanças nas crenças e conhecimentos dos professores. Sendo assim, defende-se que a mudança de conhecimentos e crenças provoca mudanças nas práticas docentes e

consequentemente, deveriam produzir melhora nos resultados de aprendizagem dos estudantes.

No entanto, os mesmos autores, apoiando-se em Guskey e Sparks (2002), afirmam que os processos de mudança não ocorrem pelo fato dos professores participarem de atividades de desenvolvimento profissional, mas os professores modificam suas crenças a partir das novas práticas que se propõe a desenvolver. Nessa direção, a mudança de crenças é um processo lento, que deve estar apoiado na percepção nos aspectos importantes do ensino e não dependem da introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos.

Guskey (1986) parte do pressuposto de que as crenças e atitudes dos professores se modificam quando os professores percebem resultados positivos na aprendizagem dos alunos. Desta forma, os professores ao perceberem mudanças positivas no resultado da aprendizagem de seus alunos, podem ser impulsionados a uma mudança significativa nas crenças e atitudes da maioria dos professores. Nessa direção, o autor propõe um modelo representativo de como as mudanças dos professores ocorrem:

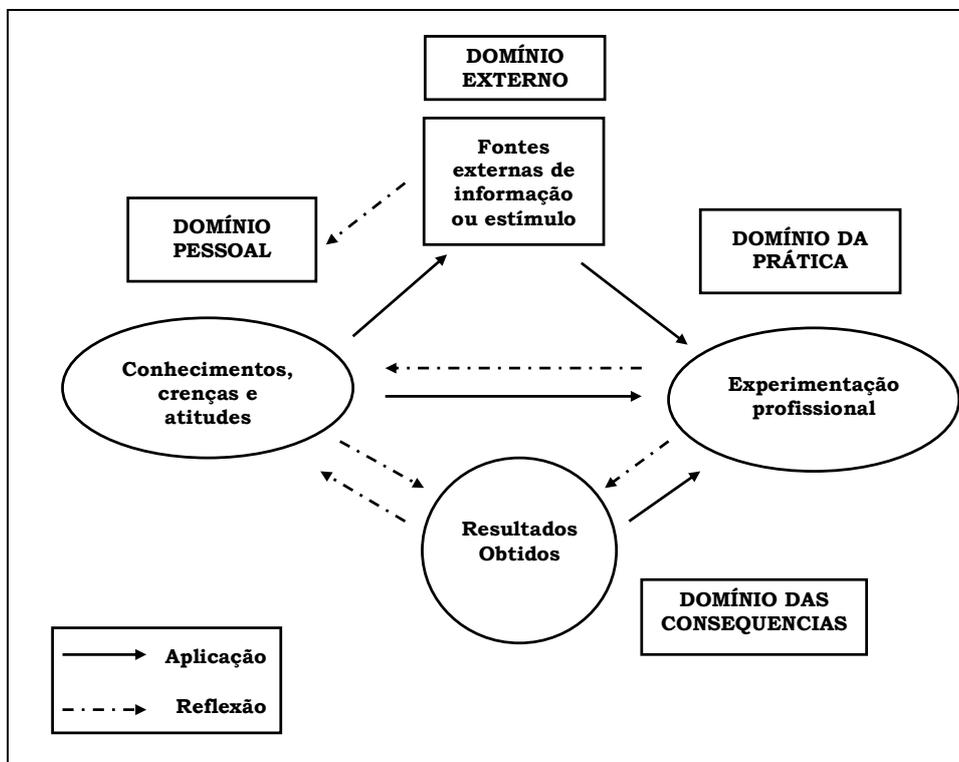


Fonte: Modelo de mudança do professor Guskey (1986).

Por meio do modelo descrito por Guskey (1986), é possível afirmar que os professores são capazes de modificar suas práticas, mesmo sem estar convencidos de que ocorrerão melhorias aos alunos. No entanto, essa forma de compreender a mudança se adéqua a mudanças menores como: a introdução de um novo livro texto ou novas atividades aos alunos, modificação da distribuição do tempo de aula ao longo do dia, entre outros. Já para mudanças que implicam riscos ou geram insegurança aos professores, quanto à disciplina (ordem) e desempenho dos alunos, é necessário mais tempo para aderir-las, os professores tornam-se resistentes.

Marcelo e Vaillant (2009) apontam que Clarke e Hollingsworth (2002) criticam os modelos lineares, como o proposto por Guskey, por não refletirem a complexidade dos processos de aprendizagem dos professores nos programas de

desenvolvimento profissional. Propõem, portanto, um modelo não linear e interrelacionado.



Fonte: Clarke y Hollingsworth apud Marcelo e Vaillant (2009, p. 71) .

De acordo com o modelo proposto a mudança ocorre através da mediação dos processos de aplicação e reflexão em quatro diferentes âmbitos: o domínio pessoal envolvendo conhecimentos, crenças e atitudes do professor; o domínio da prática de ensino, o domínio das conseqüências na aprendizagem dos alunos e o domínio externo. Assim, o desenvolvimento profissional se produz tanto pela reflexão dos professores quanto pela aplicação de novos procedimentos. Vale ressaltar que nem toda reflexão conduz a aprendizagem.

Compreendendo a mudança como um processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional e entendendo o professor como sujeito que aprende, em vez de meros executores ou obstáculos das mudanças, é que se tornam relevantes estudos que explorem os modos como os professores aprendem a pensar o ensino e os conteúdos que ensinam e os fatores que facilitam tal aprendizagem.

Para Mizukami *et. al* (2002) algumas condições são necessárias ao aprender a ensinar de novas formas. Assim os professores precisam: ser aprendizes novamente e ter oportunidade de experimentar o ensino e observar essas experiências; ter oportunidades de desenvolver novas compreensões sobre a matéria que ensina; avaliar suas práticas de modo a aprender novas formas de ensinar; pertencer a um grupo de colegas que o auxiliem nas tentativas de repensar ou mudar suas práticas ou mesmo de aprender novas práticas; do apoio do grupo gestor da escola, que por sua vez precisa compreender as implicações das políticas públicas e o movimento dos professores em aprender uma nova forma de ensinar; fazer parte de uma comunidade de aprendizagem mais ampla e, finalmente, de políticas que invistam em seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido a escola pode assumir papel importante na promoção do desenvolvimento profissional de seus participantes.

Mediante o exposto a presente investigação centra-se na busca de compreender de que maneira os/as professores que atuam nas turmas de primeiro ano do ensino fundamental concebem e desenvolvem a implantação da política de ampliação do ensino obrigatório, tendo em vista suas demandas e sua influência direta sobre a escola e seus alunos.

No próximo capítulo, dedicamo-nos ao caminho percorrido por essa pesquisa, seus participantes, instrumentos de coleta de dados e estruturação da análise de dados.

CAPÍTULO 2

A PESQUISA

A presente pesquisa investiga de que maneira os/as professores/as do primeiro ano do ensino fundamental em escolas da rede municipal de São Carlos, concebem e desenvolvem a implantação da política de ampliação do ensino obrigatório, tendo em vista suas demandas e sua influência direta sobre a escola e seus alunos.

Com a finalidade de ampliar a compreensão sobre o contexto no qual se insere a problemática da pesquisa, sentimos a necessidade de analisar a base legal que sustenta a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos (capítulo 3). Essa etapa nos permitiu compreender como essa política foi se construindo, a partir da análise de documentos do governo federal sobre o assunto.

O uso de documentos em pesquisa possibilita uma riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar, além de ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida,

Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

Lüdke e André (1986, p. 38) apoiando-se em estudos de Caulley expressam que a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse. Na mesma direção, Cellard (2008, p. 298) enfatiza que “uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”.

Num segundo momento, foi realizada a pesquisa de campo. O caminho percorrido para o acesso às escolas e o contato com os possíveis participantes foi longo, demorado, exigiu conversas, telefonemas e momentos de espera. Por isso, optamos por descrever essa etapa do processo por meio de excertos de diário de campo elaborado durante o processo. Isso permite, na nossa perspectiva, situar os acontecimentos por meio da narrativa de um momento vivido com expectativa e esperança.

A coleta de dados foi realizada em dois momentos: a princípio a pretensão foi compreender o que pensam/sabem/concebem sobre a política de ampliação (questionário) e, posteriormente, compreender as maneiras escolhidas para desenvolvê-la no contexto escolar (entrevista com duas coordenadoras). Apresentaremos também os participantes da pesquisa (professores/as e coordenadoras que atuam no primeiro ano da rede municipal de São Carlos). Assim, este capítulo dedica-se a apresentação desses aspectos que nortearam o delineamento do estudo.

2.1. O estudo

Nesta pesquisa a opção é pela abordagem qualitativa, na qual a perspectiva dos participantes sobre o processo vivido merece destaque. Trata-se do processo de desenvolvimento profissional e aprendizagem docente de professores/as e coordenadoras que atuam no primeiro ano do ensino fundamental frente à ampliação do ensino fundamental para nove anos.

O ingresso da criança de seis anos no ensino obrigatório possivelmente implica na reflexão e em mudanças na organização do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula pelos/as professores/as, adequações no currículo a fim de atender as necessidades específicas dos novos ingressantes, crianças de seis anos, e exige dos sistemas de ensino providências para garantir a formação continuada em serviço das professoras, gestores e demais profissionais da educação. Todas essas mudanças necessárias à ampliação do ensino fundamental para nove anos e, portanto, necessárias ao ingresso das crianças de seis anos nessa etapa de ensino, podem gerar desestabilizações, incertezas e a busca de mais conhecimentos sobre as especificidades, características e necessidades das crianças de seis anos.

Merecem destaque algumas indagações que suscitaram a questão principal investigada nesse estudo: Como os/as professores/as compreendem a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos? Como ocorreu o ingresso dos/as professores/as nas turmas de primeiro ano? Houve um trabalho de preparação dos/as professoras para ingresso no primeiro ano? Há um programa de formação continuada para os professores que atuam no primeiro ano? O que ainda precisa ser feito para melhor atender o novo público?

De acordo com Farias (2007, p. 48) a mudança é exigente situa-se na confluência de dupla tensão: o desejo ou a necessidade de mudar e a pressão que a ameaça de rever-se impõe. “Mas mudar o que? Mudar a visão que orienta o modo de agir, de pensar e de interagir com as coisas ao seu redor e com os outros. Enfim, mudar o modo de atribuir sentido à prática”. A mudança depende do que os professores fazem e pensam, vincula-se fortemente a crenças, valores, e sentidos práticos já interiorizados e constituintes da sua cultura profissional. Envolve, portanto, mudanças nas atitudes e modos de pensar constituindo-se um processo complexo de aprender em novos contextos.

Por isso, é importante salientar quem é o professor, quais os condicionantes dessa profissão, como aprende a ensinar e se desenvolve profissionalmente e situar o exercício da docência na relação com alguns outros elementos mais amplos que cercam o trabalho dos professores, como a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Diante do exposto, o presente estudo investiga de que maneira os/as professores/as do primeiro ano do ensino fundamental em escolas da rede municipal de São Carlos, concebem e desenvolvem a implantação da política de ampliação do ensino obrigatório, tendo em vista suas demandas e sua influência direta sobre a escola e seus alunos. Nessa direção pretende-se:

- ✓ Compreender a legislação que sustenta a política de Ensino de Nove Anos;
- ✓ Compreender de que forma o projeto pedagógico das escolas contempla o atendimento das crianças de seis anos;
- ✓ Identificar as concepções dos participantes sobre a legislação educacional da escola de nove anos;
- ✓ Identificar as dificuldades encontradas pelos/as professores na atuação com o

primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e as formas de superação;

- ✓ Compreender de que forma o espaço físico das escolas contempla o atendimento das crianças de seis anos;
- ✓ Analisar as práticas pedagógicas indicadas como usuais para ensinar as crianças de seis anos matriculadas no ensino fundamental de nove anos;
- ✓ Analisar o acompanhamento pedagógico e a formação continuada na perspectiva dos participantes.

Espera-se que esse estudo possa indicar contribuições para o debate e discussões sobre o repensar dos cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como possa ampliar os conhecimentos e debates sobre a política de ampliação da educação básica, visando proporcionar revisões acerca do processo de implantação dessa política e de outras a ela vinculadas.

2.2. O caminho percorrido

O processo de aproximação com as escolas foi registrado em diário de campo. Procuramos enfatizar as idas e vindas, encontros e desencontros ocorridos durante o processo de coleta de dados num contexto extremamente complexo e dinâmico, a escola. Nossas conversas foram marcadas por combinados, (re)agendamentos, recusas, aceitação, interrupções e continuidade. Nossas ações foram modificadas, repensadas e re combinadas por diversos motivos, dentre eles: a mudança no grupo gestor da escola ao longo do tempo, o que acarretou novo contato com as coordenadoras, por exemplo; as licenças médicas tiradas por professoras, participantes do estudo; a falta de energia elétrica, que impossibilitou que houvesse algumas reuniões de HTPC, nas quais a carta convite e/ou questionários seriam entregues aos/às professores/as e que impossibilitou também nossa troca de emails; problemas no sistema telefônico; incompatibilidade de horários, dentre outros.

Antes de estabelecermos qualquer tipo de aproximação com as escolas, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos e recebemos a relação de documentos necessários para a realização da pesquisa junto aos/às professores/as que atuam no primeiro ano da rede municipal de ensino, dentre as

exigências estava à submissão e aprovação do projeto de pesquisa à avaliação do Comitê de Ética da UFSCar.

Dentre os documentos descritos havia a solicitação de um ofício contento a solicitação da professora orientadora da pesquisa para o seu desenvolvimento na rede municipal. Encaminhamos o ofício e o projeto de pesquisa anexado para análise da Secretaria Municipal de Educação. Assim, obtivemos do Departamento Pedagógico da SME, por meio da Divisão de Ensino Fundamental o seguinte parecer:

- ✓ O projeto ainda não obteve parecer aprovado pelo comitê de Ética em pesquisa em Seres Humanos da UFSCar; sendo que a pesquisadora carece da assinatura do responsável por essa Secretaria. Salienta-se que a requisitante será informada de que a coleta somente poderá ser iniciada quando obtiver aprovação do referido comitê;
- ✓ Foram cumpridas todas as exigências dessa Secretaria para a concessão de autorização para coleta de dados em escolas da rede municipal;
- ✓ Não apresenta riscos aparentes aos participantes, com os procedimentos de coleta que serão empregados;
- ✓ Serão sujeitos dessa pesquisa professores do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. O Departamento Pedagógico solicitará da pesquisadora a devolutiva dos resultados dessa pesquisa.

Concomitantemente à preparação de toda a documentação necessária ao envio do projeto para a avaliação do referido Comitê optamos por realizar o primeiro contato no início de setembro de 2009 com as escolas do município de São Carlos com o intuito de apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa.

Durante este primeiro contato uma das diretoras sugeriu que incluíssemos a participação das coordenadoras na pesquisa, já que o trabalho de parceria entre estas e os/as professores/as auxiliam na organização do ensino junto às turmas de primeiro ano. Avaliamos a sugestão e incluimos a participação das coordenadoras com o intuito de compreender o trabalho desenvolvido na escola para atender a nova clientela do ensino fundamental e para compreender o processo de formação em serviço destinado aos/às professores/as sob a responsabilidade das primeiras.

Ao mesmo tempo, preenchemos a folha de rosto presente no site do referido Comitê e recolhemos a assinatura do responsável da Secretaria de Educação Municipal, já que a pesquisa foi realizada na rede municipal de ensino e também da diretoria de CECH (Centro de Educação e Ciências Humanas) ao qual se vincula o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e a este a presente pesquisa. Com a folha de rosto

devidamente assinada por ambas as instituições submetemos o projeto de pesquisa ao referido Comitê de Ética.

O segundo contato ocorreu após a aprovação do Comitê de Ética da UFSCar (**anexo I**) - da entrega do projeto à sua aprovação passaram-se quatro meses - e tratou de uma conversa com os gestores das escolas sobre a proposta de incluir as coordenadoras como participantes do estudo e envio do resumo da proposta encaminhada ao Comitê de Ética via e-mail da escola.

Após a aprovação do Comitê entramos em contato novamente com as escolas com o intuito de entregar a carta convite (**anexo II**) e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE - **anexo III**).

Com a carta e o TCLE assinados entreguei o questionário (**anexo IV**) para que as coordenadoras e professores/as que aceitaram participar do estudo preenchessem.

Abaixo procuramos compor o processo de aproximação com as escolas com excertos do diário de campo.

Primeiro contato – Conversei com a diretora que me informou que na escola há seis salas de primeiro ano, sendo duas no período da manhã e quatro no período da tarde. Após a minha breve explanação dos objetivos da pesquisa, a diretora sugeriu que eu incluísse as coordenadoras como participantes da pesquisa, pois elas fazem um curso de formação continuada promovido pela Secretaria Municipal de Educação e repassam para as professoras o que aprenderam. Ou seja, são responsáveis pela formação continuada das professoras em serviço nas escolas onde trabalham.

A diretora sugeriu que eu conversasse com a assessora de direção para agendarmos um encontro prévio para que eu esclarecesse os objetivos do estudo a ela também. Como esta não estava nas dependências da escola naquele momento, a diretora propôs de passar o recado para sua assessora entrar em contato comigo. Isso não aconteceu.

Como a assessora de direção não retornou a ligação achei mais conveniente aguardar a aprovação do Comitê de ética da UFSCar para entrar novamente em contato com ela. Assim nos falamos em 22/03/10.

22/03/10 (segunda-feira) - A assessora de direção me disse que nenhuma professora da escola aceitou contribuir com o estudo. Encaminhei para ela a nova proposta, incluindo as coordenadoras como participantes e ela ficou de apresentar a proposta novamente ao corpo docente da escola. Como a coordenadora estava ao seu lado enquanto nos falávamos, a assessora de direção conversou com ela e esta aceitou prontamente participar da pesquisa. Naquele momento, nos falamos, me apresentei, expliquei as modificações que haviam sido feitas na proposta de estudo e marcamos nossa conversa para quinta-feira (25/03) a partir das 13hs.

25/03/10 (quinta-feira) – Liguei para confirmar o nosso encontro e nos encontramos às 14h na escola.

Ao chegar à escola a coordenadora realizava seu trabalho enquanto me esperava. Aguardei um pouco e nos dirigimos à sua sala. Conversamos sobre os

procedimentos de coleta de dados (questionário e entrevista), entreguei-lhe a carta convite com maiores detalhes de tais procedimentos a serem realizados, bem como sobre seus objetivos. A coordenadora me pediu que eu mostrasse a ela a entrevista transcrita antes da publicação da tese. Nesse momento, aproveitou para desabafar dizendo que as professoras da escola não haviam concordado em contribuir para essa pesquisa porque, em pesquisa anterior, sobre a mesma temática, não tiveram acesso aos resultados do estudo e depois de publicado o relatório de pesquisa verificaram distorções em seus depoimentos. Concordei com as condições expostas, comprometendo-me a apresentar a ela a transcrição da entrevista. Entreguei o questionário, explicando a forma de preenchê-lo e combinamos que ela o preencheria e em outro momento eu iria até a escola buscá-lo e agendaríamos a entrevista.

Sobre a apresentação dos resultados, aos participantes, ao final da pesquisa, assegurei que será realizada, pois essa foi uma das condições apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação para que o trabalho fosse desenvolvido nas escolas e também porque entendo que é uma forma de retribuir respeitosamente a colaboração prestada pelos sujeitos da pesquisa.

Assim, ela sugeriu que fôssemos até a sala da professora do 1º ano C, com o intuito de a convidarmos a professora novamente para contribuir com a pesquisa. De acordo com a coordenadora, a professora poderia contribuir de forma bastante positiva com o trabalho, pois possui importante experiência com as turmas de primeiro ano.

A professora concordou em participar do estudo e também solicitou acesso à transcrição de sua entrevista, o que foi aceito por mim. Entreguei a ela a carta convite, sugeri que a lesse com calma, pois não queria interromper ainda mais sua aula, e somente assim assinasse.

Combinei que buscaria a primeira via da carta convite à professora e o questionário preenchido pela coordenadora na segunda-feira (29/03) às 17h. Nesse horário os alunos da professora estarão na aula de Educação Física, tempo que ela reservou para o preenchimento do questionário.

Após a conversa com a professora, eu e a coordenadora agendamos um horário para a realização da entrevista. Marcamos o início da entrevista para quinta-feira (01/04/10) às 13h.

29/03/2010 (segunda-feira) – Como havíamos combinado retornei à escola para buscar o questionário preenchido pela coordenadora e o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) assinado pela professora, bem como para aplicar o questionário com a professora.

Cheguei à escola às 16h50, havia combinado que a aplicação do questionário com a professora ocorreria às 17h. Dirigi-me à sala da coordenadora, esta me entregou o questionário respondido e mudamos a data da entrevista de 01/04/10 (quinta-feira) para 05/04 (segunda-feira) às 13h ou às 17h (a definir), pois na data marcada ela não estaria na escola. Isso feito, ela me encaminhou para a sala da professora. Esta por sua vez entregou-me o TCLE e informou-me que não seria possível responder o questionário naquele momento, pois sua turma não teria aula de Educação Física naquele horário, pois a professora desta disciplina estava passando por problemas de saúde com um dos seus familiares. Então, deixei o questionário para a professora responder e me entregar na data da entrevista com a coordenadora, dia 05/04 das 19h às 20h no período de HTPC. O agendamento desse horário foi sugestão da coordenadora em acordo com a professora.

05/04/2010 (segunda-feira) – Optei por entrevistar a coordenadora desta escola às 13h30, pois havia combinado com a coordenadora de outra escola que faríamos a entrevista às 16h30. Como a coordenadora havia proposto dois horários, às 13h ou às 17h, a opção foi pelo primeiro para não ser necessário

desmarcar a entrevista com a outra coordenadora que tem menos horários disponíveis para a realização da entrevista.

Sendo assim, liguei para a coordenadora para verificar se realmente estaria disponível no primeiro horário. Com seu consentimento fui até a escola e realizamos a entrevista com início às 13h30 e término às 14h.

A entrevista ocorreu numa sala mais reservada, com menos barulho para não atrapalhar a gravação da conversa. Nesta havia alguns uniformes de alunos e mesas para computadores que não estavam sendo utilizadas.

A conversa ocorreu de forma tranqüila, sem constrangimentos e preocupações com o gravador. As respostas... Eu esperava mais do trabalho das coordenadoras junto às professoras do primeiro ano (Escola A).

2.3. Instrumentos de coleta de dados

Os caminhos traçados neste estudo seguiram os pressupostos apontados por Mizukami *et. al* (2002), já que a princípio pretendemos compreender o que pensam/sabem sobre a política de ampliação e posteriormente as maneiras escolhidas para desenvolver o trabalho frente à ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Para a coleta de dados foi aplicado questionário com todos os participantes do estudo (coordenadoras e professores/as), objetivando a caracterização da formação das professoras: a) sua trajetória escolar – rede privada ou pública, curso de formação inicial; b) atuação profissional – tempo de experiência, tipo de vínculo, nível de ensino e escolas que leciona ou lecionou e c) a concepção dos participantes do estudo sobre os processos vividos - a política implantada, a formação continuada recebida, os conteúdos a serem ensinados, as dificuldades encontradas e outros aspectos que sob sua perspectiva influenciam diretamente o ensino no primeiro ano.

De acordo com Thiollent (1982) o questionário é caracterizado como um instrumento de coleta de dados capaz de abarcar um grande número de pessoas. Como instrumento de pesquisa reúne uma série de perguntas ordenadas e propostas com o objetivo de levantar, por amostragem, dados/informações sem a participação direta do pesquisador, possibilitando obter a opinião, os interesses, as expectativas, as situações vivenciadas, os sentimentos, as crenças, etc. dos participantes da pesquisa sobre o objeto de investigação.

De acordo com Kleiman (2008) “o questionário é um procedimento mais extensivo em sua formulação previa que leva em conta tanto o nível de informação

daqueles que serão entrevistados e os efeitos que a ordem nas quais são feitas as perguntas podem ter nas respostas obtidas (direcionamento ou condicionamento de respostas)”.

No segundo momento, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas para compreender de que forma a SME e as escolas estão vivenciando e desenvolvendo a ampliação do ensino para nove anos com atendimento às crianças de seis anos.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 48) a entrevista consiste em uma conversa intencional entre o pesquisador e o seu sujeito de pesquisa ou entre aquele e um determinado grupo de professores, por exemplo. Ludke e André (1986) ressaltam que este instrumento apresenta uma vantagem sobre as outras técnicas, pois permite a captação imediata e corrente das informações que se deseja obter.

Para se obter uma boa entrevista, segundo Bogdan e Biklen (1994), é necessário que o entrevistador permita que o entrevistado sinta-se à vontade; estabeleça uma relação de confiança com este; ouça-o atentamente; seja flexível; proporcione a sensação de que está apenas coletando informações para responder a uma questão de pesquisa, sendo importante esclarecê-la, e não de que está sendo avaliado; deixar claro que é um trabalho confidencial; estimular o entrevistado ou encorajar o sujeito a dizer o que pensa e sente; não temer o silêncio, essa pode ser a oportunidade que o entrevistado tem para organizar seu pensamento; ser capaz de interpretar a linguagem não verbal (gestos ou fisionomias); ter claro que o papel do pesquisador é compreender as diferentes perspectivas dos entrevistados e as razões que os levam a assumi-las.

Finalmente, como o significado é imprescindível na abordagem qualitativa de pesquisa, a investigadora interessa-se por saber de que maneira os participantes da pesquisa interpretam suas experiências e organizam o ensino. Tendo em vista que, segundo Tardif (2000), os saberes profissionais da docência não formam um repertório de conhecimentos unificados e são marcados pela variedade de habilidades e competências que o trabalho em sala de aula exige, sendo apropriados, incorporados, subjetivados e construídos a partir de uma situação específica de trabalho.

2.4. Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram cinco coordenadoras e dezoito professores/as da rede municipal de São Carlos que atuam junto ao primeiro ano do ensino fundamental de nove anos da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos.

O número de participantes para a primeira etapa de coleta de dados (preenchimento de questionário) foi definido de acordo com a adesão dos mesmos. Assim, os participantes da primeira etapa da coleta de dados foram cinco coordenadoras responsáveis pelo acompanhamento do trabalho desenvolvido no ciclo I (1º, 2º e 3º anos) e dezoito professores/as que atuam no primeiro ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos. Para a segunda etapa da coleta de dados foram realizadas entrevistas (**anexo V**). Dessa etapa participaram duas coordenadoras.

Os quadros abaixo fazem referência, respectivamente, aos dados pessoais do grupo de coordenadoras - nome (alguns participantes escolheram os nomes e para aqueles não escolheram a pesquisadora escolheu), idade, sexo e a trajetória profissional delas - a escola onde lecionam, o tipo de vínculo empregatício na rede municipal de ensino, a experiência de magistério em séries e/ ou anos, o tempo de experiência no exercício do magistério, o ano de ingresso na profissão, o tempo em que trabalha na atual escola e o ano de ingresso na mesma, as funções exercidas em escolas durante o exercício profissional e o tempo de experiência nestas funções.

COORDENADORAS				
NOME	EMEB	IDADE	SEXO	
			F	M
Judite	A	32	X	
Lara	B	26	X	
Lúcia	C	29	X	
Taís	D	40	X	
Ana	D	32	X	

As responsáveis pela função de coordenação são jovens, apresentando a variação de idade entre 26 e 40 anos e todas são do sexo feminino. Participou do estudo uma coordenadora de cada escola. Somente na escola D contamos com a participação de duas coordenadoras, pois devido à grande quantidade de turmas destinadas ao ensino do primeiro ciclo há a necessidade de uma coordenadora responsável por cada período de funcionamento das aulas (manhã e tarde). Apenas a coordenadora da escola E não participou da pesquisa, pois como não recebi os documentos que confirmavam sua participação, então não entrei mais contato, entendendo que não havia interesse da sua parte em participar da pesquisa.

Uma característica bastante forte da docência é a presença majoritária de mulheres exercendo o magistério. A partir do século XIX, com a criação das escolas normais, o acesso à profissão docente torna-se via de promoção social essencialmente feminina.

Nessa circunstância, segundo Sampaio e Marin (2004), as mulheres, consideradas as mais adequadas para o exercício do magistério foram gradativamente incorporadas aos quadros empregadores do magistério.

Sobre isso, Marcelo Garcia (1998) advoga que a feminilização do magistério é considerada causa e sintoma da proletarização do ensino. A submissão feminina nunca foi parceira da autonomia, fator básico da profissionalização. Sobre o fato, Enguita (1990) enfatiza alguns dos possíveis motivos: a) a ideologia patriarcal aceitou a carreira como adequada às mulheres por ser uma extensão da atividade doméstica, considerada como ocupação transitória para as jovens e uma preparação para o exercício da maternidade; b) a crença social de que o salário da mulher representa uma segunda fonte de renda e c) as mulheres são consideradas menos ativas e mais dispostas a aceitar a autoridade.

A seguir serão apresentados dados sobre a trajetória profissional das coordenadoras que atuam junto às turmas de primeiro ano, responsabilizando-se pelo apoio e elaboração de uma proposta de ensino adequada ao atendimento das crianças de seis anos, matriculadas no ensino fundamental de nove anos.

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DAS COORDENADORAS															
Nome	E M E B	Vínculo	Experiência docente					Tempo de exercício do magistério	Ingresso no magistério	Tempo de serviço na escola	Ingresso na escola				
			Séries			Anos									
			1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	1 ^o					2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o
Judite	A	Efetiva					X	X	X	X	X	11 anos	2000	3 anos	2008
Lara	B	Efetiva	X				X	X				7 anos	2004	5 anos	2006
Lúcia	C	Efetiva					X	X	X			7 anos	2004	7 anos	2004
Taís	D	Efetiva	X	X	X	X						11 anos	1999	10 anos	2000
Ana	D	Efetiva		X	X		X	X	X			6 anos	2004	3 anos	2007

Os dados nos mostram que todas as coordenadoras são do corpo de funcionários efetivos da rede municipal de ensino. A experiência no exercício do magistério varia de seis a onze anos. A variação do ingresso na carreira localizada no tempo ocorre de 1999 a 2004.

Sobre a experiência de magistério em séries e/ ou anos a primeira relatou ter lecionado do 1^o ao 5^o anos, a segunda lecionou em 1^a série, 1^o e 2^o anos, a terceira lecionou de 1^o a 3^o anos, quarta de 1^a a 4^a séries e também na Educação Infantil e a quinta trabalhou com 2^a e 3^a séries, 1^o a 3^o anos e Educação Infantil. Todas elas tiveram experiências de ensino no primeiro ciclo (1^o, 2^o e 3^o anos) no qual desempenham a função de professoras coordenadoras.

Duas delas atuam na mesma escola há três anos, uma delas há cinco anos, outra há sete anos e outra há dez anos, ingressando nas instituições de 2000 a 2008.

Quanto ao tempo que se dedicaram a função docente a primeira permaneceu por nove anos na docência, a segunda por cinco anos, a terceira por sete anos, a quarta por oito anos e a quinta por seis anos.

Sobre o tempo de desempenho da função de professoras coordenadoras a primeira e a segunda atuam há dois anos, para a terceira e quinta coordenadoras é o primeiro ano de exercício nesta função e a quarta atua há três anos. Não poderia haver

variação para além de três anos nesta função, pois o cargo de professor coordenador foi instituído na rede municipal de São Carlos há apenas três anos. Para todas elas o desempenho dessa função representa algo novo.

No quadro abaixo é possível caracterizar os/as professores/as que participaram dessa primeira etapa de coleta de dados. Neste, apresentamos o nome dos professores/as (alguns participantes escolheram os nomes e para aqueles não escolheram a pesquisadora escolheu) e algumas características como: a escola onde leciona a idade, o estado civil, o tipo de vínculo empregatício na rede municipal de ensino, o tempo de experiência no exercício do magistério, as funções exercidas em escolas e o tempo de experiência nestas funções.

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS/AS PROFESSORE/AS								
Nome	EMEB	Idade	Sexo		Vínculo	Experiência no magistério	Função exercida em escolas	Tempo nas funções
			F	M				
Amélia	A	37	X		Efetiva	16 anos	Professora	16 anos
Alira	B	27	X		Efetiva	7 anos	Professora	7anos
							Apoio	4 anos
Silvana	C	34	X		Efetiva	9 anos	Professora	9 anos
Beatriz	C	33	X		Efetiva	2 anos	Professora	2 anos
Mariana	C	35	X		Efetiva	5 anos	Professora	6 anos
Felipe	C	34		X	Efetivo	10 anos	Professor	10 anos
Isabela	C	40	X		Eventual	26 anos	Professora	26 anos
Camila	C	37	X		Eventual	3 anos	Professora	3 anos
Lorena	D	38	X		Efetiva	18 anos	Professora	18 anos
Júlia	D	49	X		Efetiva	5 anos	Professora	5 anos
							Apoio	1 ano
Vera	D	25	X		Eventual	1 ano e 3 meses	Professora	1 ano e 3 meses
Regina	D	26	X		Efetiva	2 anos e 3 meses	Professora	2 anos e 3 meses
Bianca	D	41	X		Eventual	16 anos	Professora	16 anos
Marta	D	47	X		Efetiva	1º ano	Professora	1º ano
Heloísa	D	24	X		Efetiva	1º ano	Professora	1º ano
Rogério	D	28		X	Eventual	4 anos	Professor	3 anos
							Coordenação e direção	1 ano e 2 meses
Ricardo	D	25		X	Eventual	1º ano	Professor	1º ano
Karolina	E	32	X		Efetiva	7 anos	Professora	8 anos

Nas escolas A, B e C contamos com a participação de uma professora de cada instituição. Na escola C contamos com a participação de seis professores/as e nove da escola D.

Assim como já constatamos acima a maior parte dos/as participantes é do sexo feminino (15) e três do sexo masculino. Neste grupo onze são casados/as e sete solteiros/as. Destes apenas seis atuam como professores/as eventuais e os demais possuem vínculo efetivo na rede municipal de ensino.

O quadro abaixo mostra a variação de idade do corpo docente, participantes do estudo.

Variação de idade	Número de professores/as
24 aos 29 anos	6
30 aos 34 anos	4
35 aos 39 anos	4
40 aos 44 anos	2
45 aos 50 anos	2

A partir do quadro acima é possível afirmar que a idade dos/as professores/as varia de 24 aos 49 anos e que a maior parte encontra deles/as encontra-se na variação de 24 a 29 anos.

Quanto ao tempo de experiência no exercício do magistério há uma diversidade de variações expressas no quadro a seguir:

Tempo de experiência no magistério	Número de professores/as
1 a 5 anos	10
6 a 11 anos	4
12 a 16 anos	2
17 a 21 anos	1
22 a 26 anos	1

A partir dos dados acima é possível observarmos que a maior parte do corpo docente, participante deste estudo, é composta por professores/as considerados/as pela literatura como iniciantes, em fase de início do exercício profissional docente.

Huberman (1995) se dedicou a análise das diferentes etapas pelas quais passam os professores, seu trabalho sobre o ciclo vital dos professores é o mais difundido nos últimos anos. Para o desenvolvimento de tal trabalho ele entrevistou e aplicou questionário com 160 professores do ensino secundário da Suíça. Como resultado desse estudo o autor destaca as fases da carreira. O que não significa afirmar que todas as etapas são de passagem obrigatória a todos os professores.

Assim, é importante destacar que, para Huberman (1995) o desenvolvimento profissional docente é um processo e não uma série de acontecimentos isolados. A carreira pode parecer linear para alguns, mas para outros ela é repleta de oscilações, regressões, becos sem saída, declives e irregularidades. Portanto, os aspectos pessoais, profissionais, contextuais influenciam fortemente a constituição do ser professor.

A primeira etapa descrita pelo autor é a entrada na carreira (1- 3 anos): esta fase inclui as fases da sobrevivência e descoberta. A sobrevivência pode ser traduzida pelo “choque com a realidade”, fase em que o professor apresenta preocupação consigo mesmo e com as diferenças entre seus ideais e a realidade do contexto escolar. A descoberta é entendida como a fase do entusiasmo dos começos, a experimentação, o orgulho de ter sua classe, os alunos e de fazer parte de um grupo profissional.

Para o autor a experiência da entrada na carreira assume um papel decisivo na forma do professor enxergar o seu aluno, por exemplo. Os professores que consideram essa etapa difícil tendem a associá-la a uma carga docente excessiva, a ansiedade, a dificuldades com os estudantes, ao sentimento de isolamento e a grande alteração do tempo. Esses são os resultados do estudo sobre o processo de socialização dos professores iniciantes.

A segunda fase é a estabilização (4 – 6 anos): essa fase coincide com o ingresso dos professores como efetivos na rede pública ou privada de ensino e como compromisso profissional propriamente dito. Esta fase caracteriza-se pela facilidade dos professores em lidar com as classes, pelo domínio de um repertório básico de técnicas de ensino, pela seleção de métodos e materiais apropriados em função dos interesses dos

alunos. Nela os professores atuam de forma mais independente, sentem-se bem integrados com os colegas e começam em pensar na promoção.

Das funções exercidas em escolas, duas professoras relataram ter assumido a função de apoio concomitantemente ao exercício da docência - uma delas atuou por quatro anos na referida função e a outra por um ano. E um professor assumiu por quatro anos a função de coordenador e diretor de uma escola da rede privada de ensino da cidade de São Carlos.

2.5. Análise dos dados

Como já foi explicitado acima a opção metodológica neste estudo foi pela abordagem qualitativa de pesquisa. Há extensa literatura defendendo que as pesquisas qualitativas permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em seu contexto natural. No caso das pesquisas em educação, permitem a apreensão dos diferentes significados atribuídos às experiências vivenciadas no âmbito escolar de maneira a favorecer a compreensão das relações entre os pares, seu contexto e suas ações.

A opção por desenvolver um estudo qualitativo, de acordo com André (1983), acarreta ao pesquisador algumas dificuldades e problemas, dentre eles destacamos o longo processo de coleta de dados, muitas vezes estafante. Isso ocorre devido à sobrecarga do pesquisador com os diferentes estágios do estudo; pela variedade de fenômenos observados; pelo volume de material coletado; pelo tempo necessário ao registro ou transcrições dos relatos dos participantes; pela dificuldade em codificar, interpretar os dados e apresentar seus resultados.

A análise de dados neste estudo baseou-se nos pressupostos da análise do conteúdo entendida por Bardin (1979, p. 42) como “um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Minayo (2000) acredita que a grande importância da análise de conteúdo consiste em sua tentativa de impor um limite entre as intuições e as hipóteses que

encaminham para interpretações mais definitivas, sem se afastar das exigências atribuídas a um trabalho científico.

Para a mesma autora a análise do conteúdo objetiva ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo por meio da interpretação dos dados para alcançar uma vigilância crítica em relação à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas, observações, dentre outros.

Bardin (1979) evidencia duas funções da análise de conteúdo que podem ou não ser complementares: a) uma função heurística, que visa a enriquecer a pesquisa exploratória, aumentando a propensão para a descoberta; e b) uma função de ‘administração da prova’, ou seja, servir de prova para a verificação de hipóteses apresentadas sob a forma de questões ou de afirmações provisórias. Com base nestas funções a análise de conteúdo se aplica a uma diversidade de domínios, como verificamos no quadro abaixo retirado de Bardin (1979, p. 36):

Domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo

Código e suporte	Quantidades de pessoas implicadas na comunicação					
	Uma pessoa “monólogo”	Comunicação dual “diálogo”	Grupo restrito	Comunicação de massa		
Linguístico	Escrito	Agendas, pensamentos, congeminações, íntimos.	maus diários	Cartas, respostas a questionários, a testes projectivos, trabalhos escolares.	Ordens de serviço num empresa, todas as comunicações escritas trocadas dentro de um grupo.	Jornais, livros, anúncios publicitários, cartazes, literatura, textos jurídicos, panfletos.
	Oral	Delírio do doente mental, sonhos.	Entrevistas e conversas de qualquer espécie.	Discussões, entrevistas, conversas de grupo de qualquer natureza.	Exposições, discursos, rádio, televisão, cinema, publicidade, discos.	
ICÔNICO	(sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes, etc.)	Garatujas mais ou menos automáticas, grafitos, sonhos.	Respostas aos testes projectivos, comunicação entre duas pessoas através da imagem.	Toda a comunicação icônica num pequeno grupo (p. ex.: símbolos icônicos numa sociedade secreta, numa casta...)	Sinais de trânsito, cinema, publicidade, pintura, cartazes, televisão.	
OUTROS CÓDIGOS SEMIÓTICOS (Lê, tudo o que não sendo lingüístico pode ser portador de significações, ex.: música, código olfactivo, objectos diversos, comportamentos, espaço, tempo, sinais patológicos, etc.)	Manisfetações históricas da doença mental, posturas, gestos, tiques, dança, colecções de objectos.	Comunicação não verbal com destino a outrem (posturas, gestos, distância espacial, sinais olfactivos, manifestações emocionais, objectos quotidianos, vestuário, alojamento ...), comportamentos diversos, tais como rituais e regras de cortesia.	Meio físico e simbólico: sinalização urbana, monumentos, arte...; mitos, estereótipos, instituições, elementos de cultura.			

No caso deste estudo a análise do conteúdo contemplou sua função heurística, descrita acima por Bardin (1979) e para o enriquecimento da pesquisa exploratória contamos de acordo com o quadro acima, descrito pela mesma autora, com

suporte linguístico escrito (respostas a questionários) e oral (entrevistas com duas coordenadoras). Para ela a análise de conteúdo é considerada empírica e assim, não pode ser desenvolvida com base em um método exato. No entanto, para que seja possível a sua operacionalização algumas regras básicas devem ser seguidas.

Para Minayo (2000, p.203) a análise de conteúdo parte de uma literatura intitulada de primeiro plano para atingir análises mais aprofundadas e assim ultrapassar os significados manifestos.

De acordo com Bardin (1979) e Minayo (2000) a análise do conteúdo é composta por várias técnicas, tais como: análise temática ou categorial; análise de avaliação ou representacional; análise da expressão; análise das relações e análise da enunciação.

A opção neste estudo é pela análise temática ou categorial que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado. No caso da pesquisa qualitativa, a presença de determinados temas evoca os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso (Minayo, 2000, p. 209).

Para Bardin (1979, p. 105) “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Ou seja, o tema relaciona-se a uma afirmação a respeito de determinado assunto.

A análise temática é organizada em três etapas:

✓ Pré-análise: nesta etapa ocorre a escolha dos documentos a serem analisados; a retomada das hipóteses e objetivos iniciais do estudo; reformulação dos mesmos com base no material coletado e elaboração de indicadores que permitam orientar a interpretação final. A pré-análise pode ser decomposta em algumas tarefas, dentre elas estão:

a) *leitura flutuante*: consiste no contato exaustivo com o material permitindo-se impregnar pelo seu conteúdo. Neste momento o movimento entre as hipóteses iniciais e emergentes, teorias pertinentes ao tema tornam a leitura capaz de ultrapassar a sensação de caos inicial.

b) *constituição do corpus*: organização do material de forma a contemplar todos os aspectos do roteiro (exaustividade); a representar o universo pretendido

(representatividade); os critérios de escolha de temas (homogeneidade) e o objetivo do trabalho (pertinência).

c) *formulação de hipóteses e objetivos*: a hipótese relaciona-se a uma suposição, tem origem intuitiva e permanece suspenso até ser submetida aos dados seguros. Já o objetivo consiste na finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma estância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão organizados. Bardin (1979) destaca que não necessariamente são estabelecidas as hipóteses na pré-análise, pois algumas análises efetuam-se ‘às cegas’ e sem idéias pré-concebidas, sendo utilizadas a priori uma ou várias técnicas para fazerem o material ‘falar’.

d) *a referenciarão dos índices e a elaboração de indicadores*: considerando que o material coletado contém índices que a análise vai permitir falar, o trabalho preparatório será a escolha destes, tendo em vista as hipóteses, caso estejam determinadas, e sua organização sistemática em indicadores. Trata do recorte do texto em unidades de sentido comparáveis de categorização para a análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados.

e) *preparação do material*: consiste na preparação do material reunido (edição).

No presente estudo o material coletado por meio dos questionários foram organizados da seguinte forma (o quadro completo apresenta-se no **anexo VI**):

Formas de superação das dificuldades encontradas pelos/as professores/as no trabalho junto ao primeiro ano			
Nome	3 - Você teve dificuldades no início? Quais? Como conseguiu superá-las?	Unidades de significado/Tema	Teorização

✓ Exploração do material: essa fase consiste na codificação e categorização dos dados, iniciando-se a fase de análise. Trata-se a transformação do texto em dados brutos com o intuito de alcançar o núcleo de compreensão do texto. Nesta fase o texto é recortado em unidades de significado que podem ser uma palavra, uma frase, um tema, um personagem ou um acontecimento.

✓ Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: os resultados são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos. Os dados são submetidos a operações estatísticas simples, que põe em relevo as informações fornecidas pela análise. Isso feito, o pesquisador propõe inferências e realiza interpretações previstas no quadro

teórico (teorização) ou abre pistas em torno das dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material.

No caso deste estudo optamos por quadros nos quais explicitamos as categorias, unidades de significados/tema e a teorização dos dados coletados por meio do preenchimento de questionário pelos participantes do estudo. Com as entrevistas realizamos a mesma forma de análise (**anexo VII**). O quadro abaixo explicita a forma que escolhemos para organizar os dados analisados:

QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO					
Nome	O que você pensa sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos?	Como ocorreu seu ingresso nas turmas do 1º ano? Você já havia trabalhado com turmas em processo de alfabetização?	Você teve dificuldades no início? Quais? Como conseguiu superá-las?	As escolas sofreram mudanças para atuar junto a essa faixa etária? Quais foram essas mudanças? O que ainda precisa ser feito para melhor atender as crianças?	Como e por quem se dá o acompanhamento pedagógico da prática das professoras que atuam no 1º ano? Há alguma proposta de formação em serviço?
COORDENADORAS					
PROFESSORES/AS					

No próximo capítulo focaremos as bases legais e documentos oficiais que fundamentam e regulamentam a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos no Brasil e essa experiência em escolas no município de São Carlos.

CAPÍTULO 3

A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS

Com o objetivo de contextualizar a base legal que sustenta a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos, dedicamo-nos a análise da legislação que trata da ampliação do ensino fundamental ao longo do tempo até configurar-se na forma que conhecemos hoje com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, que instituiu a ampliação do ensino fundamental para nove anos com início aos seis anos de idade. Nessa direção apresentamos as principais alterações na redação da LDB 9.394/1996 de forma a configurar a ampliação do ensino fundamental, as definições elaboradas pelos principais Pareceres e Resoluções também compõem o capítulo.

Dedicamo-nos também a delinear um breve histórico sobre as ações do MEC/SEB com o intuito de promover a implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos pelos sistemas escolares até o ano de 2010 - prazo máximo para a implantação (Lei nº 11.274/2006).

Assim, o foco principal são os conteúdos dos documentos oficiais elaborados pelo MEC/SEB para subsidiar os sistemas de ensino na complexa tarefa de ampliar o tempo de duração do ensino fundamental para nove anos, composta por decisões e ações de ordem administrativas, pedagógicas, financeiras, materiais e de recursos humanos.

Finalmente, com base nos depoimentos das coordenadoras, participantes deste estudo, traçamos um breve delineamento da implantação da ampliação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal da cidade de São Carlos, onde a pesquisa foi realizada.

Nosso principal intuito neste capítulo é identificar elementos que nos auxiliem a compreender o processo de implantação dessa política tendo em vista sua influência direta no exercício da docência.

3.1. A política de ampliação do ensino fundamental para nove anos: fundamentação legal

Ao longo do tempo é possível observarmos que o ensino fundamental passou por diversas ampliações em sua duração, considerando a crescente universalização dessa etapa de ensino.

É possível constatar o aumento da duração do ensino fundamental no passar dos anos por meio de algumas leis. A Lei nº 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória, com possibilidade de ampliação para seis anos de duração, tendo seu início aos sete anos de idade, como é possível confirmar por meio de sua redação:

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

A Lei nº 5.692/1971 estendeu a obrigatoriedade para oito anos:

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Após vinte e cinco anos a Lei nº 9.394/1996 seção IX, art. 87, 3º parágrafo, inciso I prevê a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental. A Lei apresenta a seguinte redação: “[...] matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental.”

De acordo com Hingel (2009) para o PNE (Plano Nacional de Educação), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, ao tratar do ensino fundamental inclui em seus objetivos a ampliação deste nível de ensino para nove anos de duração, com início aos seis anos de idade à medida que fosse sendo universalizado o atendimento das crianças de 7 a 14 anos, matriculadas no ensino fundamental de oito anos.

Sobre isso, o autor, em defesa da ampliação, esclarece que o ensino fundamental com duração de oito anos no Brasil era motivo de dificuldades dentro do Mercosul, tendo em vista que a Argentina, Paraguai e Uruguai já prevêem doze anos de escolarização obrigatória, criando problemas de equivalência de estudo aos alunos desses países.

Sendo assim, a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, alterou os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDB, estabelecendo a matrícula obrigatória das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental.

No entanto, segundo Hingel (2009) esta lei apenas visava antecipar a matrícula das crianças na referida etapa de ensino de sete para seis anos e mantinha esse nível de ensino com de oito anos de duração.

Tendo em vista que a referida lei não alterava o tempo de duração do ensino do ensino fundamental, o Conselho Nacional de Educação, pela sua Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) aprovou o Parecer nº 6, em junho de 2005, que no voto estabelecia: “o ensino fundamental de nove anos, a partir dos seis anos de idade, deve ser assumido como direito público subjetivo” (HINGEL, 2009, p. 58).

O referido parecer foi homologado e foi baixada a Resolução CNE/CEB nº 3, de 03 de agosto de 2005, que definiu as seguintes normas para a ampliação do ensino fundamental para nove anos: art 1º - “a antecipação da obrigatoriedade de matrícula no ensino fundamental aos seis anos de idade implica a ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos” e no art. 2º define a nomenclatura da educação infantil

(*creche*: até 3 anos de idade e *pré-escola*: de 4 a 5 anos de idade) e do ensino fundamental (*anos iniciais*: 6 a 10 anos de idade e *anos finais*: 11 aos 14 anos de idade).

E finalmente, em 06 de fevereiro de 2006 foi sancionada a Lei nº 11.274 que instituiu a duração de nove anos para o ensino fundamental com a inclusão das crianças de seis anos de idade nesse nível de ensino e delimitou em seu art. 5º o prazo máximo para a implantação do ensino de nove anos: “os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei”.

O quadro abaixo permite maior compreensão das alterações ocorridas nas leis descritas acima. Vale ressaltar que os grifos são da autora para melhor visualização de tais modificações legais.

Quadro1: Alterações das leis: 9.394/96, 11.114/05 e 11.274/06		
LDB 9.394/96	LEI 11.114/05	LEI 11.274/06
Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis <u>efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.</u>	Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a <u>matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.</u>	Art. 6º-.....(mantido)
Art. 30 - A educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade. II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.	Art.30-.....(mantido) I-(mantido) Vetado o inciso II por inconstitucionalidade.	Art.30-.....(mantido) I-(mantido) Vetado o inciso II
Art. 32 - <u>O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos</u> , obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:	Art. 32 - <u>O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos</u> , obrigatório e gratuito na escola pública, <u>a partir dos seis anos</u> , terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:	Art. 32 - <u>O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos</u> , gratuito na escola pública, <u>iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade</u> , terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

<p>Art. 87 –</p> <p>§ 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de <u>sete a quatorze</u> e de quinze a dezesseis anos de idade.</p> <p>§ 3º -</p> <p>I - <u>matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos</u>, no ensino fundamental.</p>	<p>Art. 87 –.....(mantido)</p> <p>§ 3º -</p> <p>I – <u>matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental</u>, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:</p> <p>a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;</p> <p>b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, no caso das redes escolares públicas; e</p> <p>c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de 06 (seis) anos de idade;</p>	<p>Art. 87 –</p> <p>§ 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de <u>seis a quatorze</u> e de quinze a dezesseis anos de idade.</p> <p>§ 3º -</p> <p>I – <u>matricular todos os educandos a partir de seis anos de idade no ensino fundamental</u>.</p> <p>a) (REVOGADO)</p> <p>b) (REVOGADO)</p> <p>c) (REVOGADO)</p>
		<p>Art. 5º - Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal <u>terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental</u> disposto no art. 3º desta lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.</p>

(Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação, 2009, p. 06 e 07)

Diante desta nova configuração do ensino fundamental os sistemas de ensino apresentaram algumas dúvidas⁴ sobre a implantação da ampliação, assim o CNE/CEB aprovou Pareceres (2004 a 2008) contendo algumas orientações e adequações no período de transição até 2010. São eles:

Quadro 2: Breve resumo dos principais pareceres (2004 a 2008) aprovados pelo CNE/CEB		
Parecer	CNE/CEB	nº
06/2005		<p>Aprovado em 08 de junho de 2005 trata-se de um documento de <u>reexame do Parecer CNE/CEB n. 24/2004</u>, aprovado em 15 de setembro de 2004. O Parecer n 24/2004 foi devolvido ao Conselho considerando-se uma ponderação feita pela Secretaria de Educação Básica/MEC a respeito da <u>idade cronológica para matrícula no ensino fundamental</u>.</p> <p>O Parecer é finalizado estabelecendo: <u>A ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para nove anos, a partir dos seis anos de idade</u>, para todos os brasileiros é, portanto, uma <u>política afirmativa</u> que requer de todas as escolas e todos os educadores compromisso com a <u>elaboração de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental</u>, bem como para o conseqüente redimensionamento da <u>Educação Infantil</u> (BRASIL, 2005, p. 9).</p> <p>Além disso, definiu <u>normas</u> que deverão ser respeitadas pelos sistemas de ensino para a implantação da ampliação do ensino obrigatório:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Orienta os sistemas estaduais e municipais para, em regime de colaboração, empenhar-se no estudo da temática referente ao ensino fundamental de nove anos, a partir dos seis anos de idade, assumindo-o como direito público subjetivo e estabelecendo, se <u>a primeira série aos seis anos de idade se destina ou não à alfabetização dos alunos</u>; 2. Priorizar nas redes públicas municipais e estaduais a <u>universalização do ensino fundamental dos 7 aos 14 anos</u>; 3. Preservar nas redes públicas municipais e estaduais a <u>qualidade e a identidade pedagógica da educação infantil</u>; 4. <u>A proposta pedagógica dos sistemas de ensino e das escolas deverá adequar-se à faixa etária dos seis anos</u>, no que diz respeito aos recursos humanos, organização do tempo e do espaço escolar, considerando os materiais didáticos, mobiliários e equipamentos.

⁴ Estas dúvidas serão apresentadas a seguir por meio da apresentação dos documentos oficiais elaborados pelo MEC/SEB, com o intuito de auxiliar os sistemas de ensino e de relatar a forma de implementação e implantação da ampliação do ensino fundamental para nove anos.

	<p>5. <u>A idade para matrícula deverá ser fixada pelos sistemas de ensino</u>, uma vez que a criança tenha <u>seis anos completos ou</u> que venha <u>a completar seis anos no início do ano letivo</u>.</p> <p>6. Deverão ser discutidas formas de <u>adequação para a avaliação</u> da educação básica (SAEB) e também para o censo escolar, uma vez que transitoriamente, subsistirão dois modelos, ensino fundamental com a duração de oito anos e com a duração de nove anos, para o qual deverá ser adotada uma <u>nova nomenclatura</u> geral - educação infantil (creche e pré-escola) e ensino fundamental (anos iniciais e finais). (BRASIL, 2005, p. 10) [grifos da autora]</p>
<p>Parecer CNE/CEB nº 18/2005</p>	<p>Aprovado em 15 de setembro de 2005, o referido parecer trata das <u>orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório</u>, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os artigos: 6º, 32 e 87 da Lei nº 9394/96. De acordo com este parecer a matrícula das crianças de seis anos de idade implica em algumas orientações aos sistemas de ensino:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Administrar a convivência dos planos curriculares</u> de Ensino Fundamental de oito anos, para as crianças de sete anos que ingressarem em 2006 e as turmas ingressantes nos anos anteriores, e de nove anos para as turmas de crianças de seis anos de idade que ingressam a partir do ano letivo de 2006; 2. <u>Adotar a nova nomenclatura</u> com respectivas faixas etárias, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 3/2005 e <u>fixar as condições para a matrícula de crianças de seis anos</u> nas redes públicas: que tenham seis anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo; 3. No ano letivo de 2006, considerado como período de transição, os sistemas de ensino poderão <u>adaptar os critérios usuais de matrícula</u>, relativos à idade cronológica de admissão no Ensino Fundamental, considerando as faixas etárias adotadas na Educação Infantil até 2005; 4. <u>Assegurar a oferta e a qualidade da Educação Infantil</u>, em instituições, preservando-se sua identidade pedagógica e observando a nova nomenclatura com respectivas faixas etárias, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 3/2005; 5. Promover, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, no âmbito de cada sistema de ensino, <u>a adequação do</u>

	<p><u>projeto pedagógico escolar de modo a permitir a matrícula das crianças de seis anos de idade na instituição e o seu desenvolvimento para alcançar os objetivos do Ensino Fundamental</u>, em nove anos; inclusive <u>definindo se o primeiro ano ou os primeiros anos de estudo/série se destina(m) ou não à alfabetização</u> dos alunos e estabelecendo a <u>nova organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental</u>, nos termos das possibilidades dos Art. 23 e 24 da LDB;</p> <p>6. <u>Providenciar o atendimento das necessidades de recursos humanos</u> (docentes e de apoio), em termos de capacitação e atualização, disponibilidade e organização do tempo, classificação e/ou promoção na carreira; <u>bem como as de espaço, materiais didáticos, mobiliário e equipamentos</u> - todos estes elementos contabilizados como despesas com manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental (BRASIL, 2005, p. 2 e 3) [grifos da autora].</p>
<p>Parecer CNE/CEB nº 45/2006</p>	<p>Aprovado em 07 de dezembro de 2006, responde consulta referente à interpretação da Lei nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nessa direção, o presente parecer define:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A idade cronológica para o ingresso de crianças no Ensino Fundamental é a de seis anos completos ou a completar no início do ano letivo (...); 2. Nas séries iniciais, agora denominadas anos iniciais, devido à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, é de todo o interesse pedagógico que atue um único professor para que ocorra o tratamento interdisciplinar dos conteúdos (...); 3. (...) conclui-se que esse professor também pode responsabilizar-se pela Educação Física (ver na Resolução CNE/CP n. 1/2006, o art. 5º, inciso VI). Todavia, parece-nos razoável que nos anos iniciais é possível admitir-se que a Educação Física seja atribuída a um professor especializado, portador de licenciatura, considerando-se que se trata de um componente curricular que deve ser ajustado às faixas etárias e às condições da população escolar (BRASIL, 2006, p. 3) [grifos do relator].
<p>Parecer CNE/CEB nº 5/2007</p>	<p>Sua aprovação é datada de 1º de fevereiro de 2007 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007), responde consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Sobre isso o relator expõe duas considerações, a saber:</p>

	<p>1. “A pré-escola é o espaço apropriado para crianças com quatro e cinco anos de idade e também para aquelas que completarão seis anos posteriormente à idade cronológica fixada para matrícula no Ensino Fundamental” [grifo do relator]. Assim, sugere-se que os sistemas de ensino criem normas como forma de garantir que as crianças que completarem seis anos após o início do ano letivo possam continuar freqüentando a pré-escola evitando uma indesejável descontinuidade de atendimento e desenvolvimento.</p> <p>2. De acordo com a LDB art.23 estabelece que a educação básica pode organizar o ensino em ciclos, séries, períodos semestrais, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, tendo em vista o interesse do processo de ensino aprendizagem. Baseado nisso, o redator lança a seguinte questão para a reflexão dos sistemas de ensino: Por que não organizar os anos escolares, principalmente os iniciais, em ciclo didático-pedagógicos? Talvez tenha chegado o momento de os sistemas de ensino aprofundarem os estudos sobre os ciclos de aprendizagem, diferenciados de séries ou anos de estudos (BRASIL, 2007, p.5) [grifo do relator].</p>
<p>Parecer CNE/CEB nº 7/2007</p>	<p>Aprovado em 19 de abril de 2007, reexamina o Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata de consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.</p> <p>Este parecer não teve a pretensão de modificar o que já foi definido pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007, mas complementa-o pelo fato de haver muitas dúvidas sobre a implementação e implantação do ensino fundamental de nove anos. Assim, o relator acrescenta três considerações:</p> <p>1. O Ensino Fundamental de nove anos precisa ser pensado como uma oportunidade de se construir novo projeto político-pedagógico, com reflexos em assuntos como tempo e espaços escolares e tratamento, como prioridade, do sucesso escolar;</p> <p>2. A implantação do Ensino Fundamental de nove anos supõe um período de transição para a necessária adequação às novas regras, o que, por sinal, está implícito na Lei nº 11.274/2006, que estabelece o ano de 2010 como data máxima para que os sistemas de ensino concluam as medidas necessárias;</p> <p>3. Os sistemas de ensino e as escolas, nos limites de sua autonomia, têm a possibilidade de proceder às adequações que melhor atendam a</p>

	<p>determinados fins e objetivos do processo educacional, tais como: a) a promoção da auto-estima dos alunos no período inicial de sua escolarização; b) o respeito às diferenças e às diversidades no contexto do sistema nacional de educação, presentes em um País tão diversificado e complexo como o Brasil; c) a não aplicação de qualquer medida que possa ser interpretada como retrocesso, o que poderia contribuir para o indesejável fracasso escolar; d) os gestores devem ter sempre em mente regras de bom senso e de razoabilidade, bem como tratamento diferenciado sempre que a aprendizagem do aluno o exigir (BRASIL, 2007, p. 5) [grifo do relator].</p>
<p>Parecer CNE/CEB nº 4/2008</p>	<p>Aprovado em 20 de fevereiro de 2008, reafirma a importância da criação de um novo Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 6 anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Explicita o ano de 2009 como o último período para o planejamento e implementação do Ensino Fundamental de nove anos, que deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010. As principais idéias do relator serão sintetizadas a seguir:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é um novo Ensino Fundamental, que exige um projeto político-pedagógico próprio para ser desenvolvido em cada escola. 2. O Ensino Fundamental de nove anos, de matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos – completos ou a completar até o início do ano letivo – deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino, até o ano letivo de 2010, o que significa dizer que deverá estar planejado e organizado até 2009, para que ocorra sua implementação no ano seguinte. 3. A organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração supõe, por sua vez, a reorganização da Educação Infantil, particularmente da Pré-Escola, destinada, agora, a crianças de 4 e 5 anos de idade, devendo ter assegurada a sua própria identidade. 4. O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância”. 5. Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo

	<p>seqüencial de ensino.</p> <p>6. Admitir-se-á, entretanto, nos termos dos artigos 8º, 23 e 32 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos, no todo ou em parte.</p> <p>7. Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.</p> <p>8. Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p>9. A avaliação, tanto no primeiro ano do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no segundo e no terceiro anos, com as crianças de sete e oito anos de idade, tem de observar alguns princípios essenciais:</p> <p>9.1. A avaliação tem de assumir forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica;</p> <p>9.2. A avaliação nesses três anos iniciais não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos;</p> <p>9.3. A avaliação, nesse bloco ou ciclo, não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório;</p> <p>9.4. É indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;</p> <p>9.5. A avaliação, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização.</p> <p>10. Os professores de áreas específicas, especialmente no caso da Educação Física e de Artes, devem estar preparados para planejar adequadamente o trabalho com crianças de seis, sete e oito anos, tanto no que se refere ao desenvolvimento humano, cognitivo e corporal, como às habilidades e interesses demonstrados pelos alunos.</p> <p>11. Os professores desses três anos iniciais, com formação mínima em</p>
--	--

	<p>curso de nível médio na modalidade normal, mas, preferentemente, licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior, devem trabalhar de forma inter e multidisciplinar, admitindo-se portadores de curso de licenciatura específica apenas para Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna, quando o sistema de ensino ou a escola incluírem essa última em seu projeto político-pedagógico.</p> <p>12. O agrupamento de crianças de seis, sete e oito anos deve respeitar, rigorosamente, a faixa etária, considerando as diferenças individuais e de desenvolvimento (BRASIL, 2008, p. 2 e 3) [grifo do relator].</p>
--	---

É importante evidenciar que a maior parte dos pareceres faz referência às escolas da rede privada, o que podemos observar por meio de um dos exemplos de redação apresentadas nos pareceres: “As referidas orientações também se aplicam às instituições privadas de ensino que são livres para organizar o Ensino Fundamental, sempre com obediência às normas fixadas pelo sistema de ensino a que pertencem” (BRASIL, 2005, p. 2 e 3) [grifos da autora].

Com o intuito de assegurar aos sistemas de ensino o acesso às definições previstas nos pareceres e resoluções acima explicitados e de intensificar e fortalecer o debate entre o grupo gestor e o corpo docente sobre a infância na educação básica, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) organizou alguns documentos e traçou algumas ações, tendo em vista a implantação do ensino fundamental de nove e tentando garantir que a criança seja respeitada como sujeito de aprendizagem. Segue um breve histórico⁵ das ações destes órgãos frente à implantação do ensino fundamental de nove anos:

⁵ Histórico retirado do site: <http://www.slideshare.net/janinedepine/ensino-fundamental-9-anos> para o intervalo de 2003 a 2006 e complementado pela autora com as demais ações da MEC/SEB e DPE a partir do estudo dos documentos oficiais do programa de ampliação do ensino fundamental.

Quadro 3: Histórico de ações do MEC/SEB e do DPE para a implantação da política de ampliação do ensino fundamental	
2003	Elaboração da versão preliminar do documento <i>Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais</i> e realização do encontro nacional.
2004	<p>Realização de sete seminários regionais, finalização e distribuição do documento: <i>Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais</i>, realização de encontro nacional, realização de seminário internacional, participação em seminários, fóruns, encontros organizados pelas secretarias de educação, levantamento Censo/INEP dos dados de implantação do Programa e publicação de critérios para solicitação de recurso via Plano de Trabalho Anual (PTA).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Seminários Regionais para discussão do Ensino Fundamental de Nove Anos</i>: Goiânia, Belo Horizonte, Florianópolis, Rio Branco, Campinas, São Luiz e Recife – fevereiro de 2004. 2. <i>Encontro Nacional: Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos</i> – Brasília, novembro de 2004. 3. <i>Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento na Infância</i> – Brasília, dezembro de 2004.
2005	<p>Realização do encontro nacional em novembro de 2004 em Brasília, a partir do qual se publicou o <i>segundo relatório do programa</i>, intitulado: <i>Ampliação do Ensino fundamental para nove anos - 2º relatório do programa</i>. E também de dez seminários regionais, participação em seminários, fóruns e encontros organizados pelas secretarias de educação e constituição de grupo de trabalho visando a discussão curricular e elaboração de orientações sobre currículo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Seminário Regional Qualidade Social da Educação</i> realizado em: Curitiba/PR, Guarulhos/SP, Rio Branco/AC, Belo Horizonte/BH, Porto Alegre/RS, São Luiz/MA, Cuiabá/MT, Belém/PA, Maceió/AL e Natal/RN – primeiro semestre de 2005. 2. <i>Encontro entre a SEB, o Consed e a Undime para discussão e troca de experiências sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos</i> – realizado em novembro de 2005 no edifício sede do Ministério da Educação.
2006	<ol style="list-style-type: none"> 1. Publicação do terceiro relatório do programa intitulado: <i>Ampliação do Ensino fundamental para nove anos - 3º relatório do programa</i> com o objetivo de atualizar as informações sobre o programa de ampliação e responder aos questionamentos dos sistemas sobre a implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos. 2. Publicação do documento <i>Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para a inclusão da criança de seis anos de idade</i>.
2009	Publicação do documento <i>Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação</i> .

Os documentos elaborados pelo MEC/SEB tiveram origem em vários encontros regionais e nacionais sobre as possíveis formas de viabilizar a implantação do ensino fundamental com duração de nove anos. Estes documentos apresentam as principais orientações para garantir a implantação da ampliação do ensino fundamental e também apresentam os principais questionamentos e dúvidas trazidas pelos sistemas de ensino para viabilizá-la.

A seguir serão apresentados os conteúdos presentes nos documentos oficiais e/ou relatórios orientadores da implantação da ampliação do ensino fundamental para nove anos.

3.2. O que dizem os documentos oficiais do programa de ampliação do ensino fundamental para nove anos?

O MEC/SEB investiu na elaboração de documentos visando esclarecer aspectos administrativos e pedagógicos para a inclusão das crianças de seis anos no ‘novo’ ensino fundamental. Passamos, nesse momento a detalhar os documentos oficiais (relatórios) produto das discussões ocorridas em encontros nacionais e regionais do programa de ampliação do ensino fundamental.

3.2.1. Ampliação do Ensino fundamental para nove anos - 1º relatório do programa

No início de 2004, o SEB/MEC promoveu sete encontros regionais com o intuito de discutir com os estados e municípios brasileiros as possíveis formas de implementar a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Além disso, previu a produção de um boletim de intercâmbio de experiências, visitas técnicas e um encontro nacional de avaliação ao final do ano.

As contribuições oriundas dos encontros regionais possibilitaram a elaboração do documento: *Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais* - referência nacional para as questões pedagógicas, administrativas e de avaliação no que se refere à inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental.

Este primeiro relatório apresenta-se anexado ao documento acima citado e objetivou informar as ações desenvolvidas no programa de ampliação do ensino fundamental para nove anos até julho de 2004.

O relatório indica, de acordo com o Censo Escolar de 2003 (INEP/MEC), que a maioria das escolas públicas do país mantinha a duração de oito anos para o ensino fundamental (159.861) e 11.510 escolas já ampliaram o referido nível de ensino para nove anos.

De acordo com o levantamento feito pela SEB/MEC até o ano de 2003 apenas seis Estados não apresentavam nenhum movimento de ampliação do ensino fundamental, dentre eles estão: Acre, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe. Os sistemas estaduais de Minas Gerais, Goiás, Amazonas, Sergipe e Rio Grande do Norte iniciaram a ampliação em 2004 e o Maranhão deveria ampliar em 2005.

O relatório considera que a ampliação do ensino fundamental significará um salto na qualidade da educação, pois a ele serão incluídas todas as crianças de seis anos, o que garantirá menor vulnerabilidade a situações de risco, permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos.

Reafirma também que as práticas pedagógicas deverão ser adequadas à faixa etária das crianças que comporão o ensino fundamental de forma que não haja rupturas traumáticas na sua transição da educação infantil para este nível de ensino. Assim, enfatiza que as unidades escolares e o trabalho docente sofrerão implicações nos seguintes aspectos: proposta pedagógica, currículo, organização dos espaços físicos, materiais didáticos, aspectos financeiros e sobre a Educação Infantil, pois as diretrizes em vigor para esta etapa precisarão ser reelaboradas.

Dentro de um cenário de mudanças vale ressaltar as funções da SEB/MEC diante da ampliação. Assim, o relatório ressalta que o MEC desenvolve o Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, já que é o órgão responsável pela elaboração de orientação pedagógica e indução de políticas públicas para a educação e também desenvolve ações para subsidiar o trabalho do Conselho Nacional de Educação, que deve debater, elaborar pareceres, diretrizes e resoluções sobre a ampliação do Ensino Fundamental.

A Constituição Federal, § 1º do art. 211, afirma que cabe ao Ministério da Educação cumprir sua função de prestar assistência técnica e financeira aos sistemas de ensino para garantir um padrão mínimo de qualidade da educação: A União organizará o sistema federal de ensino e o dos territórios, financiará as instituições de ensino público federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira a estados, ao Distrito Federal e aos municípios. (BRASIL, 2004, 03)

Ressalta também que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 a 2011 estabelece que a iniciativa da União é decisiva na meta de ampliação do ensino fundamental para nove anos com início aos seis anos, cabendo ao MEC estabelecer, em colaboração com estados, municípios e o Distrito Federal, as competências e diretrizes para a educação básica, como estabelece o art. 9º da LDB.

A consulta realizada pela SEB/MEC em 2003 indicou que muitas secretarias apresentavam interesse em ampliar o ensino fundamental para nove anos, mas careciam de definições sobre recursos financeiros e de outros aspectos para efetivar tal ação. Identificou também que cinco estados e 284 municípios, a despeito de terem encontrado as mesmas dificuldades fizeram a opção pela ampliação imediata.

Diante de tal realidade o MEC, segundo o relatório, iniciou suas ações do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos junto às secretarias interessadas pela ampliação. Tais encontros regionais, realizados em fevereiro de 2004, vislumbravam os seguintes objetivos:

- a) Trazer para estudo conjunto dos dirigentes e técnicos do Ministério da Educação, dos estados e dos municípios, as questões centrais que envolvem a ampliação do Ensino Fundamental, considerando as crianças de seis anos de idade como novos sujeitos da escolaridade formal obrigatória.
- b) Promover o conhecimento e o intercâmbio de experiências bem-sucedidas durante o processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.
- c) Apresentar e aperfeiçoar a proposta de acompanhamento e avaliação dessa iniciativa. (p. 03)

Foram sete encontros regionais realizados em fevereiro de 2004 e ocorreram nos seguintes municípios: Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Florianópolis/SC, São Luís/MA, Recife/PE, Rio Branco/AC, Goiânia/GO. Participaram dos encontros “(...) 247 secretarias de educação que, em 2003, haviam manifestado interesse na ampliação

imediate: quatro estaduais – Amazonas, Distrito Federal, Goiás e Sergipe – e 243 municipais”. (BRASIL, 2004, p. 03)

As nove secretarias que participaram dos encontros e já ampliaram o ensino fundamental para nove anos comprometeram-se a enviar para a SEB/MEC um plano preliminar da ampliação, contendo as experiências previstas ou já desenvolvidas, à SEB/MEC.

Participaram, ainda, dos encontros regionais representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), secretários estaduais e municipais de educação, equipes técnicas das secretarias de educação, diretores de escola, professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, supervisores e inspetores de ensino, orientadores pedagógicos e outros profissionais da educação. (BRASIL, 2004, p. 04)

A seguir apresenta-se o quadro de participação das secretarias estaduais nos encontros regionais extraído do relatório:

UF	Nº de secretarias	Nº de participantes
AC	15	92
AL	1	3
AM	2	3
AP	1	3
BA	6	13
CE	2	4
DF	1	4
ES	4	5
GO	44	129
MA	13	36
MG	52	90
MS	4	7
MT	4	8
PB	5	8
PE	13	23
PI	3	6
PR	9	18
RJ	2	6
RN	2	7
RO	4	9
RR	1	2
RS	6	12
SC	38	101
SE	4	10
SP	9	27
TO	2	4
27 UFs	247	630

(Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 1º relatório do programa, 2004, p. 04)

Os encontros cumpriram dois objetivos centrais: de assistência técnica e de fornecer subsídios para o planejamento de ações do MEC. Além disso, os participantes debateram e auxiliaram no aperfeiçoamento do documento: *Encontros regionais sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos*, composto dos seguintes tópicos: introdução - apresentando justificativas para a ampliação; fundamentos legais nos quais a ampliação se sustenta; orientações pedagógicas e administrativas; roteiro de plano de implantação da ampliação e proposta de acompanhamento e avaliação dos resultados da ampliação.

Assim de forma participativa SEB/MEC e secretarias estaduais e municipais de educação elaboraram coletivamente o texto do documento: *Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais*.

Os participantes dos encontros, de acordo com os redatores deste relatório, sugeriram alguns pontos que deveriam ser abordados no documento de orientações gerais da ampliação, dentre eles merecem destaque: a) o aprofundamento da concepção de infância, letramento e alfabetização; b) as propostas pedagógicas com ênfase nas dimensões do desenvolvimento humano, ao lúdico e ao brincar nas metodologias de ensino; c) o processo contínuo de aprendizagem com progressão continuada nos dois primeiros anos do ensino fundamental de nove anos; d) a reestruturação da proposta político-pedagógica da educação infantil; e) a política de formação continuada em serviço; f) a correção da defasagem idade/série; g) a participação efetiva de representantes legais vinculados ao Conselho de Educação Municipal, Estadual e Nacional na implantação, implementação, acompanhamento e avaliação da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos; h) a reavaliação do Programa nacional do livro didático (PNLD), com base na proposta pedagógica do ensino fundamental de nove anos; i) a importância da ampliação, enfatizando a natureza da infância e suas especificidades; j) a política de transporte escolar; k) as discussões sobre classes multisseriadas e educação no campo; l) a solicitação de assessoria do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e da SEB/MEC para elaboração dos planos de ampliação; m) a promoção de encontros que possibilitem o intercâmbio de experiências e avaliação da proposta pelos sistemas de ensino; e n) os subsídios do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na construção de novas escolas/salas de aula,

ampliação e reformas das escolas, adequação do espaço físico, compras de materiais e equipamentos pedagógicos.

Os participantes apresentaram também alguns questionamentos sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos:

- Haverá expansão do atendimento na Educação Infantil para as crianças de quatro e cinco anos?
- O currículo para a criança de seis anos no Ensino Fundamental será o currículo desenvolvido na pré-escola/3º período ou o desenvolvido na atual 1ª série do Ensino Fundamental? Ou será uma fusão de ambos?
- A criança com seis anos incompletos pode ser incluída no Ensino Fundamental de nove anos? Como ocorrerá a inclusão das crianças com defasagem de idade/série e as que estão fora do sistema?
- O Ensino Fundamental de nove anos poderá ser organizado em ciclos ou séries? A implantação poderá ocorrer gradativamente? (BRASIL, 2004, p. 05)

Além disso, fizeram sugestões quanto à continuidade da assistência técnica e financeira do MEC para a ampliação do ensino fundamental. Nessa direção, apontaram a necessidade de regulamentar o ensino fundamental de nove anos. Assim, ressaltaram a necessidade de: torná-lo obrigatório para evitar o surgimento de outras modalidades do ensino, definindo até que mês o aluno deve completar seis anos de idade para ser matriculado neste nível de ensino e o número de alunos por turma; reorganizar a estrutura física da escola, materiais e jogos; promover cursos de formação continuada para os professores; indicar as competências dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação frente a ampliação; orientar as reformulações dos registros da ‘vida escolar’ do aluno; adequar os materiais didáticos e paradidáticos para atender ao novo ensino fundamental; realizar fóruns e seminários para discussão das dificuldades, avanços, trocas de experiências e encaminhamento de novas ações; editar boletim de intercâmbio; estabelecer rede de comunicação e parceria entre os sistemas de ensino municipais e estaduais e definir a carga horária significativa para o plano de cargos e salários do sistema em que os professores atuam.

A partir destes encontros a SEB/MEC pode identificar as demandas dos sistemas de ensino para a implantação do ensino fundamental de nove anos e solicitar ao CNE que assegure os seguintes esclarecimentos: objetivos do ensino fundamental de nove anos; o respeito à infância; estruturação do ensino, tendo como base a flexibilidade e liberdade previstas na LDB; número de alunos por turma; nomenclatura das fases do ensino fundamental; revisão de aspectos específicos das Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCN) para o Ensino Fundamental, com base nas DCN para a Educação Infantil; valorização do lúdico como forma das crianças (re)construírem seus conhecimentos e formação continuada dos profissionais da educação para melhor atender as crianças de seis anos e considerando a inclusão das crianças com necessidades especiais.

Em 10 de março de 2004, foi realizada uma reunião da SEB com CNE para a apresentação do resultado dos encontros regionais e foi debatida a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Nesta o Secretário de Educação Básica do MEC, Francisco das Chagas Fernandes, esclareceu que o atendimento das crianças de seis anos no ensino fundamental requer medidas para além da organização formal do currículo e dos aspectos financeiros, antes é necessário o repensar da concepção curricular. O Conselheiro Nélio Bizzo indicou a necessidade da criação de uma comissão composta pelo CNE e MEC para a elaboração de resoluções sobre a ampliação.

Em maio de 2004 o documento preliminar - *Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais* - foi enviado à Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação. A seguir apresentam-se as proposições presentes no referido documento.

3.2.2. Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais

O presente documento foi elaborado como instrumento do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, uma das prioridades do Ministério da Educação. Em fevereiro de 2004, o programa realizou sete encontros regionais com diversos sistemas de ensino, quando várias questões foram levantadas e discutidas. Assim, este documento resultou, em grande parte, desse diálogo com os gestores presentes nos encontros.

É importante ressaltar que o documento é composto de três partes. A primeira parte é intitulada *Educação com qualidade educacional*, na qual se apresenta uma crítica sobre a estrutura espacial dos currículos, dos programas e do tempo escolar, propondo uma mudança na estrutura tradicional da escola básica brasileira. Propõe-se uma renovação pedagógica, tendo como base os princípios: a escola como pólo irradiador de cultura e conhecimento e o desenvolvimento do aluno como principal referência na organização do tempo e espaço da escola.

A segunda parte intitulou-se *A ampliação do ensino fundamental para nove anos*. Nesta parte priorizou-se a explanação das bases legais da política de ampliação do ensino fundamental. Apresenta-se também elemento da LDB e das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil que podem servir de subsídio para a revisão da proposta pedagógica do referido nível de ensino. Além de uma breve explanação do motivo pelo qual o ensino fundamental passou a iniciar-se aos seis anos de idade e uma sugestão de organização do referido nível de ensino, tendo em vista dois elementos: os nove anos de trabalho escolar e a nova idade que integra esse ensino.

A terceira e última parte do documento foi intitulada *Organização do trabalho pedagógico* e aponta para a necessidade de haver um trabalho coletivo da comunidade escolar para que o projeto político pedagógico reflita o desejo e o planejamento da comunidade e para a necessidade do investimento na formação continuada em serviço dos profissionais da educação que atuarão junto às crianças de seis anos que passam a incorporar o ensino fundamental.

Com base no Censo demográfico 2002 (MEC/INEP), o documento Brasil (2004) constata que das crianças com idade escolar 3,6% ainda não estão matriculadas. Dentre as crianças que estão matriculadas, 21,7% estão repetindo a mesma série e apenas 5,1% concluirão o Ensino Fundamental, cursando-o em 10,2 anos em média. São 2,8 milhões de crianças de 7 a 14 anos trabalhadoras, destas 800 mil estão envolvidas em formas degradantes de trabalho, como exemplo a prostituição infantil. Assim, é possível afirmar que atualmente 97% das crianças estão na escola o que comprova o quanto o Brasil avançou em direção à democratização do acesso e da permanência ao Ensino Fundamental.

Este documento avalia que a despeito dos dados acima serem positivos, o modelo educacional vigente não favoreceu mudanças efetivas de comportamento à construção de uma cidadania solidária, responsável e comprometida com o país e seu futuro. Nessa direção apresenta as seguintes questões, como forma de iniciar um debate sobre mudanças na estrutura tradicional da educação básica: “Qual a qualidade do aprendizado? O que estão aprendendo? O que tem garantido a permanência na escola? Como se dão as relações entre os atores?” (BRASIL, 2004, p. 9)

De acordo com o documento, Brasil (2004), a organização espacial das escolas dificulta mais do que favorece a ação comunicativa construtiva entre professores e seus alunos. Além disso, considera-se que o currículo tem sido tratado como um programa,

ou seja, como conteúdos organizados em uma dada sequência e seguindo determinado critério.

Outra crítica que o documento trás sobre a escola é quanto ao tempo escolar – currículos e programas são trabalhados em unidades de tempo e horários definidos, sendo interrompidos a cada toque de sinal (cainha).

Segundo o documento Brasil (2004, p.10), o modelo escolar da forma como se apresenta na maioria das instituições escolares, trata-se de “um modelo disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdos específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho docente individual, muitas vezes solitário por falta de espaços que propiciem uma interlocução dialógica entre os professores.”

Diante de tais argumentos sobre o modelo escolar vigente é que o documento propõe às escolas que pensem em outra perspectiva de ensino, visando mudanças no modelo curricular predominante. Defende, portanto, “uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões.” (BRASIL, 2004, p.11)

Propõe-se, neste documento, a superação das lacunas existentes no projeto político-pedagógico das escolas. Pretende-se que a escola seja construída a partir do conhecimento da realidade brasileira.

O documento defende que no Brasil ainda existem escolas pautadas no modelo curricular acima citado, mas ao lado destas há iniciativas pelo país de construção de uma nova escola, resultado de um amplo e recente movimento de renovação pedagógica, preocupado com a necessidade de promover um ensino realmente democrático, pois o direito à educação não se restringe ao acesso à escola. O acesso à escola, de acordo com o documento, deve estar atrelado à garantia de permanência e de apropriação e produção do conhecimento pelo aluno. Sem essas garantias não há usufruto do direito à educação e à inclusão.

Para o documento a partir do movimento de renovação pedagógica desencadeados pelos trabalhadores da educação, universitários, sociedade civil e sistemas de ensino, despontou a consciência da necessidade de uma escola comprometida com a cidadania e a real inclusão do aluno no espaço escolar.

O governo atual reafirma essa escola inclusiva. Por isso, o MEC/SEB/DPE/COEF pretende, com estas orientações, 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, 2004, p. 11).

De acordo com Brasil (2004), na tentativa de cumprir os pressupostos da LDB e referenciando-se nas experiências de renovação pedagógica existentes no país, emerge a necessidade de considerar os seguintes princípios: a) a escola como pólo irradiador de cultura e conhecimento e b) o desenvolvimento do aluno é a principal referência na organização do tempo e do espaço da escola.

Sobre o primeiro princípio o documento salienta que a renovação pedagógica vivenciada por várias escolas brasileiras tem transformado o entorno da escola em escola também, gestando a construção da antiga comunidade (espaço de relações solidárias entre os moradores). Tal concepção de educação pode ser observada como primeiro fundamento da LDB em seu 1º artigo: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (p.12)

Assim, segundo o documento, os legisladores tiveram a intenção de enfatizar que o processo educacional não está restrito à instituição escolar, ao contrário, a escola deve ser “(...) pólo gerador e irradiador de conhecimento e cultura, contribuindo para reconstruir a organização da comunidade pelos seus próprios atores.” (BRASIL, 2004, p.12)

Para tanto, é preciso ressaltar que a formação de uma cidadania solidária, responsável e comprometida com a construção de um projeto nacional de qualidade social, assegurando o acesso, a participação e a permanência de todos na escola, é uma responsabilidade de todas as instâncias de governo, do Ministério da Educação, das secretarias estaduais e municipais de educação e da sociedade civil. (BRASIL, 2004, p.13)

O segundo princípio visa o pleno desenvolvimento do educando, pautando-se no artigo 2º da LDB: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos

princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (p.13)

Visar o pleno desenvolvimento do educando significa, de acordo com o documento Brasil (2004, p. 13), considerar que este apresenta diferentes ritmos e maneiras de aprender, portanto, uma educação voltada para tal desenvolvimento deve focar as seguintes características:

- ✓ O ser humano é ser de múltiplas dimensões;
- ✓ Todos aprendem em tempos e em ritmos diferentes;
- ✓ O desenvolvimento humano é um processo contínuo;
- ✓ O conhecimento deve ser construído e reconstruído, processualmente e continuamente;
- ✓ O conhecimento deve ser abordado em uma perspectiva de totalidade;
- ✓ É importante uma gestão participativa, compartilhada e que tenha como referência a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico, contemplando a ampliação do Ensino Fundamental;
- ✓ A diversidade metodológica e a avaliação diagnóstica, processual e formativa devem estar comprometidas com uma aprendizagem inclusiva, em que o aluno, dentro da escola, aprenda de fato.

Tendo em vista a crítica ao modelo escolar vigente, as iniciativas bem sucedidas de renovação pedagógica existentes no Brasil, os pressupostos presentes na LDB de que a educação abrange processos educativos que ocorrem para além da escola, mas que cabe a esta instituição contribuir para a reconstrução da organização da comunidade pelos seus próprios atores como pólo irradiador de cultura, conhecimento e responsável pelo desenvolvimento pleno do educando é que se pauta esse documento em defesa da ampliação do ensino fundamental para nove anos.

O documento discorre que conforme o PNE, a determinação legal, baseada na Lei 10.172/2001, de implantação progressiva da ampliação do ensino fundamental para nove anos, incluindo neste nível de ensino as crianças de seis anos de idade, apresenta dois objetivos centrais: 1) promover maiores oportunidades de aprendizado e 2) assegurar que as crianças prossigam nos estudos, obtendo maior nível de escolaridade, tendo em vista o ingresso antecipado ao sistema de ensino.

Para o PNE, tal implantação progressiva do ensino fundamental de nove anos, com a inclusão da criança de seis anos deveria ocorrer concomitantemente ao atendimento da faixa etária de 7 a 14 anos.

Segundo o documento, o PNE ressalta que a implantação progressiva do ensino de nove anos requer planejamento, visando o atendimento da criança nos aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, além de metas a expansão do atendimento e garantia da qualidade do ensino oferecido. Como qualidade entende-se assegurar um processo educativo que respeite as múltiplas dimensões e especificidades do tempo da infância, não apenas das crianças de seis anos, mas também daquelas que o ensino fundamental já atende (sete e oito anos).

De acordo com o documento, o planejamento sugerido pelo PNE deve considerar o objetivo do ensino fundamental na formação do cidadão, presente no artigo 32 da LDB:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2004, p. 15)

E também deve considerar, segundo o documento Brasil (2004, p. 16) as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (CNE/CEB – Parecer nº22/98), de forma a subsidiar a revisão da proposta pedagógica do ensino fundamental que incorporará a criança de seis anos, até então sob a responsabilidade da educação infantil. Assim, merecem destaque:

- ✓ As propostas pedagógicas devem promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, compreendendo-a como um ser total, completo e indivisível;
- ✓ “(...) os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia”;

- ✓ Os cuidados e a educação devem ocorrer de forma prazerosa e lúdica, priorizando-se brincadeiras espontâneas, danças, cantos, uso de jogos, dentre outros;
- ✓ As práticas pedagógicas devem evitar a monotonia, o excesso de atividades “acadêmicas” e/ou disciplinares;
- ✓ Os eixos do trabalho pedagógico devem ser as múltiplas formas de diálogo e interação, primando o envolvimento do educador em todas as situações “(...) provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, por meio de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade”;
- ✓ O papel do/a educador/a é de participação e não de condução absoluta das atividades e sua centralização das ações. “Por isso, desde a organização do espaço, móveis, acesso a brinquedos e materiais, aos locais como banheiros, cantinas e pátios, até a divisão do tempo e do calendário anual de atividades, passando pelas relações e ações conjuntas com as famílias e os responsáveis, o papel dos educadores é legitimar os compromissos assumidos por meio das propostas pedagógicas.”

O documento esclarece também o porquê do ensino fundamental iniciar aos seis anos de idade, atendendo a faixa etária de 6 aos 14anos e não dos 7 aos 14 anos.

Os argumentos utilizados para justificar tal escolha foram o fato da antecipação do ingresso das crianças ao ensino fundamental significar: a) o aumento do número de crianças incluídas no sistema educacional, beneficiando os setores populares, já que as crianças de seis anos da classe média e alta já são pertencentes ao sistema de ensino, seja na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental e b) uma medida contextualizada nas políticas focalizadas no ensino fundamental, em busca de uma escolarização mais construtiva. Assim define-se que o ensino obrigatório com duração de nove anos, iniciando aos seis anos de idade pode favorecer uma mudança na estrutura e cultura escolar.

De acordo com o documento é fundamental pensar em uma nova organização dos conteúdos para o ensino fundamental de nove anos, mas que não deve

haver a transferência dos conteúdos e atividades da tradicional primeira série para as crianças de seis anos.

O objetivo central da ampliação do ensino fundamental para nove anos, de acordo com o referido documento, é intensificar o tempo de permanência das crianças ao convívio escolar, bem como proporcionar maiores oportunidades de aprendizagem. Salienta-se, novamente, que maior tempo de permanência na escola não garante maior aprendizagem, mas que uma proposta pedagógica que atrele ambos os fatores pode contribuir para uma aprendizagem mais ampla por parte dos alunos. Por este motivo, que o documento advoga que o ingresso da criança de seis anos não pode tratar-se de uma medida meramente administrativa. Sendo necessário entendê-la como sujeitos do aprendizado, as orientações pedagógicas devem considerar suas características etárias, sociais e psicológicas. Sobre isso se ressalta:

Assim, esta é uma oportunidade preciosa para uma nova práxis dos educadores, sendo primordial que ela aborde os saberes e seus tempos, bem como os métodos de trabalho, na perspectiva das reflexões antes tecidas. Ou seja, os educadores são convidados a uma práxis que caminhe na direção de uma escola de qualidade social (...). (BRASIL, 2004, p. 18)

Nesta perspectiva, o documento destaca que a nova organização do ensino fundamental deverá incluir dois elementos essenciais: os nove anos de trabalho escolar e a nova idade que integra o ensino fundamental.

De forma a organizar os nove anos de trabalho e garantir que as instituições escolares se apropriem de uma mesma nomenclatura para as etapas que compõem o ensino fundamental frente às inúmeras formas de organização deste nível de ensino, como prevê o art. 23 da LDB⁶, sugere-se a seguinte forma estruturação:

⁶ O art. 23 da LDB incentiva a criatividade e insiste na flexibilidade da organização da educação básica, portanto, do ensino fundamental: *A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.*

Ensino Fundamental								
Anos Iniciais					Anos Finais			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

(Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais, 2004, p. 18)

Sobre a nova idade que integra o ensino fundamental o documento apresenta algumas questões importantes que ao ver de seus redatores devem ser consideradas pelos professores, gestores, técnicos e pais. A primeira questão se refere à própria criança de seis anos. “Quem é ela? Que momento ela está vivendo? Quais são os seus direitos, interesses e necessidades? Por que ela pode ou deve ingressar no Ensino Fundamental? Qual é seu ambiente de desenvolvimento e aprendizado?” (BRASIL, 2004, p. 19)

O documento ressalta que a concepção sobre a infância tem sofrido mudanças ao longo do tempo, decorrentes de cada momento histórico e da diversidade e pluralidade cultural presentes nas regiões brasileiras, marcadas por diferentes etnias, raças, crenças e classes sociais. As lutas sociais pela conquista de direitos também contribuíram para esta mudança.

Algumas características das crianças de seis anos que as difere das crianças de outras faixas etárias, baseadas em estudos e experiências práticas, são ressaltadas no documento, dentre elas estão: a imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender atrelada a sua forma de conhecer o mundo por meio do brincar. Ressalta-se que nessa idade a criança é capaz de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e usando as múltiplas linguagens, construindo assim sua identidade e autonomia. Seus conhecimentos são construídos na interação com outras crianças da mesma faixa etária e com os adultos. “Além disso, fazem uso pleno de suas possibilidades de representar o mundo, construindo, a partir de uma lógica própria, explicações mágicas para compreendê-lo” (BRASIL, 2004, p. 19).

Salienta-se que o desenvolvimento e aprendizagem das crianças desta fase são determinados, de acordo com o documento, pelas experiências e a qualidade das interações dos meios socioculturais dos quais participam. Assim, destaca-se a importância da escola como continuidade e ampliação dos laços sociais e afetivos anteriores - da família ou da pré-escola - bem como as condições de aprendizagem, proporcionando segurança e confiança às crianças.

Na tentativa, de encontrar caminhos para responder o significado que a criança atribui à linguagem escrita e suas condições de se apropriar dela, os redatores do documento enfatizam que as crianças vão aprendendo nas relações afetivas, sociais e em contato com o mundo (sendo no mundo) a fazer uso de variadas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, a do faz-de-conta, própria do brincar. Estas formas de linguagem, portanto, não desenvolvidas apenas no âmbito escolar, mas também no ambiente familiar. Já para a aprendizagem da linguagem escrita a escola tem papel fundamental e decisivo, no entanto, é necessário considerar o que as crianças conhecem sobre o sistema de escrita, pois é sabido que as crianças por viverem em uma sociedade letrada constroem conhecimentos prévios acerca do sistema de representação e o significado da leitura e da escrita.

A entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil, mas sim uma forma de dar continuidade às suas experiências anteriores para que elas, gradativamente, sistematizem os conhecimentos sobre a língua escrita. (BRASIL, 2004, p. 21)

Defende-se, no documento, que a escola trate a leitura e escrita em situações que sejam significativas para as crianças, tendo em vista que possibilitar o acesso aos usos da leitura e escrita não é suficiente para que a criança se alfabetize. Antes é necessário “(...) um trabalho sistemático, centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais, quanto no aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes ao sistema alfabético de representação” (BRASIL, 2004, p. 21). Para isso, será necessário o investimento em um ambiente alfabetizador, que possibilite às crianças o acesso e interação no mundo letrado.

No documento sugere-se que para tal é necessária a reorganização da estrutura escolar as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de forma a

proporcionar um ambiente prazeroso e propício à aprendizagem, no qual as crianças sintam-se acolhidas e inseridas.

Enfatiza-se que a transição da educação infantil para o ensino fundamental não deve significar rupturas e impactos negativos no processo de escolarização.

O novo ano do ensino fundamental não pode ser mais uma série, assim o Ministério da Educação reafirma a revisão dos projetos político-pedagógicos, afim de que as estratégias de ensino contribuam para o desenvolvimento das crianças, bem como possibilite uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola.

Para que tal revisão do projeto político-pedagógico seja possível o documento alerta para a necessidade de haver um trabalho coletivo da comunidade escolar (diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros de conselhos escolares e representantes da comunidade) para que o projeto reflita o desejo e o planejamento da comunidade.

Nesta direção, o documento, defende a escola como comunidade educativa, que mobilize os atores sociais e grupos profissionais em torno de um projeto pedagógico comum.

Para que haja uma colaboração efetiva é necessária a legitimidade técnica e científica do trabalho docente e dos demais profissionais e também suas delimitações.

Com o intuito de responder às questões propostas por Brasil (2004, p. 24) “Quem é o professor das crianças de seis anos que ingressam no Ensino Fundamental? Quais os conhecimentos necessários ao desenvolvimento desse trabalho? Qual a formação que será exigida desse profissional educador?” ressalta-se que o professor precisa priorizar em sua prática os aspectos relativos ao cuidado e à educação das crianças e conhecer as dimensões que constituem o aspecto físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo delas.

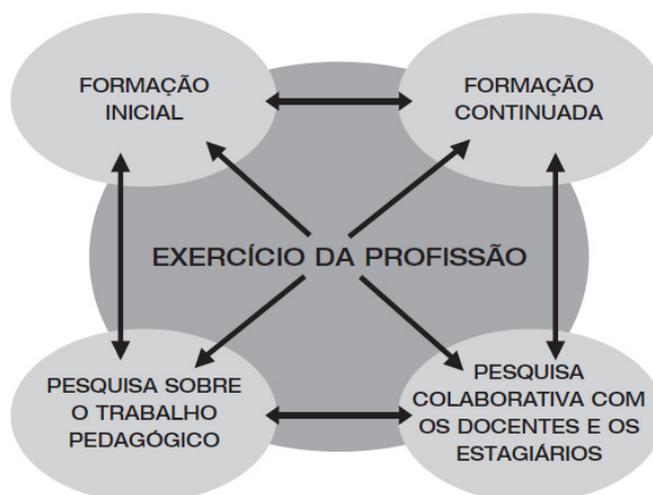
Nessa direção, o documento advoga a necessidade da existência de programas de formação continuada, de forma a privilegiar a especificidade da prática docente nas turmas de primeiro ano.

A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável

o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação. (BRASIL, 2004, p. 25)

O documento não sugere um modelo de formação continuada a ser seguido e nem um perfil profissional a ser buscado, mas evidencia que um projeto de formação pautado na concepção do professor como agente social prioriza o exercício profissional docente como referência central de projetos de formação continuada, dos cursos de formação inicial e das pesquisas em educação. “Por isso, não há formação e prática pedagógica definitivas: há um processo de criação constante e infindável, necessariamente refletido e questionado, reconfigurado”.

O diagrama⁷ abaixo é representativo desta proposição:



(Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais, 2004, p. 25)

O desafio de todos os sistemas tem sido de acordo com referido documento assegurar uma formação que enfatize os aspectos diários da vida do profissional: as capacidades, atitudes, valores, princípios e concepções que sustentam a prática docente. Portanto, defende-se que o fazer docente seja objeto de reflexão, estudos, planejamentos e ações coletivas no interior das escolas.

Tal reflexão considerando o documento é essencial à construção de um projeto político-pedagógico autônomo, direcionado à implantação das diretrizes de

⁷ Este diagrama é uma adaptação de Tardif *et al.* S/d, p. 26 retirado do livro: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In VEIGA, I.P.A. e AMARAL A. L. (orgs.) Formação de Professores – políticas e debates. Papirus, Campinas SP, 2002, p. 85-86.

democracia do acesso, condições de permanência e de democracia de gestão, garantindo a qualidade social da educação.

3.2.3. Ampliação do Ensino fundamental para nove anos - 2º relatório do programa

Os sete encontros regionais descritos no documento: *Ampliação do Ensino fundamental para nove anos - 1º relatório do programa* tiveram como pauta discussões acerca da fundamentação legal da ampliação do ensino fundamental para nove anos, das orientações pedagógicas e administrativas, da proposta de acompanhamento e avaliação da implementação do Programa e dos resultados produzidos nos sistemas. Além disso, as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais participantes comprometeram-se a elaborar planos preliminares sobre a referida ampliação. Estes por sua vez deveriam ser encaminhados pelas Secretarias ao MEC/SEB/DPE/COEF a fim de subsidiar o Ministério da Educação com informações, tendo em vista a prestação de assessoria em atenção à sua meta de ampliar o ensino fundamental obrigatório para nove anos com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.

O segundo relatório do programa publicado em 2005, evidencia que ao longo do ano de 2004, das 247 Secretarias de Educação que participaram dos sete encontros regionais, 91 encaminharam planos de ampliação, sendo 3 de Secretarias Estaduais e 88 de Secretarias Municipais. Estes planos foram analisados e constatou-se que 38% das Secretarias de Educação não possuem legislação para a ampliação publicada, 43% têm legislação publicada e 19% estão em processo de elaboração.

Sobre a estrutura do ensino fundamental de nove anos, [...] 53% das Secretarias dispõem de uma organização seriada e 23% possuem a organização em ciclos. Importa destacar que 9% das Secretarias têm uma estrutura mista (ciclo e série). As Secretarias que têm uma estrutura por fases de formação representam 1%, as que possuem outras formas de organização totalizam 2% e 12% delas não mencionaram. (BRASIL, 2005, p. 01)

O relatório ressalta que um dos aspectos destacados pelos participantes dos sete encontros regionais foi a definição sobre a data limite para a matrícula das crianças de seis anos, no entanto, dentre os planos recebidos notou-se que 60% das Secretarias não

mencionaram uma proposta de data, o que é bastante complexo diante da diversidade nacional. Já sobre a data de início da implantação do ensino fundamental de nove anos, 88% das Secretarias indicaram que iniciaria o Programa no primeiro semestre de 2004.

De acordo com o relatório, com o objetivo de dar continuidade ao debate sobre a ampliação do ensino fundamental, realizou-se em Brasília, nos dias 18 e 19 de novembro de 2004, o *Encontro Nacional: Ensino Fundamental de Nove Anos*.

O encontro ocorreu com o MEC, representantes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e de especialistas convidados, tendo como foco as temáticas: políticas públicas da educação básica, política de financiamento para a educação básica, equidade e qualidade social da educação, o direito à infância na escola, infância e múltiplas linguagens, tempo e espaço do ensino fundamental, elaboração e desenvolvimento de programas e projetos educacionais.

Além disso, segundo o relatório, organizaram-se grupos de trabalho que deveriam: discutir o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais – MEC/SEB/DPE/COEF*, elaborar subsídios para a política de ampliação do ensino fundamental, socializar experiências e buscar soluções para dificuldades encontradas.

De acordo com o relatório o encontro contou com 23 representantes da Undime, 20 de universidades e 65 de outras instituições, além de 135 Secretarias Municipais de Educação e 20 Secretarias Estaduais, das quais a maioria já havia ampliado o ensino fundamental para nove anos. Poucas secretarias não iniciaram discussões sobre as bases legais da ampliação do ensino fundamental e a maioria já publicou ou está em processo de publicação da legislação.

Quanto à organização do ensino fundamental, a despeito da tendência pela estruturação em série, a opção pela organização por ciclo foi mais expressiva pelas Secretarias.

Constatou-se, no encontro, que a organização do ensino fundamental de nove anos em ciclo ou série, não representava a principal preocupação das secretarias, tendo em vista que a ampliação e a reforma das unidades escolares mereceram destaque.

Quanto à formação continuada em serviço, 99% das Secretarias relataram propiciar aos professores cursos, palestras e seminários, além de promover discussões dos professores com a coordenação pedagógica, valorizando nesta relação o estudo coletivo.

Abaixo serão apresentados dois quadros retirados do segundo Relatório do Programa explicitando a situação do ensino fundamental de nove anos nas redes estaduais e municipais de ensino brasileiras, respectivamente:

Municípios com Ensino Fundamental de Nove Anos				
UF	Total de municípios que possuem a Rede Estadual com Ensino Fundamental de Nove Anos	Estabelecimentos de Ensino Fundamental		
		Total nos Municípios	Com Ensino Fundamental de Nove Anos	Matrícula de crianças <= 6 anos de idade no EF de Nove Anos
AM	16	305	99	1.985
PA	2	282	2	13
PI	4	229	32	797
CE	4	260	21	422
RN	109	715	261	3.943
PE	4	54	4	6
AL	1	101	4	228
MG	536	3.504	2.207	34.177
RJ	80	1.846	689	9.360
RS	24	212	43	517
MT	99	563	356	8.033
GO	150	846	393	3.264
TOTAL	1.029	8.917	4.111	62.743

Fonte: Censo 2004/INEP

(Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 2º relatório do programa, 2005, p. 05)

Municípios com Ensino Fundamental de Nove Anos				
UF	Total de municípios que possuem a Rede Municipal com Ensino Fundamental de Nove Anos	Estabelecimentos de Ensino Fundamental		
		Total nos Municípios	Com Ensino Fundamental de Nove Anos	Matrícula de crianças <= 6 anos de idade no EF de Nove Anos
AC	3	136	41	356
AL	1	29	1	85
AM	7	818	243	9.164
BA	22	1.293	709	9.125
CE	139	6.742	2.747	41.794
ES	6	367	119	1.765
GO	47	785	489	15.905
MA	10	977	423	9.165
MG	689	8.301	7.014	95.623
MT	59	777	425	12.743
PA	2	340	90	4.517
PE	12	964	518	10.902
PB	2	265	142	2.388
PI	6	472	230	4.331
PR	7	483	261	19.428
RN	11	399	291	2.643
RJ	92	4.596	3.983	63.268
RS	45	1.028	397	6.670
RO	3	297	120	4.022
SC	16	683	248	8.806
SP	11	330	68	2.275
TO	2	71	58	1.151
TOTAL	1.192	30.153	18.617	326.126

Fonte: Censo 2004/INEP

(Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 2º relatório do programa, 2005, p. 05)

Ressalta-se no relatório que o Censo de 2003 indicava 3.900.000 alunos matriculados no ensino fundamental de nove anos distribuídos em 11.510 estabelecimentos e o Censo de 2004 demonstra um avanço para 7.398.128 alunos distribuídos em 22.728 estabelecimentos públicos. O que é possível observar no quadro abaixo:

Número de Matrículas no Ensino Fundamental de Nove Anos					
UF	Total	Dependência Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Norte	126.083	-	5.049	120.980	54
RO	27.938	-	-	27.938	-
AC	2.913	-	-	2.913	-
AM	28.963	-	4.433	24.530	-
RR	-	-	-	-	-
PA	57.163	-	616	56.493	54
AM	-	-	-	-	-
TO	9.106	-	-	9.106	-
Nordeste	1.363.723	-	268.042	1.092.276	3.405
MA	75.771	-	-	75.513	258
PI	38.392	-	8.021	28.279	2.092
CE	658.492	-	51.112	606.380	1.000
RN	272.935	-	205.911	67.024	-
PB	41.071	-	-	41.071	-
PE	148.001	-	352	147.649	-
AL	2.920	-	2.646	274	-
SE	-	-	-	-	-
BA	126.141	-	-	126.086	55
Sudeste	5.175.919	4.279	2.317.011	2.763.258	91.371
MG	3.055.451	-	1.741.584	1.307.806	6.061
ES	4.018	-	-	3.978	40
RJ	2.078.574	4.279	575.427	1.415.029	83.839
SP	37.876	-	-	36.445	1.431
Sul	344.966	-	6.081	338.251	634
PR	130.495	-	-	130.495	-
SC	85.777	-	-	85.524	253
RS	128.694	-	6.081	122.232	381
Centro-Oeste	387.437	85	174.017	206.707	6.628
MS	-	-	-	-	-
MT	240.741	-	153.918	86.823	-
GO	143.203	85	20.099	119.884	3.135
DF	3.493	-	-	-	3.493
Brasil	7.398.128	4.364	2.770.200	4.521.472	102.092

Fonte: Censo 2004/INEP

(Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 2º relatório do programa, 2005, p. 06)

A SEB, com o intuito de aprofundar a discussão sobre o ensino fundamental de nove anos, divulgou para todas as Secretarias de Educação do país, as contribuições promovidas pelos participantes do encontro nacional.

A partir do encontro o MEC pode ampliar a discussão sobre o ensino fundamental de nove anos e também obteve informações sobre o desenvolvimento do Programa nos estados e municípios. Sua importância centrou-se na promoção do debate e levantamento de questões importantes para a qualidade da implantação do Programa tanto para o Ministério quanto para os gestores dos estados e municípios.

No encontro, de acordo com o relatório, os participantes reafirmaram a importância do intercâmbio de experiências entre os municípios e estados, assim como da assessoria técnico-pedagógica do MEC.

Os participantes avaliaram de forma positiva o encontro nacional afirmando que o encontro oportunizou a reflexão sobre a qualidade do ensino; oportunizou a integração entre redes municipais e estaduais; apontou caminhos; possibilitou troca de experiências, entre outros. Sugeriram que ocorram mais encontros para que a partilha de experiências auxilie as propostas político-pedagógicas das instituições e também sugeriram que os encontros sejam realizados por pólos para garantir a participação dos municípios.

Além disso, os participantes lançaram algumas questões sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que foram apresentadas neste relatório (p. 07). Tais questões versavam sobre a nomenclatura do ensino de nove anos, a data limite para matrícula, a universalização da ampliação, os conteúdos a serem ensinados no primeiro ano e no ensino fundamental de nove anos, o papel do MEC na assessoria técnica e recursos financeiros às SEs, material didático, papel do CNE, avaliação, diretrizes pedagógicas e, finalmente, sobre as implicações administrativas e pedagógicas, como é possível observar:

- Qual é a nomenclatura adequada para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos?
- Para ingressar no ensino fundamental de nove anos, a criança precisa ter seis anos de idade completos até que mês?
- Com a implantação do ensino fundamental de nove anos, a educação infantil será até cinco anos?
- Até universalizar o ensino fundamental de nove anos no sistema estadual ou municipal, é possível atender, também, crianças até seis anos de idade na educação infantil?
- Quais são os conteúdos a ser trabalhados no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos?
- O MEC prestará assessoria técnica às Secretarias de Educação que implantarem o Programa?
- O MEC disponibilizará recursos às Secretarias de Educação para implantação do Programa?
- Por meio do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) serão distribuídos livros para as crianças de seis anos de idade que comporão o ensino fundamental?
- Para implantar o ensino fundamental de nove anos, o município precisa da autorização do Estado?
- Qual é o papel dos Conselhos de Educação na implantação do ensino fundamental de nove anos?
- Como realizar a avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos?
- Como o MEC assumirá a ampliação do ensino fundamental?
- Quais são os conteúdos que deverão ser desenvolvidos no ensino fundamental de nove anos?
- Quais são as diretrizes pedagógicas para o ensino fundamental de nove anos?

- Quais são as implicações administrativas na ampliação do ensino fundamental?
- Quais são as implicações pedagógicas na ampliação do ensino fundamental?⁸

A despeito de ter ocorrido sete encontros nacionais, da publicação do documento: *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais* e do encontro ocorrido em novembro de 2004, as questões sobre a ampliação ainda são latentes e se repetem de acordo com o primeiro e segundo relatórios do programa de ampliação do ensino fundamental para nove anos. O que indica que estamos diante de um complexo processo de mudança na estrutura do ensino fundamental o que demanda dos envolvidos o aprofundamento da temática e da criação de estratégias para a implantação e implementação da política.

3.2.4. Ampliação do Ensino fundamental para nove anos - 3º relatório do programa

O ensino obrigatório de nove anos de duração, iniciando-se aos seis anos de idade, já estava previsto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e, posteriormente, por meio da Lei nº 10.172/2001, que aprovou o PNE e tornou a ampliação meta da educação nacional.

Nessa direção o MEC centrou seus esforços para fortalecer e ampliar o debate sobre a infância, com o intuito de assegurar o cumprimento da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o ensino fundamental com duração de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, e para que esta não se configure numa medida meramente administrativa.

Assim, juntamente com a SEB, o DPE e a Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), o MEC desenvolveu ações para apoiar os sistemas de ensino rumo à ampliação do ensino fundamental.

⁸ As questões que envolvem aspectos pedagógicos, tais como: os conteúdos a serem ensinados nas turmas do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, como realizar a avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, as diretrizes pedagógicas para o ensino fundamental de nove anos e as implicações pedagógicas na ampliação do ensino fundamental serão esclarecidas no documento intitulado: “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, que será apresentado adiante e as questões que versam sobre aspectos administrativos (nomenclatura, matrícula, etc.) no documento a seguir.

Nessa perspectiva, o MEC publicou o terceiro relatório do programa, objetivando atualizar as informações, responder às dúvidas e aos questionamentos dos sistemas de ensino acerca da ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Nesse sentido, o MEC, em parceria com as Secretarias de Educação, juntamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), realizou, ao longo do ano de 2005, dez encontros regionais nos municípios de Cuiabá/MT, São Luiz/MA, Maceió/AL, Natal/RN, Belém/PA, Rio Branco/AC, Belo Horizonte/BH, Curitiba/PR, Guarulhos/SP e Porto Alegre/RS. (BRASIL, 2006a, p. 04)

A partir dos encontros as perguntas dos gestores e demais profissionais da educação sobre o programa de ampliação foram apresentadas ao MEC. Este por sua vez, classificou-as, agrupou-as e analisou-as por assunto/ tema e apresentou as devidas respostas no referido relatório.

Além disso, o MEC apresentou também possibilidades de organização do ensino fundamental de nove anos, criadas e implementadas pelos sistemas de ensino, diferentes daquela apresentada na Resolução nº 3 (03 de agosto de 2005) do CNE - cinco anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e quatro finais (do 6º ao 9º ano). Segue abaixo a apresentação de tais possibilidades de organização do tempo do ensino fundamental com duração de nove anos:

RESOLUÇÃO Nº 3 CNE/CEB		POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS CRIADAS E IMPLEMENTADAS PELOS SISTEMAS DE ENSINO									
ANOS INICIAIS	1º ano	Fase Introdutória	1ª série básica	Ciclo de Alfabetização	Bloco Inicial de Alfabetização	1ª série	Turmas de 6 anos	1ª Ciclo	1ª Ciclo	1ª Ciclo	
	2º ano	1ª série básica	1ª série regular			2ª série	Turmas de 7 anos				
	3º ano	2ª série	2ª série	2ª série	3ª série	Turmas de 8 anos					
	4º ano	3ª série	3ª série	3ª série	3ª série	4ª série	Turmas de 9 anos	2ª Ciclo			
	5º ano	4ª série	4ª série	4ª série	4ª série	5ª série	Turmas de 10 anos				
ANOS FINAIS	6º ano	5ª série	5ª série	5ª série	5ª série	6ª série	Turmas de 11 anos	3ª Ciclo	2ª Ciclo	3ª Ciclo	
	7ª ano	6ª série	6ª série	6ª série	6ª série	7ª série	Turmas de 12 anos				
	8ª ano	7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	8ª série	Turmas de 13 anos	4ª Ciclo			
	9ª ano	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	9ª série	Turmas de 14 anos				

(Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do Ensino fundamental para nove anos - 3º relatório do programa, 2006 a, p. 05)

O MEC reafirma neste relatório a necessidade de estudos, análises e reflexões que estas possibilidades de organização demandam dos sistemas de ensino, considerando os sujeitos e suas temporalidades humanas uma vez que as crianças são sujeitos em desenvolvimento humano. Assim, é necessário refletir sobre o fato do desenvolvimento humano não ser linear e fragmentado, antes tem relação com a singularidade da infância, adolescência e demais temporalidades.

Nessa direção, o MEC, por meio deste relatório, sugere que os sistemas de ensino reflitam sobre a fragmentação entre conhecimento, aprendizagem e trabalho pedagógico apresentadas na organização baseada em anos iniciais e finais para o ensino fundamental.

Na tentativa de sanar as dúvidas apresentadas pelos sistemas de ensino, este relatório contemplou os seguintes aspectos: nomenclatura e idade, aspectos legais,

implicações administrativas e pedagógicas, reflexões sobre o currículo, recursos financeiros e ações do MEC/SEB.

Sobre a idade de ingresso no ensino fundamental a Resolução CNE/CEB nº 3, de 03 de agosto de 2005, estabelece em seu art. 1 que a matrícula das crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental implica na ampliação deste nível de ensino para nove anos e em seu art. 2 estabelece que a organização do ensino fundamental e infantil adotarão a seguinte nomenclatura:

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil Creche Pré-Escola	até 5 anos de idade até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental Anos Iniciais Anos Finais	até 14 anos de 6 a 10 anos de 11 a 14 anos	9 anos 5 anos 4 anos

(Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do Ensino fundamental para nove anos - 3º relatório do programa, 2006 a, p. 06)

De acordo com o relatório CNE/CEB nº 6/2005, aprovado em 08 de junho de 2005, os sistemas de ensino devem matricular no ensino fundamental as crianças que possuem seis anos completos ou a completar no início do ano letivo. Assim, o acréscimo de um novo ano no início do ensino fundamental garante sua ampliação para nove anos. As crianças de seis anos devem ser atendidas pela educação infantil apenas nos sistemas de ensino que não ampliaram ainda o ensino fundamental para nove anos.

Quanto à nomenclatura do referido nível de ensino a resolução CNE/CEB 3/2005, como já referido, define a organização do ensino fundamental em anos iniciais (1º ao 5º ano) e em anos finais (6º ao 9º ano).

No que tange os aspectos legais, o relatório esclarece que os municípios podem ter um sistema próprio ou vincular-se ao sistema estadual. Em caso do município optar por vincular-se ao sistema estadual deve apresentar ao Conselho Estadual sua proposta de ampliação para a devida normatização. E se a opção for pelo sistema próprio é necessário que cumpra as normas do Conselho Municipal de Educação - instância local de normatização.

Tais Conselhos têm a função de elaborar, discutir com a comunidade escolar e segmentos vinculados à educação - e comprovar pareceres e resoluções referentes à ampliação do ensino fundamental para nove anos.

O relatório evidencia que de acordo com a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, art. 5º os sistemas de ensino teriam prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental. E também que as instituições privadas de ensino também devem cumprir este prazo, tendo em vista que a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 7, inciso I, declara que o ensino seja livre à iniciativa privada, desde que cumpra as normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino.

Sobre as implicações administrativas da ampliação do ensino fundamental para nove anos o relatório esclarece que é 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 (p. 07).

Na fase de transição da ampliação do ensino fundamental para nove anos, pode ser que algumas crianças matriculadas neste nível de ensino tenham que ser atendidas em escolas da educação infantil, como já foi mencionado anteriormente, por motivos como inadequação do espaço físico ou por necessidade de ampliação do mesmo para atendê-las. Sendo assim, o documento ressalta que a denominação da educação infantil que atender as crianças de seis anos provisoriamente deve manter-se a mesma estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 03/2005. Evidencia-se que não é recomendável que as crianças de responsabilidade do ensino fundamental sejam atendidas nas instituições da educação infantil.

Segundo o relatório, cabe aos sistemas de ensino e deve estar prevista nas normatizações dos Conselhos municipais e estaduais de educação a criação de instrumentos para que as crianças que necessitem ser transferidas de uma rede de ensino ou de uma escola que tenha duração de nove anos para outra que não tenha sido ampliada e vice-versa, não sofram prejuízo em sua trajetória escolar.

O relatório esclarece também que a criança que possui idade inferior a seis anos e que frequenta o último ano da educação infantil (pré-escola) pode ser matriculada no 1º ou 2º ano do ensino fundamental de nove anos, desde que se considere as resoluções e pareceres do CNE/CEB e o próprio período de transição da duração do ensino fundamental de oito para nove anos. A matrícula das crianças no ensino fundamental deve considerar também os seguintes aspectos:

- ✓ As crianças que não estão matriculadas no sistema de ensino devem ter seis anos completos até o início do ano letivo para serem matriculadas no ensino fundamental;
- ✓ A criança que já cursou a pré-escola com seis anos incompletos deverá ser matriculada no 2º ano do ensino fundamental de nove anos cumprindo o princípio do não retrocesso no sistema educacional;
- ✓ O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos deve ser um período de ampliação do trabalho realizado na educação infantil, privilegiando-se o trabalho com as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, tendo a infância como referência;
- ✓ O ingresso antecipado da criança ao ensino fundamental deve proporcionar a ela maiores condições de ensino-aprendizagem e não acelerar seu processo de saída;
- ✓ Para que a criança seja matriculada no ensino fundamental, seja ele com duração de oito ou nove anos, não é necessário que tenha tido cursado as etapas da educação infantil. As crianças com sete anos de idade que não possuem experiência escolar devem ser matriculadas no 2º ano do ensino fundamental.

As crianças que estão matriculadas no ensino fundamental de oito anos não terão direito a cursar o ensino fundamental de nove anos.

Como a ampliação se dá no início do ensino fundamental, aqueles já matriculados cumprirão o tempo de oito anos, uma vez que a ampliação não poderá significar um retrocesso no tempo dos estudantes inseridos no sistema anterior à

publicação da Lei no 11.274/2006. No entanto, todos devem ser beneficiados pedagogicamente pela ampliação dessa etapa de ensino. (BRASIL, 2006a, p. 08)

O relatório também alerta que as crianças com seis anos de idade que sabem ler e escrever não poderão ser matriculadas no 2º ano do ensino fundamental de nove anos, pois a aprendizagem do primeiro ano não deve restringir-se à leitura e da escrita.

Quanto às implicações pedagógicas o relatório evidencia que o CNE iniciou um processo de discussão para a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e para a educação infantil, tendo em vista que a ampliação do ensino requer novas diretrizes curriculares. Cabendo aos professores, gestores e demais profissionais da educação a participação da elaboração destas diretrizes junto ao CNE.

Recomenda-se que a reelaboração da proposta pedagógica das Secretarias de Educação e dos projetos pedagógicos das escolas seja realizada com base em estudos e debates no âmbito de cada sistema de ensino, de forma a assegurar o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo das crianças de seis anos.

Uma política de formação continuada para professores, gestores e profissionais de apoio também precisa ser elaborada.

Quanto às reflexões sobre o currículo, assim como já foi referido em outros documentos do programa e em outras partes deste relatório o primeiro ano não se destina apenas à alfabetização. Apesar de o primeiro ano ser o momento de qualificar o ensino e aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e letramento, estas aprendizagens não podem ser consideradas a única forma de promover o desenvolvimento das crianças de seis anos.

O trabalho pedagógico no primeiro ano deve garantir a aprendizagem das diversas áreas do conhecimento e o desenvolvimento das diferentes formas de expressão. Portanto, o conteúdo a ser trabalhado junto às crianças de seis anos não será o mesmo trabalhado na primeira série no ensino fundamental de oito anos e nem uma adequação deles ao primeiro ano.

O relatório destaca que a nova proposta curricular deve ser coerente tanto às crianças de seis recém integrantes do ensino fundamental de nove anos como as demais que compõem este nível de ensino - anos iniciais e finais. Cabe aos sistemas de ensino a definição dos conteúdos que compõem cada etapa do ensino fundamental.

Para subsidiar as discussões sobre a reelaboração das propostas pedagógicas, este relatório, reafirma a importância de considerar os documentos oficiais, tais como: a Constituição Federal; a LDB no 9.394/1996; o Plano Nacional de Educação, Lei no 10.172/2001; os pareceres e as resoluções do CNE/CEB e do respectivo sistema de ensino; orientações gerais para a ampliação do ensino fundamental de nove anos – MEC/SEB/DPE/Coef; Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão das crianças de seis anos de idade (publicação do MEC/SEB/DPE/Coef); as propostas pedagógicas das Secretarias de Educação; os projetos político-pedagógicos das escolas; as pesquisas educacionais e a literatura pertinente. (BRASIL, 2006 a, p. 09 e 10)

O relatório ressalta que é necessário que a escola assuma sua responsabilidade de assegurar aprendizagem de qualidade para todos e indica que a avaliação da aprendizagem no primeiro ano deve ser

(...) processual, diagnóstica, participativa, formativa, com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica; elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo de ensino-aprendizagem; romper com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas; e romper, também, com o caráter meramente classificatório. (BRASIL, 2006a, p. 10)

Enfatiza-se também que a forma de registro da aprendizagem em notas, conceitos e relatórios descritivos é opção do sistema escolar e deve estar relacionada à concepção de avaliação adotada pelos mesmos. No entanto, estes devem cumprir o previsto na LDB 9.394/96, art. 24, inciso V, que trata do rendimento escolar: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (p 10).

Sobre os recursos financeiros, o relatório esclarece que os recursos necessários à implantação do ensino fundamental de nove deveriam ser disponibilizados às SE pelo Plano de Trabalho Anual (PTA). Vale frisar que tais recursos devem ser liberados mediante análise e aprovação das propostas apresentadas pelas SE que sejam convergentes aos critérios definidos pelo PTA.

As despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino das turmas de 6 anos que estão no ensino fundamental de nove anos podem ser contabilizadas na rubrica do ensino fundamental e do Fundef. Essas turmas já compõem o ensino fundamental, sendo

necessário computá-las no censo do ano da implantação, observadas as normas legais desse Fundo. (BRASIL, 2006a, p.10)

Se houver necessidade de contratar professores para trabalhar na educação infantil, o relatório recomenda que os sistemas de ensino atentem-se a legislação vigente para a contratação desses profissionais. Há leis que estabelecem a mesma carreira e concurso para atuação na educação infantil e no ensino fundamental, há outras que definem carreiras e concursos distintos para a atuação nesses níveis de ensino.

Caso haja necessidade de remanejamento de professores da educação infantil para atuar no ensino fundamental de nove anos a remuneração deste profissional poderá ser efetuada pelo Fundef, pelo fato do mesmo passar a atuar nesse nível de ensino.

De acordo com este relatório o MEC/SEB tem oferecido assessoria técnica às SE que ampliaram o ensino fundamental para nove a medida que estas fora solicitando tal assessoria.

Para finalizar o referido relatório apresenta um quadro contendo informações sobre a situação do programa de ampliação em nível nacional. A partir dele é possível observarmos o número de matrículas no ensino fundamental brasileiro. Os dados apresentados pelo referido relatório foram retirados do MEC/Inep/2005.

UF	Total	Dependência administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Norte	256.070	0	32.146	223.708	216
RO	30.296	0	0	30.296	0
AC	5.929	0	0	5.929	0
AM	148.900	0	29.409	119.275	216
RR	1.863	0	0	1.863	0
PA	56.931	0	0	56.931	0
AP	0	0	0	0	0
TO	12.151	0	2.737	9.414	0
Nordeste	1.771.807	0	261.824	1.505.591	4.392
MA	157.132	0	0	156.654	478
PI	128.555	0	26.225	100.103	2.227
CE	724.407	0	38.945	684.311	1.151
RN	299.682	0	191.099	108.583	0
PB	76.010	0	3.190	72.820	0
PE	168.208	0	0	167.951	257
AL	12.593	0	2.365	10.228	0
SE	6.318	0	0	6.318	0
BA	198.902	0	0	198.623	279
Sudeste	5.248.914	5.777	2.235.199	2.891.740	116.198
MG	3.016.901	0	1.695.968	1.314.600	6.333
ES	11.934	0	0	11.934	0
RJ	2.104.017	5.777	539.231	1.450.802	108.207
SP	116.062	0	0	114.404	1.658
Sul	345.335	0	6.779	337.889	667
PR	126.375	0	0	126.375	0
SC	80.227	0	0	79.971	256
RS	138.733	0	6.779	131.543	411
Centro-Oeste	491.693	166	213.493	268.008	10.026
MS	642	0	0	642	0
MT	284.033	0	165.348	118.685	0
GO	198.315	166	42.970	148.681	6.498
DF	8.703	0	5.175	0	3.528
Brasil	8.113.819	5.943	2.749.441	5.226.936	131.499

(Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do Ensino fundamental para nove anos - 3º relatório do programa, 2006 a, p. 12)

A partir dos dados apresentados no quadro acima é possível notarmos que houve um aumento de 715.691 alunos matriculados no ensino fundamental de nove anos em relação aos dados apresentados pelo MEC/Inep/2004 que sinalizava 7.398.128 alunos matriculados no ensino obrigatório com duração de nove anos. As instituições municipais,

por serem em maior quantidade no país, por conta do advento da municipalização do ensino, são as que possuem maior parte dos alunos matriculados no ensino fundamental de nove anos.

Assim, seguindo o objetivo de fornecer subsídios para que os sistemas de ensino de todo o país ampliem o ensino fundamental para nove anos até a data prevista (2010), o MEC/SEB continuou investindo seus esforços na elaboração de documentos que esclareçam os aspectos administrativos e pedagógicos para a inclusão das crianças de seis anos no ‘novo’ ensino fundamental.

3.2.5. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade

Com a aprovação da Lei nº 11274/2006, de acordo com o documento Brasil (2006), pretende-se que mais crianças pertencentes aos setores populares sejam incluídas no sistema educacional obrigatório brasileiro, uma vez que as crianças de classe média e alta já se encontram, em sua maioria, incorporadas no sistema educacional de ensino, matriculadas em pré-escolas ou na primeira série do ensino fundamental.

O mesmo documento revela, ainda, que tal decisão política de ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos relaciona-se também ao fato de recentes pesquisas (IBGE, Censo Demográfico, 2000) apontarem que 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, destas: 38,9% freqüentam a educação infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% o ensino fundamental.

Outro fator destacado são os resultados de alguns estudos apontando que grande parte das crianças que ingressam na escola antes dos sete anos apresenta melhor desempenho em relação àquelas que ingressam com sete anos de idade. O SAEB (Sistema Nacional de Avaliação) de 2003, por exemplo, demonstra que as crianças que freqüentam a pré-escola obtiveram maiores médias de proficiência em leitura – vinte pontos a mais nas questões que avaliaram tal habilidade.

De acordo com o documento para que a ampliação do ensino fundamental para nove anos seja efetivada é importante considerar “(...) a organização federativa e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito

Federal” (BRASIL, 2006b, p. 04), bem como, considerar a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, de 03 agosto de 2005, que estabelece matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental desde que as mesmas tenham seis anos completos ou a completar no início do ano letivo.

O documento ressalta também, que a referida ampliação do ensino fundamental, trata-se de uma medida para além das questões meramente administrativas, envolvendo o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas.

Assim, no documento, evidencia-se que a implantação da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos exige tratamento político, administrativo e pedagógico, considerando seu objetivo mais amplo, assegurar a todas as crianças mais tempo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem.

Ressalta-se ainda, que o aumento do tempo de permanência na escola não garante necessariamente a aprendizagem, antes está relacionada à qualidade desse tempo, o que representa desafio aos professores e aos sistemas escolares.

Para que a implantação do ensino fundamental de nove anos ocorra, de acordo com este documento são necessárias medidas pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, além de acompanhamento e avaliação em todos os níveis da gestão educacional.

No que se refere aos aspectos administrativos é importante esclarecer que, de acordo com o documento Brasil (2006), cada sistema de ensino é livre para construir, juntamente com a comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, bem como para desenvolver estudos com vistas à ampliação e democratização do debate com o intuito de assegurar o padrão de qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Destaca também que, os sistemas de ensino devem garantir nove anos de estudo às crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental e administrar uma proposta curricular que garanta/assegure as aprendizagens necessárias ao sucesso das crianças de seis e sete anos de idade ingressantes em 2006, bem como daquelas que ingressaram no ensino fundamental de oito anos.

Evidencia, ainda, que a ampliação do ensino fundamental necessita também de providências quanto a uma política de formação continuada em serviço para

professores, gestores e demais profissionais da educação, além de garantir o direito a tempo de planejamento da ação docente e melhorias em suas carreiras. Acrescido a isso, evidencia-se que os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e equipamentos precisam ser repensados para possíveis adequações às crianças de seis anos e também às demais crianças que freqüentam o ensino fundamental de oito anos.

Nessa fase de transição da ampliação do ensino fundamental para nove anos, o documento evidencia algumas questões ainda são carentes de respostas/reflexões, dentre as quais merecem destaque: “Quais conteúdos devem ser trabalhados para contemplarmos as especificidades das crianças de seis anos? O currículo para essa faixa etária será o mesmo do último ano da pré-escola? O conteúdo para essa criança será uma compilação dos conteúdos da pré-escola com os da primeira série ou do primeiro ano do ensino fundamental de oito anos? De que maneira acolher essas crianças que vivem a singular experiência da infância?” (BRASIL, 2006 b, p. 8)

Segundo o referido documento, os sistemas de ensino terão oportunidade de rever conteúdos, currículos e práticas pedagógicas não apenas para o primeiro ano do ensino fundamental, mas para todos os demais anos que compõem essa etapa de ensino, já que tal política tem implicações diretas em todos os anos do ensino fundamental. Nesse sentido, indagamo-nos: Em que momento os conteúdos, currículos e práticas pedagógicas serão revistos? De que maneira isso ocorrerá? Quais serão os envolvidos nesse processo?

De acordo com o documento Brasil (2006b) a criança de seis anos que passa a integrar essa etapa do ensino não poderá ser vista como um sujeito que obteve os conteúdos da educação infantil ou deverá ser preparado para os demais anos do ensino fundamental. O currículo do primeiro ano, portanto, não deve ser composto dos conteúdos que “faltam” às crianças, oriundos da educação infantil e nem daqueles que aceleram processos com o objetivo de preparar as crianças para os anos seguintes. “Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino”. (BRASIL, 2006 b, p. 08)

Ressalta-se, no documento, que a educação infantil não tem como objetivo central preparar as crianças para o ensino fundamental, ao invés disso possui objetivos próprios alcançados por meio do respeito, cuidado e da educação das crianças da primeira infância. Quanto ao ensino fundamental as crianças de seis anos assim como as demais

necessitam de uma proposta curricular que respeite as características específicas de cada fase.

Nesse sentido, não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência (BRASIL, 2006b, p. 08).

Segundo o documento, a ampliação do ensino fundamental significa possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e letramento. Apesar disso, reafirma que as práticas no primeiro ou nos dois primeiros anos não devem centrar-se apenas nessas aprendizagens. Por isso, recomenda constantemente a necessidade de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e abranja todas as áreas do conhecimento, consideradas de igual importância à formação dos estudantes.

[...] é preciso, ainda, que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 2006b, p. 09)

O documento apresenta textos que abordam aspectos importantes para subsidiar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, com atenção especial às crianças de seis anos de idade. Estes textos tratam sobre a infância, o brincar, as áreas do conhecimento e conteúdos a serem trabalhados, a alfabetização e letramento, a avaliação e apresenta propostas de trabalho.

Os textos intitulados: “A infância e sua singularidade” - Sônia Kramer e “A infância na escola e na vida: uma relação fundamental” - Anelise M. do Nascimento, como os próprios títulos sugerem, versam sobre o conceito de infância, as características das crianças e como elas são compreendidas em diversos espaços.

Kramer (2006b) evidencia que ao longo do século XX aumentaram os esforços pelo conhecimento da criança. Apoiando-se em Philippe Ariès, a autora destaca que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente. Assim, a concepção de infância não existiu sempre e da mesma forma, ela surgiu juntamente com a sociedade

capitalista urbano-industrial na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade.

Nessa direção, a autora destaca que a ideia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e dependência do adulto, característicos de sua pertença a essa classe.

Defende que as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas pelas contradições das sociedades nas quais estão inseridas.

A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam isso é o que as caracteriza. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras, na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas (KRAMER, 2006b, p. 15).

A autora enfatiza também que compreender as crianças como sujeitos da história e da cultura, além de serem produzidas por elas, implica em ver o trabalho pedagógico na sua dimensão cultural, traduzido em conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas.

Nascimento (2006b), em seu texto, aponta para a existência de várias infâncias, constituídas pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase da vida. Apoiando-se também Ariès destaca a importância de se desconstruir padrões da concepção burguesa de infância. Sobre isso a autora afirma: “esse olhar para a infância possibilita ver as crianças pelo que são no presente, sem se valer de estereótipos, idéias pré-concebidas ou de práticas educativas que visam a moldá-las em função de visões ideológicas e rígidas de desenvolvimento e aprendizagem” (p. 27).

No Brasil, as diferentes infâncias surgem juntamente com as grandes desigualdades na distribuição de renda e de poder, assim existem diferentes infâncias para as classes sociais distintas. Assim, o significado social da infância não é homogêneo. A história da criança brasileira, para a autora, foi construída à sombra da história dos adultos. Ou seja, à sombra de uma sociedade que viveu quatro séculos de escravidão, tendo a divisão do trabalho entre senhores e escravos como determinante da sua estrutura social.

Nascimento (2006b) evidencia também que tendo em vista que o principal papel da escola é o desenvolvimento integral das crianças é necessário considerá-la nas dimensões: a) *afetiva*, nas relações com o meio, com as outras crianças e adultos com quem convive; b) *cognitiva*, construindo conhecimentos por meio de trocas com os demais colegas e de contato com o conhecimento historicamente construído pela humanidade; c) *social*, freqüentando diversos espaços de interação para além da escola, como: praças, clubes, festas populares, espaços religiosos, cinemas e outras instituições culturais; d) *psicológica*, atendendo suas necessidades básicas, como, por exemplo, espaço para fala e escuta, carinho, atenção e respeito aos seus direitos.

Dessa forma, defende que o desafio dos professores é proporcionar um ambiente favorável para que a infância possa ser vivida em sua plenitude, onde se respeite os tempos e espaços de ser criança.

A importância do brincar para o desenvolvimento das crianças é enfatizada no texto de Ângela Meyer Borba, “O brincar como um modo de ser e estar no mundo”.

O ato de brincar caracteriza as crianças e as diferencia dos adultos. Em seu texto, Borba, defende que “a experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança” (BORBA, 2006b, p. 33).

A criança, por meio da brincadeira e de sua capacidade de criar, reinventar e produzir cultura, encarna possibilidades de mudança e de renovação da experiência humana.

Se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas (BORBA, 2006 b, p. 35).

O brincar, portanto, é importante fonte de desenvolvimento e aprendizagem. Trata-se de uma atividade humana criadora, que por meio da imaginação, fantasia e realidade há a produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, bem como de novas formas de construir as relações sociais com os demais sujeitos com quem convivem. “Vozes, gestos, narrativas e cenários criados e articulados

pelas crianças configuram a dimensão imaginária, revelando o complexo processo criador envolvido no brincar” (BORBA, 2006b, p. 36).

No brincar as crianças aprendem uma forma particular de relação com o mundo, marcada pelo distanciamento da realidade, ainda que essa ação seja referenciada nela.

A brincadeira é um espaço de “mentirinha”, no qual os sujeitos têm o controle da situação. Justamente essa atitude não-literal permite que a brincadeira seja desprovida das conseqüências que as mesmas ações teriam na realidade imediata, abrindo janelas para a incoerência, para a ultrapassagem de limites, para as transgressões, para novas experiências (BORBA, 2006 b, p. 37).

A brincadeira permite que a criança estabeleça novas relações com os objetos físicos e sociais, coordene suas ações às dos seus parceiros, argumente e negocie, organize novas realidades a partir dos cenários imaginados, regule suas ações individuais e coletivas tendo em vista as regras e ideias de universos simbólicos.

Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor (BORBA, 2006 b, p. 41).

Sobre as contribuições do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças a autora lança algumas questões que carecem de serem debatidas pelas escolas ao reelaborarem seu projeto político pedagógico. Assim, na sua opinião, para que as atividades lúdicas sejam bem elaboradas e atinjam seus objetivos é importante questionar-se sobre: “a que fins e a quem estão servindo? Como estão sendo apresentadas? Permitem a escuta das vozes das crianças? Como posso me posicionar junto a elas de modo que seja possível promover uma experiência lúdica? O que se quer é apenas uma animação ou a intenção é possibilitar uma experiência em que se estabeleçam novas e diversas relações com os conhecimentos?” (BORBA, 2006 b, p.43)

No texto “As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola”, escrito por Ângela Meyer Borba e Cecília Goulart apontam que educar e ensinar no contexto da cultura é um grande desafio, propiciando aos professores que se envolvem nessa experiência, grandes aprendizagens.

Enfatizam que a arte, a linguagem e o conhecimento fazem parte do acervo cultural do homem, como resultado de suas necessidades filosóficas, biológicas, psicológicas e sociais, entre outras. Sobre isso afirmam: “estabelecemos novas realidades, novas formas de inserção no mundo e de visão deste mesmo mundo, quando, como autores e atores, dançamos, pintamos, tocamos instrumentos, entre muitas outras possibilidades, elaborando e reconhecendo de modo sensível nosso pertencimento ao mundo” (BORBA e GOULART, 2006b, p. 48).

Destacam que as obras de arte são modos instigantes de ver e ler o mundo, pois estão impregnadas de conteúdos sociais que, portanto, podem ser analisados e debatidos, pelas várias interpretações que podem suscitar.

Borba e Goulart (2006b) apoiando-se em estudos de Ostetto e Leite defendem que

[...] a arte não está a “serviço da educação”, mas constitui-se como experiência estética e humana, como área de conhecimento que tem seus conteúdos próprios. É importante não reduzir a arte a mero recurso ou pretexto para o ensino de conteúdos privilegiados na escola, pois qualquer tentativa de normatizá-la como recurso didático leva à sua destruição (BORBA e GOULART, 2006b, p. 48).

As mesmas autoras apoiando-se em Bakhtin as autoras defendem que a experiência estética oferece o excedente de visão, ou seja, proporciona a visão daquilo que o outro não vê e que ‘eu vejo’, uma vez que cada indivíduo encontra-se fora do objeto estético. Nesse sentido afirmam:

Dele me distanciando, admirando-o e inquietando-me com as emoções que em mim provoca, busco sua compreensão penetrando no seu interior, voltando então a mim mesmo para lhe dar forma, completando-o e atribuindo-lhe significados. Essa relação envolve o entrelaçamento entre mim e o outro, ir e vir, velho e novo, distância e aproximação, atos externos e internos, memória e imaginação, passado-presente-futuro (BORBA e GOULART, 2006b, p. 50).

O grau de intimidade com as diferentes linguagens e produções artísticas facilitam a apreciação estética não como atitude passiva ou olhar conformado que apenas reproduz, mas permite a apropriação de sua história, características e técnicas próprias, dentre outras.

Sobre isso Kramer (1998) destaca “para ser educativa a arte precisa ser arte e não arte educativa”. Mas afinal o que significa então trabalhar com arte nas escolas?

Borba e Goulart (2006b) esclarecem que as práticas com arte que defendem não podem ser confundidas com exercícios de técnicas, treinamentos psicomotores ou

cópias modelos. O desenho, como forma de linguagem, por exemplo, não pode se resumir em cobrir pontilhados, colorir desenhos mimeografados, desenhar figuras preestabelecidas, dentre outras práticas comuns às salas de aula. Antes o desenho possui conteúdos próprios, fornecendo novas possibilidades de expressão e de compreensão do mundo e de si mesmo.

Acreditam que o trabalho com arte deva envolver aprendizagens de leitura de imagens, sons, ampliando as possibilidades de sentir e refletir “[...] sobre novas ações que criem outras formas de vida no sentido de uma sociedade justa e feliz, assim como incita as crianças a também se tornarem autoras de suas produções e de suas vidas ao mesmo tempo em que se responsabilizam pela nossa herança cultural, por descobrirem seu valor” (BORBA e GOULART, 2006b, p. 55).

No texto “As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento”, escrito por Patrícia Corsino (2006b), o enfoque dado está nos conteúdos a serem trabalhados com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Para a autora o conhecimento é construído coletivamente e é na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes opiniões dos sujeitos envolvidos no processo, que se dá a aprendizagem.

Tendo em vista o foco acima explicitado, a autora, esclarece que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, Resolução CEB nº 2, 1998), documento legal que objetiva subsidiar a reflexão das escolas sobre suas propostas pedagógicas, definem os seguintes princípios: a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres da Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, Criatividade e Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (CORSINO, 2006b, p.59).

Tendo em vista os eixos definidos pelo referido documento, a autora destaca a importância do trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, nos anos iniciais do ensino fundamental, garantir o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens.

Em Ciências Sociais sugere-se o desenvolvimento da reflexão crítica sobre os grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de se organizar, de resolver problemas e de viver em diferentes épocas e locais. Assim, “[...] a família, a escola, a

religião, o entorno social (bairro, comunidade, povoado), o campo, a cidade, o país e o mundo são esferas da vida humana que comportam inúmeras relações, configurações e organizações” (CORSINO, 2006b, p.59).

Pretende-se que as crianças ampliem seus conhecimentos sobre sua própria história, sua forma de conviver e de se relacionar, além de auxiliá-las a pensar e desenvolver atitudes de observação, de estudo e de comparação das paisagens, do lugar onde habita, das relações entre o homem, o espaço e a natureza. Sendo importante também que as crianças conheçam as ações humanas e as transformações ocorridas por meio delas no povoamento e na urbanização das diversas regiões. Assim, a forma como o homem lida com a natureza interfere fortemente paisagem e na qualidade de vida da população em geral.

Na área de Ciências Naturais objetiva-se ampliar a curiosidade da criança, instigando-a a investigar e elaborar hipóteses sobre os fenômenos físicos e químicos, sobre os seres vivos e as relações entre homem e natureza, e homem e tecnologia. Favorecer o contato das crianças com a natureza e tecnologias, promovendo observação e experimentação, o debate e ampliação dos conhecimentos científicos também é objetivo do trabalho na referida área do conhecimento.

A autora enfatiza a importância das atividades didáticas em Ciências Naturais desafiarem as crianças,

[...] levá-las a prever resultado, a simular situações, a elaborar hipóteses, a refletir sobre as situações do cotidiano, a se posicionar como parte da natureza e membro de uma espécie – entre tantas outras espécies do planeta, estabelecendo as mais diversas relações e percebendo o significado dos saberes dessa área com suas ações do cotidiano (CORSINO, 2006b, p. 60).

Para o trabalho com as Noções Lógico-Matemáticas, a autora destaca a importância de encorajar a criança a identificar semelhanças e diferenças entre diversos elementos, classificando, ordenando e seriando; a fazer correspondências e agrupamentos; a comparar conjuntos; a pensar sobre números e quantidades de objetos quando esses forem significativos para elas, operando com quantidades e registrando as situações-problema (inicialmente de forma espontânea e, posteriormente, usando a linguagem matemática). Ressalta também que as atividades propostas sejam acompanhadas de jogos e de situações-problema e promovam a troca de idéias entre as crianças, cabendo ao professor fazer perguntas às crianças para poder intervir e questionar a partir da lógica delas.

Na área das Linguagens um dos principais objetivos é a educação estética, privilegiando práticas que favoreçam a sensibilidade das crianças para apreciar as artes de maneira geral (pintura, esculturas, filmes, músicas, dentre outras), como Borba e Goulart já enfatizaram em seu texto, que também compõe o documento Brasil (2006 b). Assim, é importante proporcionar às crianças o conhecimento das produções artísticas de diferentes épocas e grupos sociais, as consideradas populares e as eruditas. Além de aprenderem a apreciar as diferentes produções artísticas, é importante que as crianças experimentem o fazer artístico, ampliando a sua sensibilidade e vivência estética.

Nessa área também se inclui a socialização e a memória das práticas esportivas e de outras práticas corporais. Nessa direção, as práticas pedagógicas devem privilegiar a consciência corporal, a aceitação das diferenças, o respeito, a tolerância e a inclusão do outro. Para além do desenvolvimento das habilidades motoras, é essencial promover a inclusão de todos.

Compõe os conhecimentos a serem trabalhados na área de Linguagem os diferentes gêneros textuais, de forma oral e escrita, de usos e finalidades diversas. Merecem destaque atividades que envolvam a leitura de textos diversificados feita pelo professor ou pelos alunos, a produção de textos escritos mediadas por parceiros mais experientes, a leitura e escrita espontânea de textos (mesmo que as crianças não dominem as convenções da escrita), a participação em jogos e brincadeiras com a linguagem.

Ao lado disso, as crianças devem ser encorajadas a pensar, a discutir, a conversar e, especialmente, a raciocinar sobre a escrita alfabética, pois um dos principais objetivos do trabalho com a língua nos primeiros anos/séries do ensino fundamental é lhes assegurar o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita, compreendendo e se apropriando dos usos e convenções da linguagem escrita nas suas mais diversas funções (CORSINO, 2006b, p.61).

A autora destaca a importância dos professores entenderem as crianças como sujeitos que participam e intervêm no que acontece a sua volta, tendo em vista que suas ações são formas de reelaboração e recriação do mundo.

As ações da criança são simultaneamente individuais e únicas porque são suas formas de ser e de estar no mundo, constituindo sua subjetividade, e coletivas na medida em que são contextualizadas e situadas histórica e socialmente. Agimos movidos por intenções, desejos, emoções provocados por outras ações realizadas por nós mesmos ou por outros num *continuum* de simbolizações (CORSINO, 2006b, p. 62).

As ações da criança devem ser compreendidas para além do seu comportamento ou desempenho, como simbolização do sujeito. Conhecer a criança, nesta

perspectiva, implica observar suas ações-simbolizações, o que significa valorizar suas falas, produções, conquistas, e interesses infantis, fazendo da sala de aula espaço de socialização de saberes, de trocas de experiências e opiniões diversas, dando lugar ao novo, ao inesperado, ao inédito e ao surpreendente.

A linguagem é constituinte do sujeito e instrumento fundamental ao intercâmbio social, à expressão de suas simbolizações e central no cotidiano escolar. Para a autora a linguagem atua em nível intersíquico (entre as pessoas) e também no intrapsíquico (interior do sujeito). “Decorre disso que operar com sistemas simbólicos possibilita a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação” (CORSINO, 2006b, p. 62).

Corsino (2006b) apoiada em estudos de Vygotsky considera que o elo central do processo de aprendizagem é a formação de conceitos. Assim, a aprendizagem ocorre por meio da inter-relação de dois conceitos: a) os conceitos espontâneos – construídos no cotidiano das crianças, em suas ações diretas sobre a realidade experimentada e observada por elas; e b) os conceitos científicos – construídos em situações formais de ensino-aprendizagem.

A apropriação do conhecimento científico pela criança pressupõe um repertório já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil, assim ele não é fruto de memorização ou imitação. A autora apresenta um exemplo, apoiando-se em estudos de Vygotsky bastante significativo para a compreensão da aquisição do conhecimento científico. Ela afirma que quando a criança toma conhecimento pela primeira vez do significado de uma nova palavra, o processo de desenvolvimento dos conceitos não termina, está apenas começando. Assim, apesar das crianças conseguirem operar espontaneamente com uma série de palavras, elas não têm consciência de sua definição, não conseguem tomar consciência de seu próprio pensamento. O uso automático gera menos consciência de seu significado. Para a tomada de consciência de alguma operação é preciso transferi-la do plano da ação ao plano da linguagem, ou melhor, recriá-la na imaginação para expressá-la em forma de palavras.

Nessa perspectiva, a autora aponta para a necessidade de se trabalhar com as crianças atividades que favoreçam as ações da criança sobre o mundo social e natural, pois acredita que sem possibilidades de agir a criança não tem elementos para construir os

conceitos espontâneos e chegar à tomada de consciência e, conseqüentemente aos conceitos científicos.

Sendo assim, os planejamentos nas diversas áreas do conhecimento (matemática, ciências, história, geografia e língua portuguesa) precisam contemplar a princípio a ação (entendendo que ação e simbolização estão juntas), a movimentação da criança e manipulação de objetos e materiais, aulas-passeio, estudos do meio, leitura de histórias e poemas, recepção de som e imagens (músicas, filmes, documentários, etc.), oportunizando que ela experimente, analise, infira, levante hipóteses, etc.

A sugestão para o trabalho com as crianças do ensino fundamental de nove anos é que o professor planeje suas ações de forma que as mesmas possam representar o que viram, sentiram, fizeram etc., pois as diversas formas de representação são essenciais à tomada de consciência e, conseqüente, apropriação dos conhecimentos científicos. Os planos de representação podem envolver:

Expressão corporal – são as brincadeiras, imitações e dramatizações por meio das quais as crianças reapresentam o que viveram e sentiram com o próprio corpo ou manipulando objetos como fantoches, bonecos, brinquedos etc.;

Expressão gráfica e plástica – são os desenhos, pinturas, colagens, modelagens que as crianças fazem para representar o que foi vivido e experimentado. Gradativamente, essas representações vão sendo planejadas pelas crianças e vão ganhando formas mais definidas e elaboradas;

Expressão oral – fala/verbalização – são as situações em que as crianças são chamadas a conversar sobre o que fizeram, viram, sentiram, como chegaram a determinados resultados, que caminhos seguiram, ou seja, são incentivadas a falar sobre suas experiências, seus sentimentos e também sobre o seu próprio pensamento (procedimentos de metacognição), além de terem a oportunidade de fazer uso de diferentes gêneros discursivos;

Expressão/registros escritos – a língua escrita, assim como a oral, exerce várias funções e possui inúmeros usos sociais e formas de se articular. Cada esfera da atividade humana produz seus gêneros discursivos. É importante que, na escola, as crianças sejam desafiadas a fazer uso de diferentes gêneros e de diferentes formas de registrar as ações que viveram, num processo de apropriação gradativa dos usos e convenções dos sistemas notacionais que incluem a linguagem escrita – com seus diversos gêneros e tipos de textos – e outras notações como a linguagem matemática, gráficos, mapas, tabelas etc. As notações e escritas espontâneas das crianças, pelas sucessivas tomadas de consciência, a partir da mediação do(a) professor(a) e/ou de pessoas mais experientes, gradativamente vão dando lugar às convencionais (CORSINO, 2006b, p. 64).

Para a autora, baseando-se em estudos Vygotsky, o desenvolvimento do indivíduo está ligado à sua relação com o ambiente sócio-cultural e com o papel social do outro, já que se desenvolve e aprende no convívio com os outros. Para o autor o desenvolvimento relaciona-se com o nível de desenvolvimento real (determinado pela solução independente de problemas) e com o nível de desenvolvimento potencial

(determinado pela solução de problemas com um auxílio de um adulto ou companheiros mais experientes). É dessa relação entre desenvolvimento real e potencial que o autor define o conceito de zona proximal. “Conceito que permite a compreensão do curso interno do desenvolvimento do indivíduo e, ainda, o acesso aos processos que estão amadurecendo e se encontram embrionariamente presentes” (CORSINO, 2006b, p. 65).

A autora aponta que uma das saídas encontradas pelos professores para ampliar os processos de ação-representação-tomada de consciência é o trabalho com projetos. O trabalho com projetos busca vincular o aprendizado escolar às preocupações das crianças – aos problemas presentes na sociedade, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo.

Os projetos vão além dos limites do currículo, pois os temas eleitos podem ser explorados de forma ampla e interdisciplinar, o que implica pesquisas, busca de informações, experiências de primeira mão, tais como visitas e entrevistas, além de possibilitarem a realização de inúmeras atividades de organização e de registro, feitas individualmente, em pequenos grupos ou com a participação de toda a turma (CORSINO, 2006b, p. 65).

Finalmente destaca que o trabalho com projetos deve enfatizar questões que partam do grupo e estejam ligadas aos seus interesses, possibilitando um contato com práticas sociais reais e que permitam o estabelecimento de múltiplas relações, ampliando os conhecimentos dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

No texto “Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica”, os autores Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correa de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes, conceituam alfabetização e letramento e sugerem algumas ações que podem favorecer a leitura e a produção de textos pelas crianças.

Para os autores alfabetização envolve “[...] o processo pelo qual adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever” (LEAL et al., 2006b, p. 70). Para que seja possível o domínio de tal tecnologia são necessários outros conhecimentos e destrezas, como o domínio do funcionamento do alfabeto, das convenções letra-som e seu traçado.

Letramento envolve o domínio competente da escrita nas situações de leitura e produções textuais reais. Defendem que o ideal é alfabetizar letrando, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. Para isso, consideram que é necessário democratizar a vivência de práticas de uso da leitura e da escrita; e ajudar a criança a, ativamente, reconstruir essa invenção social que é a escrita alfabética.

Em nossa sociedade a participação social é mediada pelos textos escritos e por aqueles que não somente se apropriam das convenções da escrita, mas dos que se apropriam das práticas sociais em que os diversos gêneros textuais circulam

Nessa perspectiva os autores destacam que é importante que a escola priorize:

1. situações de interação mediadas pela escrita em que se busca causar algum efeito sobre interlocutores em diferentes esferas de participação social: circulação de informações cotidianas, como, por exemplo, por meio de escrita e leitura de textos jornalísticos; comunicação direta entre pessoas e/ou empresas, mediante textos epistolares (cartas, convites, avisos); circulação de saberes gerados em diferentes áreas de conhecimento, por meio dos textos científicos; orientações e prescrições sobre como realizar atividades diversas ou como agir em determinados eventos, mediante textos instrucionais; compartilhamento de desejos, emoções, valoração da realidade vivida, expressão da subjetividade, por meio dos textos literários; divulgação de eventos, produtos e serviços, mediante textos publicitários, entre outros;
2. situações voltadas para a construção e a sistematização do conhecimento, caracterizadas, sobretudo, pela leitura e produção de gêneros textuais usados como auxílio para organização e memorização, quando necessário, de informações, tais como anotações, resumos, esquemas e outros gêneros que utilizamos para estudar temas diversos;
3. situações voltadas para auto-avaliação e expressão “para si próprio” de sentimentos, desejos, angústias, como forma de auxílio ao crescimento pessoal e ao resgate de identidade, assim como ao próprio ato de investigar-se e resolver seus próprios dilemas, com utilização de diários pessoais, poemas, cartas íntimas (sem destinatários);
4. situações em que a escrita é utilizada para automonitoração de suas próprias ações, para organização do dia-a-dia, para apoio mnemônico, tais como agendas, calendários, cronogramas, entre outros (LEAL et al., 2006b, p. 71).

LEAL et al. (2006b) apoiando-se em estudos de Dolz e Schneuwly, destacam para importância de se trabalhar diversos gêneros textuais e também com diferentes fins didáticos, proporcionando aos alunos o contato com: a) textos da ordem do narrar - recriação/reescrita de fábula, contos, lendas dentre outros; b) textos da ordem do relatar - destinados à documentação e à memorização da história humana, como: diários, notícias; c) textos da ordem do descrever ações - que instruem a realização de alguma atividade, como: receitas, regras de jogo, regulamentos; d) textos da ordem de expor - destinados a construção e divulgação de conhecimentos, como: notas de enciclopédia, artigos científicos, seminários, conferências; e) textos da ordem do argumentar - envolve defesa de ponto de vista, como: textos de opinião, cartas ao leitor, diálogos argumentativos.

Os autores destacam que em nosso país nem todas as crianças e os adolescentes têm contato com a literatura infantil e juvenil antes e fora da escola, assim apontam para a importância da leitura compartilhada realizada pelo professor, tendo em vista que as pesquisas demonstram “[...] que as crianças que desde cedo escutam histórias lidas e/ou contadas por adultos, ou que brincam de ler e escrever (quando ainda não dominaram o sistema de escrita alfabética), adquirem um conhecimento sobre a linguagem escrita e sobre os usos dos diferentes gêneros textuais, antes mesmo de estarem alfabetizadas” (LEAL et al., 2006b, p. 73).

Dessa forma as crianças constroem ideias mais elaboradas sobre o que é ler e escrever.

No texto “A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores”, a autora, Cecília Goulart, objetiva apresentar princípios e questões relevantes à organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos, com ênfase no trabalho com as crianças de seis anos.

Enfatiza que o modo como o trabalho pedagógico é organizado relaciona-se com o sentido atribuído à escola e sua função social, ao modo como a criança é compreendida e os sentidos atribuídos à infância e adolescência, bem como aos processos de ensino-aprendizagem. Relaciona-se, portanto, à concepção de educação: “educar para quê? como?” (GOULART, 2006, p. 86).

A cada ano letivo os professores são convidados a repensar seu trabalho pedagógico, tendo em vista que trabalha com pessoas, com crianças - sujeitos vivos e pulsantes - cujos conhecimentos estão em constante transformação, ampliação e revisão.

A escola é, então, lugar de encontro de muitas pessoas; lugar de partilha de conhecimentos, idéias, crenças, sentimentos, lugar de conflitos, portanto, uma vez que acolhe pessoas diferentes, com valores e saberes diferentes. É na tensão viva e dinâmica desse movimento que organizamos a principal função social da escola: ensinar e aprender – professoras, crianças, funcionários, famílias e todas as demais pessoas que fazem parte da comunidade escolar (GOULART, 2006, p. 87).

Sobre as crianças de seis anos, a autora, destaca que se espera que estas sejam iniciadas no processo formal de alfabetização, que tenham condições de permanecer mais tempo concentrada em uma determinada atividade e que tenham autonomia em relação à satisfação de necessidades básicas de convivência social.

Como a criança de seis anos está numa fase de interseção entre a educação infantil e o ensino fundamental, torna-se necessário que o planejamento de ensino vislumbre atividades que alternem movimentos, tempos e espaços. É importante também que não haja rupturas na passagem de um nível de ensino para o outro.

Em relação às crianças que não freqüentaram espaços educativos de educação infantil, habituadas, portanto, às atividades do cotidiano de suas casas e espaços próximos, também aprendendo e dando sentidos à realidade viva do mundo que as cerca, o mesmo cuidado deve ser tomado. É essencial que elas possam sentir a escola como um espaço diferente de seus lares, visto que aquele se organiza como um espaço público e não privado como a casa, mas se sintam acolhidas e também possam continuar aprendendo criativamente (GOULART, 2006, p. 87).

Considerando as especificidades das crianças de seis anos o trabalho pedagógico deve ser pensado em função do que as crianças sabem, dos seus conhecimentos relacionados aos conhecimentos e conteúdos que os professores consideram importantes que elas aprendam.

A organização do trabalho pedagógico, então, deve ser pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos, em relação aos conhecimentos e conteúdos que consideramos importantes que elas aprendam. No caso das séries/anos iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem da língua escrita; o desenvolvimento do raciocínio matemático e a sua expressão em linguagem matemática; a ampliação de experiências com temáticas ligadas a muitas áreas do conhecimento; a compreensão de aspectos da realidade com a utilização de diversas formas de expressão e registro – tudo deve ser trabalhado de forma que as crianças possam, ludicamente, ir construindo outros modos de entender a realidade, estabelecendo novas condições de vida e de ação (GOULART, 2006, p. 89).

A autora aponta para a necessidade de se trabalhar com a organização discursiva, envolvendo movimentos discursivos no decorrer das aulas (falando, escrevendo, lendo) e incentivo às conversas, rodinhas, diários de classe, cronogramas, projetos de trabalho, exercícios e seus enunciados, relatórios, planos de curso e de aula, programas, livros didáticos, entre outros. E também para a necessidade de se trabalhar as variações lingüísticas, sendo importante mostrar às crianças que há vários modos de falar, mas apenas uma forma de escrever, do ponto de vista ortográfico.

Assim, mesmo que as crianças ainda não saibam ler convencionalmente é no contato com materiais escritos e com a mediação de um leitor mais experiente, que estas tentam buscar a compreensão do que está escrito. Para isso é importante que explorem possibilidades de significação e relacione-as às características do texto, se familiarize com

as letras, palavras, frases e outras marcas que compõem o texto escrito com base no que já conhece.

Em síntese, pensar na organização escolar em função das crianças dos iniciais do ensino fundamental, com ênfase nas crianças de seis anos, significa inseri-las no mundo letrado, construído com base nos valores da escrita e em suas práticas e relações sociais.

No texto “Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão”, os autores Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Morais, tratam da avaliação dando ênfase à escola que deve assegurar aprendizagem de qualidade a todos.

Ressaltam a importância de uma escola que, avalie com base em observação, registro e reflexão constantes do processo de ensino-aprendizagem, não limitando esse processo a resultados finais traduzidos em notas ou conceitos. Enfatizam também que a escola, para avaliar, precisa elaborar outros procedimentos e instrumentos além da prova bimestral e do exercício de verificação, na perspectiva de que o ser humano – seja ele criança, adolescente, jovem ou adulto – é singular na forma, na “quantidade” do aprender e em demonstrar suas aprendizagens, por isso precisa de diferentes oportunidades, procedimentos e instrumentos para explicitar seus saberes.

Esta concepção de avaliação procura romper com o caráter meramente classificatório e de verificação dos saberes, que busca constituir nos tempos e espaços da escola e da sala de aula uma prática de avaliação ética e democrática.

No último texto, intitulado “Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade”, Alfredina Nery parte do princípio de que se faz necessário apresentar, neste momento de ampliação da duração do ensino fundamental, algumas propostas de trabalho a serem desenvolvidos em sala de aula pelos professores. Estas não foram elaboradas como modelos, mas como subsídios ao planejamento da prática, apostando na capacidade criativa do professor de reinventar o já pronto, o já posto. Têm como propósito encorajar o professor na elaboração de outras atividades, que possibilitem resultados eficientes para a aprendizagem dos estudantes.

Como exemplo de atividades apresentadas pela autora destaca-se algumas delas que podem compor as atividades permanentes da rotina de trabalho dos professores:

Você sabia? – momento em que se discutem assuntos/ temas de interesse das crianças. “Como viviam os dinossauros?” “Por que a água do mar é salgada?” “Como as crianças indígenas brincam?”. [...] É hora de trazer conteúdos das outras áreas curriculares: história, geografia, ciências, matemática, educação física, como objeto de leitura e discussão.

Notícia da hora – momento reservado às notícias que mais chamaram a atenção das crianças na semana. Hora de exercitar o relato oral da criança que, por sua vez, vai aprendendo, cada vez mais, a fazê-lo, fazendo [...].

Nossa semana foi assim... momento em que se retoma, de forma sucinta, o trabalho desenvolvido e se auxiliam as crianças no relato e na síntese do que aprenderam; em que a memória de um pode/deve ser complementada com a fala do outro; em que o professor faz uma síntese escrita na lousa ou em cópias no papel ou no retroprojetor [...].

Vamos brincar? – momento em que se “brinca por brincar”, em pequenos grupos, meninas com meninos, só meninas, só meninos, em duplas, em trios, sozinhos. É hora de o(a) professor(a) garantir a brincadeira, organizando, com as crianças, tempos, espaços e materiais para esse fim. É hora de observar as crianças nesse “importante fazer”. É hora de registrar essas observações para que possam ajudar o(a) professor(a) a planejar outras atividades, a partir de um maior conhecimento sobre a turma, sobre cada criança.

Fazendo arte – momento reservado para as crianças conhecerem um artista específico (músico, poeta, pintor, escultor etc.), sua obra, sua vida. Pode ser hora ainda de “fazer à moda de...”, em que as crianças realizam releituras de artistas e obras. Pode também ser momento de autoria de cada criança, por meio de sua expressão verbal, plástica, sonora.

Cantando e se encantando – momento em que se privilegiam as músicas que as crianças conhecem e gostam de cantar, sozinhas, todas juntas. É hora também de ouvir músicas de estilos e compositores variados, como forma de ampliação de repertório e gosto musical.

No mundo da arte – momento em que se organizam idas dos estudantes a exposições, apresentações de filmes, peças teatrais, grupos musicais. [...] Na volta, avaliar a atividade, ouvindo o que as crianças sentiram e pensaram a respeito e organizando registros, com blocões, cadernos coletivos ou murais.

Comunidade, muito prazer! – momento em que se convidam artistas da região ou profissionais especializados (bombeiros, eletricitas, engenheiros, professores, repentistas, contadores de histórias etc.) para irem à escola e fazerem uma apresentação/palestra/conversa [...].

A família também ensina... momento em que se convidam mãe, pai, avô, avó, tio, tia para contar histórias, fazer uma receita culinária, contar como se brincava em sua época, cantar com as crianças [...].

Descobri na Internet – para as crianças que têm acesso em casa ou na comunidade à rede mundial de computadores, é possível reservar um momento para as descobertas que realizam, a partir dessa ferramenta de informação [...].

Leitura diária feita pelo(a) professor(a) – momento em que se lê para as crianças. É momento de o leitor experiente ajudar a ampliar o repertório dos leitores iniciantes. É possível, por exemplo, ler uma história longa em capítulos, como se liam os folhetins, como se acompanha uma novela na TV, mas também se pode ler histórias curtas, como fábulas, crônicas etc. Ou ler poemas, com muita expressividade, enfatizando aqueles cuja sonoridade das palavras, cujo jogo verbal são as tônicas da construção poética. É possível ler ainda o quadro de um pintor: suas formas, cores, linhas.

Roda semanal de leitura – com as possibilidades referidas e outras ainda, como, por exemplo, quando as crianças selecionam, de própria escolha, em casa,

na biblioteca (de classe, da escola ou da cidade), livros/textos/gibis para ler em dias e horários predeterminados [...] (NERY, 2006b, p. 112).

A autora sugere também o trabalho com sequência didática, que pressupõe um trabalho pedagógico organizado de forma seqüencial por um período de tempo determinado pelo professor. Este tipo de trabalho permite que

[...] se leiam textos relacionados a um mesmo tema, de um mesmo autor, de um mesmo gênero; ou ainda que se escolha uma brincadeira e se aprenda sua origem e como se brinca; ou também que se organizem atividades de arte para conhecer mais as várias expressões artísticas, como o teatro, a pintura, a música etc.; ou que se estudem conteúdos das várias áreas do conhecimento do ensino fundamental, de forma interdisciplinar (NERY, 2006b, p. 114).

Sugere também o trabalho com projeto. Esta modalidade prevê um produto final com objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e avaliação final em função do que se pretendia.

Em síntese, podemos dizer que a obra procura sintetizar tanto os pressupostos teóricos como apresentar possibilidades de práticas para esse nível de ensino.

A elaboração de diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos representa uma urgente e complexa tarefa para as secretarias de educação para a escola e seus professores, na tentativa de elaborarem um currículo adequado às necessidades dessa nova clientela e para os anos posteriores dessa etapa de ensino, repensando práticas e indicando possíveis caminhos metodológicos.

Segue abaixo um quadro que sintetiza os desafios administrativos e pedagógicos das Secretarias de Educação, das unidades escolares, bem como dos professores e gestores frente à ampliação do ensino fundamental para nove anos trazidos pelo documento Brasil (2006 b).

Ações administrativas	Ações pedagógicas	Ações dos professores
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeito à idade cronológica para a matrícula do ensino fundamental; ✓ Adotar nova nomenclatura; ✓ Organizar e oferecer formação continuada em serviço para professores/as, gestores e demais profissionais da educação; ✓ Garantir tempo de 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Na fase de transição do ensino fundamental de oito para nove anos é necessário administrar a convivência dos planos curriculares das crianças de sete anos ingressantes e 2006 e das crianças de seis anos ingressas no mesmo ano; ✓ Garantir a qualidade do tempo que as crianças passam na 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização do trabalho pedagógico; ✓ Seleção e organização do conteúdo; ✓ Desenvolvimento das atividades didáticas; ✓ Garantir que haja tratamento interdisciplinar dos conteúdos; ✓ Respeito às necessidades

<p>planejamento da ação docente e tempo para melhorias na carreira;</p> <p>✓ Modificações nos espaços educativos;</p> <p>✓ Compra de materiais didáticos, mobiliários e equipamentos adequados às crianças de seis anos.</p>	<p>escola (antecipação de ingresso não garante qualidade de ensino);</p> <p>✓ Reorganização das propostas pedagógicas das SE e dos projetos pedagógicos das escolas;</p> <p>✓ A proposta pedagógica deve ser coerente às especificidades da segunda infância e às necessidades do desenvolvimento da adolescência, em especial à faixa etária dos seis anos de idade;</p> <p>✓ O currículo não deve ser composto do que ‘falta’ às crianças e nem do que acelera processos. Devem-se respeitar as características de cada fase;</p> <p>✓ As práticas de ensino do primeiro ano não devem centrar-se apenas na aprendizagem da alfabetização e letramento, mas deve abranger todas as áreas do conhecimento;</p> <p>✓ Garantir que o três anos iniciais sejam destinados à alfabetização e letramento, sendo necessário que a ação pedagógica assegure desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental;</p> <p>✓ Reorganização da educação infantil, em especial da pré-escola, destinada ao atendimento das crianças de 4 a 5 anos de idade, de forma a assegurar a sua identidade.</p>	<p>e especificidades das crianças de seis anos;</p> <p>✓ Práticas de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem</p>
--	---	--

Diante das demandas apresentadas para a implantação da ampliação do ensino fundamental com duração de nove anos de idade, a iniciar-se aos seis anos de idade apresentadas pelos documentos oficiais de implantação e implementação da referida política julgamos necessária a apresentação da experiência do município de São Carlos frente à ampliação do ensino obrigatório.

3.3. A ampliação do ensino fundamental: a experiência em escolas do município de São Carlos

Na rede municipal da cidade de São Carlos as matrículas das crianças de seis anos passaram a ser oficialmente aceitas a partir do ano letivo de 2006, como previa a Lei 11.114/05 em seu art. 32 Art. 32 – “O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos [...]” e em seu Art. 87: “matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental [...]”. Nesse momento ainda não havia sido aprovada a Lei 11.274/06 que previa no Art. 32 – “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade [...]”. Sendo assim, em 2006 as crianças de seis anos passaram a fazer parte do corpo discente do ensino fundamental, mas não havia obrigatoriedade legal de ampliar o ensino fundamental para nove anos. No entanto, foi opção da rede municipal da referida cidade ampliar o seu ensino básico para nove anos, matriculando-as em salas de primeiro ano.

O conteúdo desse subitem do trabalho foi extraído das entrevistas cedidas por duas coordenadoras: Judite, da escola A e Lara, da escola B. A opção por entrevistar essas duas coordenadoras se deu pela maior disponibilidade de tempo delas para a realização dessa etapa da coleta de dados.

De acordo com o depoimento das mesmas para viabilizar a implantação para o referido ano de letivo a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos (SME) providenciou, no segundo semestre de 2005, um curso preparatório para os/as professores/as da rede que tivessem interesse de atuar junto às turmas de primeiro ano no próximo ano letivo. A participação no curso seria pré-requisito para a atuação nas turmas de primeiro ano no letivo de 2006.

Eu lembro que foi meio repentino no ano anterior foi falado que existiria essa mudança, inclusive já foi dito quem quisesse realmente ficar com as salas de seis anos deveria fazer um curso preparatório. Esse curso foi oferecido no final de 2005, no caso. Então eu fiz, eu tive interesse, até porque alfabetização era um desafio para mim e eu achei interessante a proposta (Judite).

O curso totalizou aproximadamente oito encontros e de acordo com o depoimento das coordenadoras, participantes deste estudo, o foco central foi a explanação das expectativas para o trabalho com as turmas de primeiro ano. Ressaltou-se que o primeiro ano era destinado a alfabetização, mas não seria o foco principal e sim consequência do desenvolvimento de atividades lúdicas.

O conteúdo do curso era de que forma trabalhar com essas crianças, já que a proposta era uma coisa diferente. Na verdade o professor não poderia pensar numa turma que está chegando com seis anos do mesmo modo que pensaria a primeira seria antigamente. Era todo um diferencial, que foi enfatizado no curso e abordaram como trabalhar, não deixar o lúdico de fora, que as crianças precisam do lúdico. A questão da alfabetização não foi muito enfocada. O que deu a entender é que ela ia acontecer, mas que não era o foco do primeiro ano (Judite).

De acordo com as participantes, as atividades tiveram enfoque prático, em detrimento ao teórico, possibilitando que os envolvidos pensassem sobre possibilidades de atividades que poderiam ser desenvolvidas, confecção de material e elaboração de rotinas de trabalho.

Teve oficinas, teve apresentação de vídeos, teve bastante coisa legal, não foi só teoria não. Teve bastante coisa na prática, nós fizemos possibilidades de atividades que poderiam ser desenvolvidas por grupos, com material mesmo, confeccionando. Então não foi só teórico não (Judite).

Sobre a alfabetização, o enfoque dado foi sobre a importância de os alunos terem contato diário com a leitura, de forma prazerosa e com atividades de escrita com sentido, valorizando seu caráter social.

Então a idéia, que eu pelo menos peguei bastante, era de todo dia o aluno ter contato com a leitura, a leitura prazerosa e escrita, e escrita com sentido, não escrever por escrever, mas a escrita como o uso mesmo. Foram oficinas voltadas exatamente para isso, aí alguns grupos levaram jogos que já tinham feito, teve uma professora, que foi a que deu curso acho que a semana toda, que era uma professora de Rio Claro, e ela levou vários slides, falou das hipóteses de escrita, também (Lara).

No início da implantação não havia ainda um projeto político pedagógico da rede municipal de São Carlos, as escolas trabalharam de acordo com as orientações dadas durante o curso preparatório, com base nos documentos oficiais e foram elaborando suas rotinas com base na experiência anterior com turmas de alfabetização e na troca de experiências entre os pares escolares.

A gente... alfabetizou. A gente pensou, olha esse aluno está aqui na escola... Então, a gente tem que dar educação de qualidade pra ele. A toa não vai ficar. Então a gente tentou assim é... fazer uma rotina que colocasse o brincar mesmo, em primeiro momento, porque tinha alunos de cinco anos que ia fazer seis no final do ano, então eles eram muito novinhos, muito bebezões mesmo, tive criança que nunca nem tinha assim... contato com historinha. Então foi uma rotina, uma seqüência, de ter muita contação de história, escrita diária, escrita de nome, brincadeiras que envolvia é... o nome, brincadeiras também de organização, que envolvia jogos matemáticos com as noções... Então teve todo um brincar, um educar e... pra dar essa base. Eu fiquei feliz que no final do ano a maioria estava alfabetizada também (Lara).

Depoimentos das coordenadoras revelam que o início do trabalho com as turmas de primeiro ano foi difícil e suscitaram algumas indagações: “Nossa e agora? É um aluno de ensino fundamental mesmo ou eu vou ter que dar os parâmetros do ensino infantil? Quanto tempo eu vou ter que disponibilizar para o brincar? Quanto tempo eu vou ter que disponibilizar para alfabetizar? Como que vai ser tudo isso?” Assim, explicita uma das coordenadoras:

Esse foi o conflito, não acho que só meu, mas de todo mundo aqui da escola que trabalhou comigo em 2006, e aí foi bom que a gente conseguiu conversar bastante, trocar bastante, assim, idéias e ir trabalhando com as crianças. E aí depois, acho que num primeiro momento a gente não teve muito... respaldo do que fazer, acho que no geral. Mas depois de 2006 eu sinto que por intermédio da Secretaria a coisa foi ficando mais certa, olha o primeiro ano é um trabalho voltado pra isso, bem esquematizado mesmo. Eu acho que o primeiro ano foi difícil, 2006, aí depois foi tomando a... o que era pra ser feito (Lara).

Uma das estratégias utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação para a organização do trabalho pedagógico foi, após o término do primeiro ano letivo das turmas de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, a elaboração de uma grade curricular que aos poucos foi sendo modificada e ampliada com o auxílio dos/as professores/as da escola juntamente com a direção da instituição durante as reuniões de HTPC.

Hoje acho que a gente já tem na escola os conteúdos é... a serem trabalhados, uma coisa bem fechada mesmo, acho que não só dentro da escola, como na rede de São Carlos toda né. Inclusive cada escola fechou os conteúdos e agora a Secretaria vai mandar acho que pelo Instituto Paulo Freire para esquematizar, não só do primeiro ano como dos outros anos. Penso que hoje é mais um olhar mesmo para a alfabetização. Primeiro ano trabalha necessariamente para fazer com que o aluno saia escrevendo, lendo, produzindo textinhos. Não necessariamente, com aquela pontuação..., mas já produzindo reescritas e textinhos (Lara).

Essa grade curricular foi elaborada com base nos descritores utilizados pelas avaliações externas, como: SAEB (Sistema de avaliação da educação básica) e Saresp - trata-se de um conjunto de habilidades e competências necessárias para o ensino e aprendizagem de determinada área do conhecimento.

Então, o projeto era assim... Nós tínhamos, por exemplo, por disciplina Língua Portuguesa. Então, o que a gente trabalha de Língua Portuguesa? Então, nós começamos desde a questão da apropriação do sistema de escrita, daí tem o descritor, que é um termo bem usado agora, né. Depois dessas provas que estão sendo aplicadas aos alunos Prova Brasil, Provinha Brasil, o descritor, o conteúdo, o objetivo. Agora nós estamos... Nós vamos passar por uma terceira etapa, que é a elaboração das sugestões de atividade para o professor visualizar melhor o que cada trabalho... o que cada descritor aborda (Judite).

O currículo que está em vigor para o ano letivo de 2011 foi elaborado pela SME a partir das sugestões das unidades escolares, cabendo a cada uma destas a organização dos conteúdos por bimestre. Demais modificações serão feitas ao final do ano letivo, tendo em vista as considerações dos/as professores/as a partir do trabalho pedagógico desenvolvido .

Sobre esse novo tipo de padronização do currículo levando em conta as contribuições dos docentes, Hargreaves (2002) discorre:

Essas investidas alternativas de reforma definem e interpretam os padrões de maneira mais ampla como resultados; elas incluem e valorizam uma variedade mais ampla de currículo; elas defendem a integração curricular, e não apenas a especialização de disciplinas; elas deixam um espaço maior para os professores exercitarem seu julgamento de escolhas profissionais. (HARGREAVES, 2002, p. 20).

Outra estratégia utilizada pelas instituições da rede municipal de São Carlos para tentar encontrar caminhos e saídas no trabalho junto aos primeiros anos é a parceria das coordenadoras com os/as professores/as. As coordenadoras reúnem-se semanalmente com o grupo de professores/as para auxiliar na elaboração de atividades a serem desenvolvidas com os alunos; na aplicação das atividades, quando há necessidade; na revisão e reformulação do currículo, na discussão dos planos semanais de aula, além disso nos estudos de textos/artigos que possam auxiliar na reflexão de algumas demandas do cotidiano da sala de aula, como a disciplina, por exemplo. As coordenadoras esclarecem de que maneiras o trabalho de formação continuada proporcionado por elas ocorre:

[...] como coordenadora, a minha relação com as professoras é de que eu vou até as salas delas, três vezes na semana, duas para observação ou ajuda em atividade. As professoras que eu oriento e coordeno, a gente faz atividades juntas, eu ajudo elas fazerem um plano de aula semanal. Então, a gente fecha o plano, quando eu vou pra sala de aula, dificilmente eu fico para observação mesmo, a gente trabalha muito em conjunto. Às vezes eu vou, e é uma atividade que é de grupo, então a gente se organiza: você fica num grupo, eu fico no outro. É uma interação tanto para visualizar... para ver qual atividade que vai dar para a turma, que conteúdo trabalhar. Com as professoras eu faço trabalho de visualizar o currículo, se está sendo seguido certinho ou não, quais os conteúdos que estão sendo trabalhados é... Ajudo a fazer o plano semanal, tem um dia que eu vou à sala, que é no momento de educação física. Nesse momento, eu leio o plano com elas, que elas me entregam na segunda feira. Plano lido, a gente vai conversando se todos os objetivos e metas que ela traçou estão colocados ali nas atividades

que ela pensou em dar, o que pode ser melhorado, o que pode ser dado ou não. Às vezes não fico só na atividade e na proposta da sala de aula, trago bastante coisa para elas lerem, de entrevistas, as professoras novas que vêm, trago bastante material de metodologia mesmo, dos tipos de atividades. Muitos casos eu fui pega, no primeiro ano, com um caso de indisciplina. Então a gente leu várias coisas juntas, para pensar de que forma, naquela sala, a indisciplina ia ser trabalhada. Então é um trabalho assim de... interação mesmo, de coisas específicas para cada sala e para cada professora (Lara).

Acontece nas conversas durante a educação física e... Elas acontecem também nos HTPCs. Então a gente conversa, e também não só a nossa troca com o grupo porque existem professores assim que já trabalham nos primeiros anos desde o ano inicial, que começou 2006, que continuam nos primeiros anos que dão também bastante respaldo para as meninas que estão chegando. Na verdade é uma somatória de fatores, de coisas, de pessoas que ajudam (Judite).

Acompanho o planejamento semanal. Todo o início de semana elas me entregam para eu ter noção do que vai ser trabalhado ao longo da semana. Quando elas me solicitam eu vou até as salas ajudá-las. Sempre vejo os trabalhos também que eles expõem (Judite).

Eu não entendo isso como formação. Entendo como ajuda, um respaldo, tanto em termos práticos e teóricos, porque toda prática a gente se fundamenta em uma teoria. Então, eu acho que é assim eu não me considero uma formadora. É alguém que está aqui dando suporte para que aquele trabalho aconteça (Judite).

As coordenadoras definem o trabalho realizado em parceria com as professoras como interação, ajuda, alguém que oferece um suporte para os/as colegas. No entanto, elas são o principal elo comunicação entre as disposições apresentadas pela SEM e pela direção da escola e as professoras e o contrário também é verdadeiro. É a pessoa que conhece o trabalho das professoras de perto, seus dilemas e suas experiências bem sucedidas, sendo co-responsável por elas. Também é por meio dela que essas experiências se fazem conhecidas da direção da unidade escolar e dos supervisores da SEM.

Exemplo disso é o depoimento de uma das coordenadoras ao destacar as dúvidas mais freqüentes apresentadas pelos/a professores/as:

Elas têm dúvidas quanto às atividades, como planejar a rotina da sala de aula... Apesar de que a gente já teve um pouco mais de tempo, já estamos em abril ... A rotina... Mas assim, em termos de atividade, como pensar essas atividades, como ajudar os alunos com maiores dificuldades, e daí tem outros casos também que são os alunos de inclusão que já entra em outra história, que elas têm muita dúvida e que a gente pede apoio para o professor da educação especial daqui da escola (Judite).

Algumas questões e/ou dúvidas dos/as professores/as acerca da ampliação do ensino fundamental também são explicitadas por autores da literatura educacional. Segundo Kramer (2006, p. 07) muitos professores/as questionam-se ainda hoje sobre o lugar ideal das crianças de seis anos: “O melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental?”

Diante do exposto constatamos que a inclusão das crianças de seis anos ao ensino fundamental ainda suscita muitas indagações e dúvidas sobre como ensinar de maneira efetiva os recém ingressantes ao referido nível de ensino, portanto, tal situação sugere um novo olhar dos profissionais da educação sobre as práticas docentes e como desenvolvê-la a partir de então.

Neste capítulo foi possível analisar como se configurou as ações do MEC/SEB e da Secretaria de Educação Municipal, bem como das instituições da rede municipal de São Carlos frente política de ampliação do ensino fundamental de nove anos.

No próximo capítulo serão apresentados e analisados os dados obtidos no decorrer do estudo, com base nos seguintes temas: a política de ampliação; o ingresso nas turmas de primeiro ano; as dificuldades encontradas e as formas de superação; as mudanças nas escolas e o que precisa ser modificado para atender as crianças de seis anos; o acompanhamento pedagógico e a formação em serviço.

CAPÍTULO 4

COORDENADORAS E PROFESSORES/AS FRENTE À AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS

Neste capítulo dedicamo-nos a apresentação e análise dos dados obtidos por meio das questões abertas contidas no questionário aplicado com todos/as os/as participantes do estudo o que possibilitou um breve levantamento sobre as concepções dos/as participantes do estudo a respeito do **processo de implantação da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos**, que será foco de análise deste capítulo.

Por meio de tal instrumento de coleta de dados, obtivemos dados acerca do que os/as participantes da pesquisa (cinco coordenadoras e dezoito professores/as) pensam sobre a política implantada, sobre os aspectos que influenciaram a escolha por trabalhar nas turmas de primeiro ano, sobre as experiências anteriores com turmas em processo de alfabetização, as dificuldades encontradas no trabalho junto às turmas de primeiro ano e as formas de superá-las, as mudanças sofridas pelas escolas para atender de forma adequada o novo público do ensino fundamental, o acompanhamento pedagógico recebido pelos docentes que atuam no primeiro ano e as propostas de formação em serviço oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação - SME - e/ou pela instituição escolar da qual fazem parte.

Nesta direção, propomos alguns temas para a organização das análises, a partir da temática definida, no próprio instrumento de coleta de dados: a política de ampliação do acesso à escola; o ingresso como docente nas turmas de primeiro ano; as dificuldades encontradas e as formas de superação dessas dificuldades; as mudanças observadas nas escolas e o que os participantes consideraram que precisa ser modificado para atender as crianças de seis anos; finalmente, o acompanhamento pedagógico e a formação em serviço.

4.1. A ampliação do ensino fundamental para nove anos

Para que uma política seja implementada os principais envolvidos nesse processo, no caso deste estudo, coordenadoras e professores/as, de acordo com Mizukami et al. (2002), em uma primeira instância obtêm informações sobre a política pública por meio de diferentes fontes. A seguir interpretam o que as políticas significam para ele e para seus alunos e, em outro momento, o professor realiza uma auto-avaliação que requer comprometimento explícito com o ensino e com a política pública.

Nessa direção, a constatação de Fullan (2009) justifica a importância de compreendermos a implementação de políticas:

Estamos tão acostumados com a presença de mudanças que raramente paramos para pensar o que a mudança realmente significa quando a estamos vivenciando no âmbito social. Mais importante, quase nunca paramos para pensar o que ela significa para outras pessoas ao nosso redor que possam estar em situações de mudança. O ponto crucial da mudança é como os indivíduos entendem essa realidade (FULLAN, 2009, p. 30).

Tendo em vista, que de maneira geral, os principais atores da implementação de reformas educacionais são os professores e o grupo gestor da escola, com ênfase nos primeiros, é que nós optamos por compreender de que maneira os participantes deste estudo interpretam a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, com o ingresso das crianças de seis neste nível de ensino.

Ao serem questionadas sobre o que pensam a respeito da ampliação do ensino fundamental para nove anos foi possível notar que todas as coordenadoras aprovam a proposta, considerando-a: positiva, interessante, importante, necessária e conveniente. Tais adjetivos apresentam-se atrelados aos argumentos de que a política de ampliação prevê: a) que a proposta de letramento e alfabetização esteja diretamente vinculada às brincadeiras e atividades lúdicas; b) que todos os alunos poderão estar alfabetizados aos sete anos, além de promover uma reflexão dos docentes da educação infantil sobre o que ensinar e como ensinar, de forma a reestruturar os componentes curriculares tendo em vista os novos objetivos traçados para o ensino fundamental, c) a obrigatoriedade de frequência à escola das crianças aos seis anos de idade e, d) a antecipação do processo de alfabetização favorece o desenvolvimento dos alunos, já que há mais tempo para que ela ocorra de forma efetiva, proporcionando maiores possibilidades de aprendizagem.

Judite, coordenadora da escola A, defende que “o trabalho com as crianças de seis anos é direcionado para que o aluno ao mesmo tempo em que vivencie uma proposta de letramento e alfabetização, não perca o referencial da brincadeira e do lúdico. Na verdade, a proposta é que as duas coisas caminhem juntas”.

O depoimento da coordenadora converge com a defesa de Goulart (2006b) de que a ênfase do trabalho pedagógico junto às crianças de seis anos deve ser pensada em função do que as crianças sabem, dos seus universos de conhecimentos. Sobre os conhecimentos e conteúdos que são considerados importantes que as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental aprendam, inclui-se

[...] a aprendizagem da língua escrita; o desenvolvimento do raciocínio matemático e a sua expressão em linguagem matemática; a ampliação de experiências com temáticas ligadas a muitas áreas do conhecimento; a compreensão de aspectos da realidade com a utilização de diversas formas de expressão e registro – tudo deve ser trabalhado de forma que as crianças possam, ludicamente, ir construindo outros modos de entender a realidade, estabelecendo novas condições de vida e de ação (GOULART, 2006, p. 89).

Goulart (2006b, p. 95) apoiando em Paulo Freire afirma: “[...] a escola precisa ser séria, mas não precisa ser sisuda”.

É convergente também às proposições de Borba (2006b) ao defender que o brincar deve ser incorporado em nossas práticas.

Isso exige a garantia de tempos e espaços para que as próprias crianças e os adolescentes criem e desenvolvam suas brincadeiras, não apenas em locais e horários destinados pela escola a essas atividades (como os pátios e parques para recreação), mas também nos espaços das salas de aula, por meio da invenção de diferentes formas de brincar com os conhecimentos (BORBA, 2006b, p. 43).

Para Lara, outra coordenadora, a implantação da política promove a alfabetização aos sete anos de idade, já que este processo inicia-se aos seis anos de idade, tendo mais tempo para que ele ocorra, além de oportunizar a reflexão dos docentes que atuam na educação infantil sobre o trabalho que desenvolverão frente à mudança.

Os documentos oficiais do MEC/SEB, escritos com o intuito de subsidiar a reorganização dos projetos políticos pedagógicos, bem como contribuir para a organização do trabalho pedagógico pelas escolas, evidenciam o processo de alfabetização das crianças do ensino fundamental de nove anos deve ocorrer nos anos iniciais desta etapa de ensino (1º, 2º e 3º anos). Evidenciam também, assim como Lara aponta, que é necessário que ensino infantil e ensino fundamental reorganizem o trabalho pedagógico, tendo em vista que a criança de seis anos passa a ser responsabilidade da segunda etapa de ensino.

Sobre isso Goulart (2006b) destaca que as ações desenvolvidas na educação infantil, com ênfase na oralidade e em outras formas de expressão, por meio da participação ativa das crianças em atividades interativas e lúdicas, podem ser um bom caminho para orientar os processos de ensino-aprendizagem ao longo do ensino fundamental.

Assim como a coordenadora Lara, outras coordenadoras, como: Lúcia, Ana e Taís apresentam como aspecto positivo da política de ampliação a antecipação do processo de alfabetização.

Lúcia afirma que a antecipação do processo de alfabetização é positiva para o desenvolvimento das crianças: “acho a ampliação importante e necessária. O processo de alfabetização começa mais cedo e acredito ser bom para o desenvolvimento dos alunos”.

Taís defende que tal antecipação garante que o aluno terá mais tempo para se alfabetizar: “acho conveniente, pois o aluno terá mais tempo para ser alfabetizado”.

Ana enfatiza que a política de ampliação garante a obrigatoriedade de freqüência à escola das crianças aos seis anos de idade e que a antecipação do processo de alfabetização promove maiores possibilidades de aprendizagem. Assim ela afirma:

Diante da proposta do ensino fundamental de nove anos, para garantir que crianças a partir de seis anos freqüentem obrigatoriamente a escola, posso fazer a colocação positiva desse processo. Pois, com o ingresso antecipado da criança, as possibilidades de aprendizagem aumentam. (Ana)

É possível inferir que para o grupo de coordenadoras a antecipação do processo de alfabetização é o principal aspecto positivo da política de ampliação, garantindo maiores possibilidades de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento das crianças e propiciando que aos sete anos de idade o aluno faça uso social da leitura e da escrita, ou seja, estejam letrados.

O grupo de coordenadoras aponta que a partir da ampliação do ensino fundamental para nove anos garantiu-se a obrigatoriedade de freqüência à escola das crianças de seis anos, no entanto essas crianças antes de serem matriculadas no ensino fundamental ficavam sob a responsabilidade da educação infantil (0 a 6). Também afirmam que é necessário que a alfabetização e o letramento devam ocorrer de forma lúdica, já que a brincadeira está muito presente nas ações das crianças aos seis anos de idade, mas não explicam como é que esse processo ocorria antes. Assim, algumas questões ainda merecem ser exploradas e ampliadas: A obrigatoriedade de freqüência à escola das

crianças de seis anos de idade ocorreu após a ampliação do ensino fundamental? Como ocorria o processo de alfabetização antes da ampliação? Após a ampliação, o processo de alfabetização ocorre nos anos iniciais do ensino fundamental, garantindo mais tempo para que as crianças aprendam, isso de fato garante que todas as crianças estejam alfabetizadas aos sete anos ao término do terceiro ano? Houve de fato reestruturação do currículo do ensino fundamental de primeiro ao quinto anos ou ocorreu apenas uma antecipação na forma de ingresso das crianças, que antes iniciavam o ensino fundamental aos sete anos de idade e agora iniciam com seis anos de idade, e uma mudança na nomenclatura (1ª série passou a ser 1º ano)

Dentre os/as professores/as questionados/as sobre o que pensam a respeito da ampliação do ensino fundamental três aprovam a proposta sem ressalvas, considerando-a: válida e um grande ganho à qualidade do ensino. Cinco professores/as demonstram ser a favor da política de ampliação, mas apresentam alguns condicionantes ou apontam questões que, sob sua perspectiva, precisam ser (re)pensadas pelos sistemas de ensino. Seis professores/as não se posicionaram favoráveis ou contrários à política de ampliação do ensino fundamental para nove anos e seus depoimentos não corresponderam, na maior parte dos casos, ao que lhes foi perguntado. Enfatizaram que no início da ampliação o trabalho com as crianças foi difícil, mas que nesse momento as escolas municipais estão mais preparadas para atendê-las, além de argumentarem que a política de ampliação foi uma maneira de integrar crianças mais novas mais rapidamente com a leitura e a escrita. Dois professores relatam ser contrários a ampliação do ensino fundamental para nove anos, afirmando que a política significou apenas mudança de nomenclatura (de série para ano), matriculando crianças menores em escolas maiores com espaço físico inadequado para recebê-las, além de considerarem que melhor seria se houvesse maior investimento na educação infantil e que ampliação do ensino fundamental representa uma solução em curto prazo. Dois/as professores/as não responderam a questão, sendo que um afirmou não saber responder e a outra deixou a resposta em banco.

Para Alira, assim como já foi apontado por uma das coordenadoras, a proposta representa melhoria na qualidade da educação, pelo fato da frequência aos seis anos de idade no ensino fundamental ter se tornado obrigatória, garantindo, desta forma, a aprendizagem das crianças. Assim, afirma: “Foi um ganho muito grande para as crianças e principalmente para a melhoria da qualidade da educação, por que a frequência passou a

ser obrigatória e conseguimos garantir que as crianças aprendam, brinquem, criem responsabilidade e compromisso”.

Júlia discorre que a ampliação significa um desafio aos professores, que precisarão repensar suas práticas e oferecer um ensino voltado ao interesse das crianças. Ela relata: “Eu penso que foi muito importante esta ampliação, pois coube aos professores desafiá-los e instigá-los a ir além do que já construíram e que fossem ao encontro dos interesses das crianças”.

Bianca acredita que a antecipação do processo de alfabetização é favorável ao desenvolvimento dos alunos, pois proporciona maiores possibilidades de aprendizagem, já que as crianças entram em contato com a leitura e a escrita mais cedo. Acrescenta também, que a política possibilita oportunidade para crianças de camadas menos favorecidas a entrar mais cedo na escola.

Sobre isso, os documentos esclarecem que um dos objetivos da ampliação é oportunizar que mais crianças pertencentes aos setores populares sejam incluídas no sistema educacional obrigatório brasileiro, uma vez que as crianças de classe média e alta já se encontram, em sua maioria, incorporadas no sistema educacional de ensino, matriculadas em pré-escolas ou na primeira série do ensino fundamental.

Ricardo considera que a proposta está relacionada ao desejo que o país tem de crescer em todos os aspectos e à preocupação com índices que apontam a qualidade do ensino, por isso a reformulação da educação básica. Apesar de não se declarar a favor ou contra a proposta, para ele o ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental gerará melhores resultados no futuro. Ele afirma: “Penso que o país tem o desejo de crescer em todos os aspectos e iniciou esse processo reformulando a proposta da educação. Com as crianças começando a estudar mais cedo o resultado no futuro será melhor”.

É possível notar que a maior parte dos/as professores/as e o grupo de coordenadoras, consideram a antecipação do processo de alfabetização devido à antecipação do ingresso das crianças ao ensino fundamental o principal aspecto positivo da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Sobre a antecipação do ingresso das crianças ao ensino obrigatório, os documentos apontam que um dos objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos é assegurar a todas as crianças mais tempo de convívio escolar com maiores

oportunidades de aprendizagem. No entanto, é importante considerar que o aumento do tempo de permanência na escola não garante necessariamente a aprendizagem, antes está relacionada à qualidade desse tempo, o que representa desafio aos professores e aos sistemas escolares. Por este motivo, a ampliação do ensino obrigatório, trata-se de uma medida para além das questões meramente administrativas, envolvendo o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas.

Os documentos enfatizam também que as práticas de ensino do primeiro ano não devem centrar-se apenas na aprendizagem da alfabetização e letramento, mas deve abranger todas as áreas do conhecimento. Assim, deve-se garantir que o três anos iniciais sejam destinados à alfabetização e letramento, sendo necessário que a ação pedagógica assegure desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. O seu currículo não deve ser composto do que ‘falta’ às crianças e nem do que acelera processos, mas deverá ser adequado à faixa etária das crianças que comporão o ensino fundamental de forma que não haja rupturas traumáticas na sua transição da educação infantil para este nível de ensino.

Alguns participantes apresentam-se favoráveis à proposta, considerando-a: ótima, interessante, válida e positiva, mas sugerem algumas revisões e adequações por parte dos sistemas de ensino sobre os seguintes pontos: o espaço físico das instituições, a faixa etária a ser atendida pelo ensino fundamental, o respeito à maturidade das crianças de seis anos, a metodologia de ensino a ser trabalhada, os conteúdos a serem ensinados (o que, por que e para que ensinar?) e a formação dos professores que atuarão junto às crianças de seis anos; de forma a priorizar os momentos lúdicos e o respeito à faixa etária, evitando sobrecarregá-las.

Isabela acredita que a ampliação é ótima, mas não concorda com a organização idade/ano. Para ela, a ampliação deveria ocorrer após a última série do ensino fundamental, antiga 8ª série, e não antecipar o ingresso da criança aos seis anos no referido nível de ensino. Assim, afirma: “ótimo, mas poderia ocorrer de trás para frente, deixando o aluno um ano a mais no fundamental (sete anos a quinze anos)”.

Para Camila são necessárias algumas adaptações no espaço físico para melhor atender as crianças de seis anos e também revisões metodológicas a fim de garantir a aprendizagem das crianças.

Assim como ela, Vera e Marta apresentam preocupações com as crianças. Vera ressalta que a ampliação do ensino fundamental é válida, mas é importante, durante o processo de alfabetização, cuidar para não sobrecarregá-las. Ela afirma: “válido, desde que respeite a maturidade das crianças, não as sobrecarregando”.

Na mesma direção dos argumentos utilizados por Vera, Marta considera que o lúdico merece destaque no processo de aprendizagem das crianças, assim ressalta: “(...) é importante não perder de vista que crianças com seis anos têm que ter momentos lúdicos na aprendizagem escolar. Parquinho, jogos, música, teatrinho são muito importantes para o seu desenvolvimento”.

Regina ressalta a preocupação em atender da melhor forma possível o novo público do ensino fundamental, mas considera que para que isso ocorra, é necessário clareza acerca dos objetivos de ensino por parte das instituições escolares e investimento na formação continuada de professores. Ela relata: “desde que haja clareza por parte das instituições a respeito disso (o que ensinar, por que, para que?) e que os professores sejam preparados para atender a demanda, penso que a ampliação do ensino fundamental para nove anos é muito válida”.

Em síntese as professoras que se mostram favoráveis à política de ampliação do ensino fundamental para nove anos com certas ressalvas, argumentam não concordarem com o ingresso das crianças ao ensino fundamental aos seis anos de idade. Preocupam-se com o respeito ao processo de desenvolvimento cognitivo das crianças, com a priorização do lúdico, com espaço físico e metodologia de ensino adequados ao público que atendem. É possível observar que a antecipação do ingresso das crianças ao ensino fundamental gera certo incômodo a elas.

Cinco participantes, no total de dezenove professores/as, não se posicionam nem favoráveis e nem contrários a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Amélia não deixa claro o que pensa sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos, apenas afirma que no início do trabalho com as turmas de

primeiro ano ficou assustada e indagava-se sobre como seria alfabetizar crianças tão pequenas, mas com o passar do tempo percebeu que as crianças de seis anos são capazes de aprender. Sobre isso ela afirma: “No início, assustei-me. Como seria ter que ensinar a ler e escrever às crianças que mal ou nem tinham completado seis anos? Passado este primeiro momento, percebi que as crianças são capazes sim, nesta idade de adquirir e desenvolver o processo de aprendizagem da língua escrita”.

Assim como Amélia os demais professores/as não explicitam o que pensam sobre a política de ampliação, mas a partir de seus depoimentos é possível inferir que no início sentiram dificuldades em trabalhar com as turmas de primeiro ano, ainda que não relatem quais foram as suas principais dificuldades e o que mudou do início da implantação da política até o momento. Nessa direção, Silvana afirma “agora, penso que as escolas da prefeitura estão mais preparadas para atender aos alunos, no início foi muito difícil, pois era começo”.

Ao contrário de Silvana, Karolina considera que as escolas deveriam estar melhores preparadas para atender às crianças pequenas e apresentarem estrutura física mais adequada às suas necessidades.

Lorena considera que a proposta de ampliação do ensino fundamental para nove anos foi uma solução para abranger todas as faixas etárias.

Dois participantes declaram serem contra a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos. Beatriz afirma que houve apenas mudança na nomenclatura “(...) passando crianças menores para grandes escolas muitas vezes não apropriadas com condições físicas e limitadas para idade”. Rogério defende que a proposta é desnecessária, pois acredita que deveria haver maior investimento na educação infantil e que a ampliação representa uma solução em curto prazo e que em longo prazo será necessária reestruturação curricular, do espaço físico e qualificação profissional.

Penso ser desnecessária. Se ocorresse preocupação e investimento no ensino infantil, como isto não ocorre, a ampliação se mostra como uma possível solução a curto prazo. A longo prazo, volto a afirmar, se faz necessário investir na estruturação de currículo, espaço físico, qualificação profissional, etc. (Rogério).

Dois participantes não responderam a questão. O primeiro deles relata não saber responder, pois ingressou como docente da rede municipal de ensino no ano letivo de 2010, quando da coleta de dados. A segunda professora deixou a resposta em branco.

O quadro abaixo sintetiza as opiniões dos participantes do estudo sobre a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Quadro 3 - Opinião dos participantes sobre a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos	
Opiniões dos participantes	Número de participantes
Apóiam a política sem ressalva	5 coordenadoras/ 3 professores/as
A favor da política com alguma ressalva	5 professores/as
Nem favoráveis e nem contrários à política	6 professores/as
Contrários à política	2 professores/as

Em síntese, é possível afirmar que para os grupos de coordenadoras e de três professores/as que **apóiam sem ressalva a política** de ampliação do ensino fundamental para nove anos o principal aspecto salientado como positivo foram tanto a antecipação do ingresso das crianças ao referido nível de ensino quanto à consequente antecipação do processo de alfabetização. Para ambos os grupos a partir da ampliação as crianças terão mais tempo para se alfabetizar, terão maiores oportunidades de aprendizagem e terão o ensino voltado aos seus interesses e necessidades.

Outros cinco professores/as se mostram **a favor da política com alguma ressalva**, pois consideram necessário que as escolas saibam o que ensinar, por que e para quem ensinar; que preparem melhor seus/as professores/as para o trabalho nas turmas de primeiro ano; que a ampliação ocorra a partir do último ano do ensino fundamental, de forma que os estudantes concluam este nível de ensino com quinze anos de idade (7 a 15 anos). Eles/as salientam que é necessário respeitar o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças, que é preciso não sobrecarregá-las ao alfabetizá-las, que o lúdico merece destaque no processo de ensino-aprendizagem das mesmas e que o espaço físico das instituições deve ser adequado para atendê-las. Este grupo apresenta alguns aspectos que precisam ser contemplados tanto pelas unidades escolares como pelo sistema de ensino, demonstrando insatisfações com a política de ampliação.

Para o grupo de seis professores/as que não se manifestou **nem favoráveis e nem contrários à política** de ampliação, considera que as escolas municipais estão mais preparadas para receber as crianças de seis anos; descobriu que as crianças são capazes de aprender a leitura e a escrita, apesar da antecipação do processo de alfabetização; considera a política uma forma de abranger todas as idades e que a política é uma solução em curto prazo.

Para o grupo **contrário à política** (dois professores/as) não foram observadas mudanças no atendimento das crianças de seis anos. Argumenta que houve apenas mudança de nomenclatura, de série para ano, sendo necessário investimento na reestruturação do currículo, do espaço físico e qualificação profissional.

É importante lembrar o alerta de Hargreaves (2002) observando que as reformas envolvem aspectos para além da implementação da última política, antes disso, significa mudar as culturas das salas de aula, escolas e sistemas de ensino. Uma reforma de grande escala como a política de ampliação do ensino obrigatório, envolve significado compartilhado, indicando mudança individual e dos demais envolvidos no contexto.

4.2. O ingresso nas turmas de primeiro ano

O grupo de coordenadoras quando questionado sobre como ocorreu o ingresso nas turmas de primeiro ano apresentou diversas motivações e razões para assumirem as turmas, dentre elas estão: a vontade de trabalhar com as turmas de primeiro ano devido à realização de um curso preparatório oferecido pela SME; a experiência anterior com turmas em processo de alfabetização; a sugestão da escola para que fizesse a escolha; a falta de opção no momento da atribuição de aulas e o interesse despertado desde o curso de formação inicial pela temática: alfabetização.

Judite relatou que optou pelo trabalho em turmas de primeiro ano por possuir experiência anterior com turmas em processo de alfabetização e por ter participado do curso preparatório oferecido pela SME para professores/as e coordenadoras que tinham interesse em trabalhar com tais turmas a partir do ano letivo de 2006, quando do início da matrícula das crianças de seis anos nas turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Assim, ela relata:

Meu ingresso ocorreu em 2006 quando o município de São Carlos aderiu à proposta do ensino fundamental de nove anos, eu tive vontade de trabalhar com tal ano devido ao curso de preparação que foi oferecido pela SME, do qual eu participei. Eu já havia trabalhado um ano com sala de alfabetização (antiga primeira série).

Na mesma direção, Lara relata que a escolha se deu por possuir experiência de um ano em uma creche, dois anos na antiga primeira série e também por ter feito o curso preparatório oferecido pela SME. Relata que no início não gostou de ter que trabalhar com o primeiro ano porque não havia parâmetros a serem seguidos. Ela conta: “havia trabalhado por um ano em uma creche e por dois anos na primeira série na rede municipal de ensino. No ano de 2006, como havia feito um curso dado pela Prefeitura. Não teve muita opção na atribuição. Tive que ficar com a turma. Primeiramente não gostei por não ter parâmetros a seguir”.

Assim como Judite e Lara, Ana também participou do curso preparatório oferecido pela SME e por isso optou por trabalhar com as turmas de primeiro ano. Sobre isso, Ana diz: “quando iniciou o primeiro ano na prefeitura, a SME propiciou um treinamento com os professores”.

Lúcia relata que o seu interesse pela alfabetização surgiu desde o curso de formação inicial, sendo suas primeiras experiências profissionais com turmas de alfabetização, tanto no MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), quanto com crianças das séries iniciais do ensino fundamental - turmas de primeiro, segundo e terceiro anos. Ela afirma: “meu interesse por alfabetização começou na faculdade. Minha primeira experiência no magistério foi em turmas de alfabetização (MOVA- adultos) e depois com os primeiros anos (crianças). Trabalhei um ano com segundo ano e um ano com o terceiro ano e os outros anos com primeiros anos”.

Taís não explicita os motivos pelos quais optou por trabalhar com as turmas de primeiro ano, no entanto relata ter tido experiência na coordenação de terceiros anos e hoje em dia atua com primeiros e segundos anos: “coordenei terceiros anos e este ano estou com os primeiros e segundos anos”.

Para o grupo de coordenadoras a opção pelo trabalho com turmas de primeiro se deu principalmente, pelo fato de terem feito o curso preparatório oferecido pela SME de São Carlos no final do ano letivo de 2005. Outros fatores como: falta de opção no momento da atribuição de aulas e experiências anteriores com turmas em processo de alfabetização também influenciaram a escolha.

A partir de tais relatos algumas questões precisam ser esclarecidas, como: Quais conteúdos foram trabalhados no curso preparatório oferecido pela SME? As coordenadoras das turmas de primeiro tiveram experiência anterior como professoras de turmas de primeiro ano? Ao relatarem sobre a forma de ingresso nas turmas de primeiro ano referiram-se ao ingresso como coordenadoras ou como professoras? No início do trabalho com as turmas de primeiro, elas afirmam que não havia parâmetros para ensinar. E hoje em dia quais são eles, sob a ótica das coordenadoras.

O grupo de professores/as se divide entre aqueles/as que explicitam os motivos e/ou fatores que influenciaram a opção pelo trabalho nas turmas de primeiro ano e por aqueles/as que não os explicitam. O primeiro subgrupo relatou que a opção pelo trabalho em turmas de primeiro ano deu-se por possuir experiência anterior com turmas em processo de alfabetização, pelo prazer em trabalhar com alfabetização, pelo fato das crianças serem menores, pela experiência anterior com alfabetização musical e pelo fato da professora efetiva da turma ter exonerado seu cargo, como é possível observarmos no quadro abaixo:

Amélia afirma que a própria escola, onde leciona, sugeriu que ela trabalhasse em uma turma de primeiro ano pelo fato de possuir experiência anterior como professora alfabetizadora. Ela relata: “Já havia trabalhado com turmas de alfabetização e ao se implantar o ensino fundamental para nove anos, como era professora alfabetizadora, surgiu a preferência na unidade de que aceitasse este desafio”.

Silvana e Beatriz afirmam que a opção se deu pelo prazer em trabalhar com turmas em processo de alfabetização.

Sempre gostei de trabalhar com alfabetização. (Silvana)

(...) já havia trabalhado, porém com metodologia diferente. Escolhi o primeiro ano por gostar da alfabetização. (Beatriz)

Lorena conta que sempre trabalhou com alfabetização tanto em turmas do ensino fundamental quanto da pré-escola: “sempre trabalhei com alfabetização, quando estive na pré-escola também, pois o antigo pré, hoje primeiro ano era de alfabetização”.

Para Regina não foi diferente, pois a experiência de alfabetização junto a alguns alunos de segundo e terceiro anos motivou sua escolha. Ela afirma: “nos anos anteriores trabalhei com turmas de segundo e terceiro anos. Nas duas com alguns alunos, atuei no processo de alfabetização e adorei. Por isso, escolhi uma sala de primeiro ano”.

Felipe, diferentemente das demais professoras, escolheu o primeiro ano pelo fato das crianças serem menores e afirma ter ingressado na rede municipal de ensino via concurso público e estar gostando da experiência junto às turmas de primeiro ano.

Marta acredita que a experiência anterior com alfabetização musical pode ter influenciado sua escolha. Ela relata: “acredito pela experiência em alfabetização musical com crianças, tenha favorecido a escolha.”

Heloísa afirmou não ter tido opção de escolha, pois iniciou o trabalho com a turma de primeiro ano porque a professora responsável pela mesma solicitou a exoneração do cargo e ela tendo sido aprovada no processo seletivo para professores/as eventuais assumiu a sala de aula. Heloísa relata: “Eu era professora substituta, mas a professora da sala exonerou o cargo e acabei ficando com a turma. Esse é meu primeiro ano trabalhando na área da educação”.

Para este subgrupo fica evidente em seus depoimentos que a escolha pelo trabalho em turmas de primeiro ano se deu pela experiência anterior em turmas de alfabetização, o gosto por trabalhar com alfabetização e com crianças menores ou, como no caso de Heloísa, pelo abandono do cargo pela professora efetiva da turma.

O segundo subgrupo composto pelos/as que não explicitam os motivos pelo quais optaram pelo trabalho nas turmas de primeiro ano destacam que nunca havia trabalhado com turmas em processo de alfabetização; que o ingresso em tais turmas foi inesperado, não representando uma escolha; que busca apoio na prática docente de outro professor/a e que sempre trabalhou com as crianças em processo inicial de escolarização e alfabetização.

Alira afirmou que nunca havia trabalhado com turmas em processo de alfabetização e também relata sobre os sentimentos dos/as professores/as iniciantes e experientes frente à possibilidade de trabalhar com as turmas de primeiro ano.

Efetivei-me em 2006, era o início do ensino fundamental de nove anos. Os professores efetivos tinham medo dessas turmas, os novatos, nem se fala. Nunca havia trabalhado com alfabetização, tive uma turma muito difícil (comportamento), mas vi os resultados muito rápido. Apaixonei-me, e essa já é minha quarta turma de primeiro ano. (Alira)

Mariana relata que sua inserção nas turmas de primeiro ano foi inesperada, não representou uma escolha. Tinha experiência com alfabetização de jovens e adultos e logo começou a visualizar as possibilidades de trabalho, percebendo que era possível que

ela e os alunos aprendessem juntos. Ela ressalta: “ocorreu de forma inesperada. No começo fiquei um pouco assustada por se tratar de crianças pequenas ansiosas por aprender a ler e a conhecer a escola e os alunos. Mas logo percebi que poderia desenvolver um trabalho onde aprenderíamos juntos, pois a minha experiência até então era com alfabetização de adultos”.

Isabela apenas relata que o trabalho é tranquilo por já ter tido experiência como professora da educação infantil: “por enquanto tranquilo, devido a experiência na educação infantil”.

Para Camila essa é a primeira experiência com turmas de primeiro ano. Ela afirma: “é minha primeira experiência com primeiro ano”.

Júlia, Rogério, Bianca, Ricardo e Vera afirmam que iniciaram o trabalho com o primeiro ano por escolha própria, no entanto, não explicitam o motivo da mesma e afirmam não possuírem experiência anterior com alfabetização.

Eu preferi escolher turmas do primeiro ano e nunca havia trabalhado com alfabetização. (Júlia)

Meu ingresso ocorreu através de concurso público, nunca trabalhei com alfabetização. (Rogério)

Por opção. Não. (Bianca)

Depois de passar por um concurso realizado na cidade escolhi os primeiros anos para trabalhar. Mesmo sem experiência com turma no processo de alfabetização eu sabia que iria ser responsável pelo sucesso da nova proposta de receber as crianças de seis anos no ensino fundamental. (Ricardo)

Vera ressalta que para superar a inexperiência com turmas de primeiro ano apóia-se na experiência docente de sua irmã: “tenho uma irmã que trabalha como alfabetizadora e que me serviu muito como base”.

Karolina afirma que sempre trabalhou com as crianças em processo inicial de escolarização e alfabetização, mas não aponta tal experiência como motivadora da escolha. Ela relata: “No início desse ano recebi uma turma de primeiro ano na Prefeitura. Sempre trabalhei com crianças no processo inicial da escolarização. Sempre trabalhei com segundo ano no Estado”.

É possível inferir por meio dos relatos do segundo subgrupo de professores/as, que a escolha pode ter sido influenciada pelo fato dos/as professores/as possuírem experiência com turmas de alfabetização (pré-escola, primeira série e MOVA). No entanto, ao relatarem sobre o medo que tanto os professores/as efetivos/as e os/as

novatos/as tinham de trabalhar com os primeiros anos; sobre o ingresso inesperado em turmas de primeiro ano; a apreensão por se tratar de crianças pequenas e afirmarem que receberam uma turma de primeiro fica subentendido que não tiveram outra opção de escolha no momento da atribuição de aulas ou que as salas foram atribuídas a eles/as pelo grupo gestor da escola, que possui autonomia para isso.

O medo, a insegurança, a apreensão inicial originadas da expectativa de trabalhar com crianças menores, as crianças de seis anos, podem justificar-se pelo fato do conceito de mudança estar atrelado à desvalorização das práticas desenvolvidas até o momento pelos/as professores/as. As mudanças indicam o repensar, (re)configurar, (re)organizar o saber fazer docente.

4.3. As dificuldades encontradas no trabalho com as turmas de primeiro ano e as formas de superação

Ao discorrer sobre as principais dificuldades encontradas no trabalho com as turmas de primeiro ano, o grupo de coordenadoras destaca a dificuldade em adaptar as atividades à faixa etária das crianças e às propostas curriculares do primeiro ano; o desconhecimento dos objetivos e metas de ensino para a turma e falta de experiência docente com tais turmas. Para conseguir superar as dificuldades contaram com cursos de formação continuada para professores, com a experiência docente com turmas em processo de alfabetização; leituras; troca de experiências com os colegas; trabalho em grupo com as docentes da mesma instituição que atuavam no primeiro ano.

Judite relata que a maior dificuldade no trabalho com as crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental foi adaptar as atividades de acordo com a faixa etária e com a proposta para o primeiro ano. Ela afirma: “(...) tive dificuldade em adaptar as atividades de acordo com a faixa etária e a proposta que havia para o ano”.

Se para Eliana a dificuldade foi adaptar as atividades de acordo com os objetivos de ensino, para Lara sua maior dificuldade foi compreender os objetivos e metas que deveria traçar com as turmas de primeiro ano. “Não compreendia ao certo quais objetivos e metas traçar com a turma”.

Lúcia destaca que suas maiores dificuldades foram a falta de experiência na função de coordenadora e a falta de experiência docente em turmas de primeiro ano. Ela relata: “Sim, tive muitas dificuldades. A falta de experiência e de prática em sala de aula dificulta muito o trabalho (...)”.

Taís e Ana afirmam que não tiveram dificuldades no trabalho com as turmas de primeiro ano, pois tinham experiência anterior com turmas em processo de alfabetização e consideram que as necessidades de alfabetização são as mesmas, sendo necessário apenas adequar as atividades às necessidades das crianças. Ana discorre: “Não tive dificuldades, pois já tive boas experiências na Educação Infantil” e Taís complementa: “(...) as necessidades de alfabetização são basicamente as mesmas, basta, apenas, adequar as atividades às necessidades das crianças”.

As coordenadoras que afirmam ter tido dificuldades no trabalho com as turmas de primeiro ano e apontam o trabalho em grupo e ajuda de outros profissionais da escola como principal forma de superação das dificuldades encontradas.

Para Eliana o curso de formação continuada “Letra e Vida” concomitante ao ano em que iniciou sua experiência de ensino no primeiro ano; leituras e troca de experiências com as colegas foram suas principais formas de superação das dificuldades. Ela discorre: “algo que me ajudou muito foi ter participado do curso Letra e vida, no mesmo ano em que iniciei o trabalho com os primeiros anos, em 2006. Outros modos de superação foram as leituras que fiz e a troca de experiências com os colegas”.

Lara aponta que o trabalho em grupo realizado junto aos docentes da escola ajudou-a a superar as dificuldades. “Consegui superá-las, talvez, com o trabalho em grupo estabelecido com as docentes da escola”.

Assim como para Judite, Lúcia destaca que a ajuda de outros profissionais da escola, pesquisas e leituras auxiliaram a superação das dificuldades: “(...) com o tempo, com a ajuda dos outros profissionais da escola, pesquisas e leituras fui melhorando e superando minhas dificuldades”.

Sobre as formas de superação das dificuldades explicitadas pelas coordenadoras, participantes deste estudo, encontramos soluções de caráter individual: pesquisas e leituras que realizaram sobre a temática da ampliação do ensino fundamental para nove anos e a própria experiência ao longo do tempo. Também encontramos soluções

de caráter coletivo, como: a participação em cursos de formação continuada e a troca de experiências com os pares escolares.

O grupo de professores apresenta dificuldades relacionadas aos conteúdos a serem ensinados aos alunos, aos objetivos e metas de ensino, ao como ensinar e a escolha das estratégias de ensino, às especificidades do público alvo - crianças de seis anos de idade, à heterogeneidade da turma quanto às hipóteses de escrita, à imaturidade e dependência das crianças para cursarem o primeiro ano do ensino fundamental, ao como trabalhar o ensino sistematizado voltado à alfabetização dos alunos e com o lúdico ao mesmo tempo, a falta de experiência em sala de aula e inexperiência com o trabalho de alfabetização, dentre outras.

Amélia confessa que, a despeito de sua experiência anterior com turmas em processo de alfabetização, ficou assustada com a dependência das crianças e perdida por não saber dosar o ensino sistematizado da alfabetização com as atividades lúdicas, pois notou que as crianças tinham necessidade de brincar. “No início, fiquei receosa por causa da dependência com que as crianças chegam. Fiquei um pouco perdida entre o lúdico e o ensinar sistematizado, pois elas somente queriam brincar”.

Em contrapartida para Alira e Heloísa a falta de experiência com alfabetização foi sua maior dificuldade. Alira destaca: “foi o meu primeiro ano efetivo na rede. Só tinha trabalhado com o segundo ciclo. Além de ser o primeiro ano de implementação do ensino fundamental de nove anos (2006). Na verdade não foi minha escolha, foi falta de opção (não tinha outras turmas)”. Na mesma direção Heloísa relata: “não sabia exatamente como trabalhar, pois nunca tinha exercido o cargo antes”.

Assim como Alira ressaltou anteriormente que as dificuldades viriam por tratar-se de uma nova turma que estava iniciando, Mariana também destaca a questão do novo, e o medo que as crianças não aprendessem como suas principais dificuldades no trabalho com as turmas de primeiro ano: “justamente por que era tudo novo. Mas nada que eu não conseguisse superar. Como, por exemplo, o medo de não passar o conteúdo de modo que as crianças aprendam”.

Silvana e Felipe concordam que as turmas chegam mal preparadas/imaturas ao primeiro ano e atribuem isso ao fato de que alunos são muito pequenos e que não freqüentaram a pré-escola.

Cada turma que inicia o primeiro ano chega de uma maneira. Tem turmas bem preparadas e turmas como a deste ano, que pulou a segunda etapa da educação infantil, então chegou muito imatura. (Silvana)

A minha principal dificuldade é com os alunos que estão cada vez menores no primeiro ano. Esse ano, por exemplo, tenho vários alunos nascidos em 2004 e também alunos que não frequentaram a pré-escola e entraram direto no primeiro ano. (Felipe)

Isabela de forma indireta também aponta a imaturidade das crianças e a heterogeneidade da turma quanto às hipóteses de escrita apresentadas pelos alunos como aspectos a serem focados. Ela afirma: “Estamos trabalhando os conteúdos devido ao grupo estar com várias fases alfabéticas e imaturidade ao ingressar na escola (grande)”.

Na mesma direção, Regina aponta que sentiu dificuldades em adequar as atividades às hipóteses de escrita apresentadas pelos alunos. Ela diz: “como a maioria das professoras iniciantes, tive dificuldade em, por exemplo, adequar às atividades de acordo com as hipóteses de escrita dos alunos; realizar os agrupamentos produtivos; permitir que a sala avançasse na escrita num contexto de diversidade tão grande, administrar o tempo de cada aluno [...]”.

É importante ressaltar que o conceito de alfabetização sofreu modificações ao longo do tempo, assim como suas práticas de ensino. De acordo com Cruz e Albuquerque (2011), até 1940 considerava-se alfabetizada a pessoa que fosse capaz de ler e escrever seu próprio nome. De 1950 até o censo de 2000, era considerada alfabetizada a pessoa que conseguisse ler um bilhete simples. Nos últimos trinta anos o conceito de alfabetização passou a atrelar-se ao de letramento, envolvendo a capacidade do sujeito de fazer uso da leitura e da escrita, para além do ‘saber ler e escrever’.

A partir da década de 80, alguns estudiosos têm se dedicado à investigação da natureza e especificidade do processo de alfabetização reordenando esse saber em um quadro mais amplo. Merece destaque, os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985), passaram a influenciar as práticas de alfabetização.

É consenso, entre os estudos psicogenéticos, que as crianças elaboram inúmeras idéias sobre a língua escrita, confrontando-as com suas próprias concepções e construindo algum conhecimento sobre o objeto da escrita. Apontam, ainda, que a aquisição da leitura e da escrita não pode ser concebida como conquista de uma habilidade

ou como acúmulo de informações transmitidas às crianças, mas envolve um processo cognitivo.

Para Ferreiro e Teberosky (1985) a “construção” do conhecimento não é produto passivo de um método mecanicista de ensino, que treina o aluno para decifrar um código, mas trata-se do resultado da própria ação das crianças e de suas capacidades cognitivas, de sua competência lingüística e de sua interação com o contexto ‘letrado’.

Nessa perspectiva, as autoras tentam compreender como a criança constrói ativamente o conhecimento da linguagem escrita. Consideram que as crianças passam por um processo evolutivo sobre a compreensão da escrita que vai desde a garatuja/rabisco e a escrita com desenho até perceber e compreender a relação fonema – grafema que compõe o nosso sistema de escrita.

Emília Ferreiro (1996, p.181), a partir da investigação de algumas questões, como: “A partir de que momento a criança dá uma interpretação à sua escrita? Em outras palavras, a partir de que momento deixa de ser um traçado para se converter num objeto substituto, numa representação simbólica?”, propõe a existência de cinco níveis sucessivos no processo de aprendizagem do sistema de escrita pelas crianças. As regras de representação do sistema alfabético, na perspectiva de Emília Ferreiro podem ser descritas da seguinte forma: a) **escritas pré-silábicas**: *escritas indiferenciadas*: série igual de grafias, independentemente do tipo de estímulo; *escritas diferenciadas*: a escrita apresenta uma série diferenciada de grafias, respondendo a diferença de estímulos. A diferenciação é realizada através da variação de repertório, da quantidade e da posição das grafias (...); b) **escritas silábicas**: com correspondência quantitativa, segundo uma análise sonora da linguagem que leva a criança a descobrir a sílaba: a cada sílaba corresponde uma grafia. A correspondência quantitativa se adquire a partir dos valores sonoros convencionais; c) **escritas alfabéticas**: com correspondência sonora do tipo fonético e com valor sonoro convencional.

É importante ressaltar que, os níveis apresentados, não guardam necessariamente relação com a faixa etária das crianças, ou seja, é possível encontrar crianças mais novas mais próximas do nível alfabético e crianças mais velhas que não conseguem evoluir em suas hipóteses sobre o sistema de escrita.

A metodologia de ensino adotada pela rede municipal de ensino fundamenta-se nos estudos da psicogênese da língua escrita e trabalhar nesta perspectiva representa dificuldades para Beatriz e Vera:

(...) entender a metodologia proposta pela prefeitura, aprender como trabalhar dessa maneira que para mim era tão novo. (Beatriz)

Algumas dificuldades. Questão de conteúdo, métodos, mas aos poucos o trabalho ganha forma e os objetivos alcançados. (Vera.)

Outros participantes, como Ricardo, Heloísa, Camila e Júlia também afirmam que a maior dificuldade centrou-se no conteúdo a ser ensinado e nas atividades que deveriam trabalhar e como trabalhá-las.

Não sabia direito que atividades passar e como passar. (Heloísa)

(...) por ser o primeiro ano de trabalho eu sentia uma ansiedade ou insegurança de não saber se aplicava o conteúdo da educação infantil ou partia para atividade de leitura e escrita. (Ricardo)

Sim, dificuldades para desenvolver as diferentes áreas do currículo de forma criativa e interdisciplinar. (Júlia)

Rogério, além da dificuldade com o conteúdo a ser ensinado também relata ter tido dificuldades de ordem organizacional. Assim, ele afirma: “(...) minhas dificuldades foram organizacionais. A falta de um calendário anual com as datas de início e término de bimestre, a demora na definição dos conteúdos curriculares”.

Bianca diz que lidar com sua própria ansiedade é a maior dificuldade ainda hoje: “Sentia muita ansiedade e ainda sinto”. No entanto, ela não explicita o motivo de sentir-se ansiosa.

Na mesma direção estão Lorena e Marta, que a despeito de considerarem que todos têm dificuldades e até mesmo atribuir-lhe outro adjetivo: desafios, não deixam claro quais foram os desafios e dificuldades que sentiram no início do trabalho com as turmas de primeiro ano.

Karolina afirma que foi difícil se acostumar com o fato das crianças terem que brincar no parque, mas não explica o porquê essa atividade era incômoda para ela: “No início demorei a me acostumar com o fato de que as crianças deveriam brincar no parque”.

Para o grupo de professores dentre as formas de superação frente às dificuldades encontradas no trabalho com as turmas de primeiro, merecem destaque: a busca por tentar alcançar os objetivos de ensino, as aprendizagens práticas, a definição de prazos por conta própria, o trabalho junto às crianças, o apoio e a troca de experiências

entre professores/as e entre as coordenadoras e a participação em cursos de formação continuada.

Para alguns/as professores/as as soluções coletivas para a superação das dificuldades mereceram destaque. Dentre elas estão: o curso de formação continuada oferecido pela SME aos professores/as e coordenadores/as que tinham pretensão de trabalhar com as turmas de primeiro ano; o curso de formação continuada intitulado “Letra e vida”, oferecido pela referida Secretaria no ano letivo de 2006, quando do início do trabalho com as turmas de primeiro ano na rede municipal de ensino; as trocas de experiências entre os pares (professores/as e coordenadores/as) e intercalando momentos de ler e escrever dos momentos de brincar e o trabalho em grupo junto com os/as professores/as da escola que também atuavam em turmas de primeiro ano.

Alira e Regina concordam que o curso de formação continuada intitulado “Letra e vida”, bem como troca de experiências entre os pares contribuíram para a superação das dificuldades iniciais. A primeira relata: “superei com a ajuda das outras colegas com mais experiência e com o Curso “Letra e Vida”, oferecido pela Prefeitura” e Regina concorda: “o curso “Letra e vida”, leitura e troca de informações com as colegas me ajudaram a superar tais questões”.

Oito professores/as consideram que o apoio e troca de experiências com os pares escolares foram fundamentais à superação das dificuldades encontradas no início do trabalho nas turmas de primeiro ano. Assim, Silvana afirma: “as dificuldades vão sendo superadas com a troca de experiências e a busca por diversos meios de chegar ao objetivo”. Beatriz complementa: “com a ajuda de minhas companheiras e amigos e coordenação da escola”.

Camila também comenta sobre o apoio dado pela coordenação da escola “todas as dificuldades que tenho a coordenação da unidade escolar tem ajudado”. Marta também concorda: “há grande colaboração na escola entre coordenação e professoras de modo a tranquilizar-me no início desse processo”.

O trabalho coletivo e a parceria afinada entre professores/as e coordenadoras também são destacadas. Lorena ressalta: “(...) contando com trabalho coletivo e sempre que necessário procurar ajuda, facilita e muito o trabalho e também o aprendizado” e Ricardo confirma: “superei as dificuldades com o apoio pedagógico realizado pela

coordenação da escola. Aplicamos uma avaliação diagnóstica, discutimos conjuntamente o resultado e traçamos uma proposta de trabalho”.

Para outros/as professores/as a busca por soluções às dificuldades encontradas ocorre no processo de ensinar, por meio das experiências práticas em sala de aula, com o tempo e por meio de buscas pessoais/individuais o trabalho vai ganhando forma, cada um vai imprimindo seu ritmo às ações pedagógicas.

Isabela afirma que as dificuldades foram superadas ao longo trabalho com os vários níveis de hipótese de escrita apresentados pelas crianças de forma a contribuir para que as crianças avançassem em suas hipóteses.

Heloísa enfatiza a importância das aprendizagens práticas na superação das dificuldades: “acho que a experiência em sala, a prática tem me ensinado, e outras professoras e coordenação tem me apoiado e ajudado, dando sugestões e atividades”. Na mesma direção, Vera destaca que a partir da experiência em sala de aula (...) aos poucos o trabalho ganha forma e os objetivos alcançados.

Amélia parece compactuar da mesma opinião ao afirmar: “com o tempo, juntos aprendemos a intercalar e eles descobriram como é gostoso e prazeroso aprender a ler e escrever, mesmo, às vezes, sem brincadeiras”.

Hargreaves (2009, p. 20) discorre sobre a importância da ação coletiva na superação dos problemas práticos encontrados no fazer docente. Para ele o significado da mudança está na maneira como os envolvidos podem vir a entender o que deve mudar e como fazê-lo, assim “[...] enquanto entendem o ‘quê’ e o ‘como’ interagem constantemente e remodelam um ao outro”

Rogério é o único participante que considera que a superação das dificuldades se deu a partir do momento em que definiu alguns prazos: “para que o desenvolvimento ocorresse defini prazos por conta própria, que é adequado de acordo com as informações passadas nos HTPCs”.

Apenas cinco participantes não declaram como conseguiram superar as dificuldades do início do trabalho com as crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Mariana afirma: “Tive. Justamente por que era tudo novo. Mas nada que eu não conseguisse superar. Como, por exemplo, o medo de não passar o conteúdo de modo que as crianças aprendam”.

Assim como Mariana, Karolina ressalta sua dificuldade e não explicita como a superou: “no início demorei a me acostumar com o fato de que as crianças deveriam brincar no parque”. Para Bianca e Felipe as dificuldades permaneceram.

Sim, e tenho até hoje. A minha principal dificuldade é com os alunos que estão cada vez menores no primeiro ano. Esse ano, por exemplo, tenho vários alunos nascidos em 2004 e também alunos que não frequentaram a pré-escola e entraram direto no primeiro ano. (Felipe)

Sentia muita ansiedade e ainda sinto. (Bianca)

É possível perceber que para estes participantes a superação das dificuldades é um processo que depende tanto do trabalho coletivo entre professores/as e coordenadores/as, quanto ao próprio desenvolvimento e aprendizagem docente, ao longo do exercício profissional nas turmas de primeiro ano.

Assim é relevante lembrar que a construção do saber docente se dá na relação dialética entre o individual e o coletivo, facilitando: a tomada de consciência pelos/as professores/as de suas próprias práticas de ensino, a compreensão dos papéis assumidos pelos pares escolares, a construção de soluções não padronizadas, o desenvolvimento da autonomia profissional, a elaboração de uma base de conhecimentos que possibilite o desenvolvimento profissional neste contexto e a construção do conhecimento pedagógico dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares (Mizukami et al., 1998, p. 501).

4.4. As mudanças sofridas pelas escolas para atender as crianças de seis anos e o que ainda precisa ser feito para melhor atendê-las

Sobre as mudanças sofridas pelas escolas para melhor atender às crianças de seis anos que se encontram matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos as coordenadoras ressaltaram que ocorreram modificações no espaço físico (construção de novas salas de aula e de parquinho); que foi necessário comprar mesas e cadeiras adequadas à faixa etária das crianças; que ocorreram adaptações e reorganização curricular e que foram oferecidos cursos de capacitação aos/às professores/as que atuavam no primeiro ano.

As coordenadoras enfatizaram também os aspectos que precisam ser melhorados para melhor atender as crianças de seis anos no ensino fundamental, dentre eles destacaram que é necessário: fazer a manutenção do parquinho, comprar periodicamente novos brinquedos e jogos, realizar mudanças curriculares, promover cursos de formação de formação continuada de professores e garantir a participação dos/as professores/as.

Eliana e Lara relatam que a escola onde atuam sofreram visíveis modificações no espaço físico e que em algumas EMEBs foi necessário construir novas salas de aula. Eliana relata:

De modo geral, a implantação dos primeiros anos foi algo novo, e por isso houve algumas complicações. A própria questão do espaço físico foi algo difícil, na minha escola houve algumas adaptações para atender a demanda de alunos, em outras foi preciso a construção de salas de aula, o que demandou tempo.

Lara complementa: “adaptações no âmbito físico da escola foram visíveis”.

Ana também enfatiza que foram realizadas modificações no espaço físico das escolas, pois foram construídos parques em todas as EMEBs, além de ter sido necessária a compra de novas mesas e cadeiras adequadas à faixa etária das crianças. Além de ressaltar as mudanças no espaço físico das escolas, ela destacou que foi necessário promover cursos de formação continuada para os/as professores/as do primeiro ano. Ela conta: “sim, mesas e cadeiras específicas além de parque em todas as EMEBs. Além de cursos específicos para professores de primeiros anos”.

Taís, que atua como coordenadora na mesma instituição escolar de Ana, afirma que poucas foram as mudanças ocorridas na escola, pois esta já atendia anteriormente alunos da Educação Infantil. Ela ressalta: “não muitas, porque anteriormente já era atendida a Educação infantil na mesma unidade”.

Lúcia afirma que algumas mudanças foram necessárias, mas não as explicita e também destaca que nem todas as escolas sofreram modificações: “acredito que muitas escolas se adaptaram para as mudanças, mas não todas”.

Sobre as mudanças que ocorreram na escola para receber as crianças de seis anos ao ensino fundamental as coordenadoras enfatizam aquelas que ocorreram no espaço físico da escola, bem como a compra de materiais adequados à faixa etária. As mudanças no ensino e no currículo dependem em grande parte da disposição que os professores possuem de (re)configurar o seu fazer docente, sendo assim, parece ser mais fácil aderir,

por exemplo, a um novo material didático, do que a mudança mais amplas e complexas, que envolvem mudanças de concepções e crenças.

Os aspectos pedagógicos parecem estar em segundo plano em seus depoimentos ou são menos aparentes para que consigam enumerá-los ou descrevê-los. Isso pode se confirmar ao considerarem que mudanças curriculares e cursos de formação continuada para professores/as ainda são necessárias. Também destacam que a manutenção dos materiais que foram comprados tanto para o parque, quanto para o desenvolvimento de atividades lúdicas em sala de aula, necessitam de reparos e de serem renovados periodicamente.

Apenas oito professores/as relatam sobre as mudanças ocorridas na instituição escolar e enfatizam as principais delas: houve maior espaço para as atividades lúdicas, mudanças no espaço físico da escola, compra de materiais e mobiliários novos, adaptações curriculares, elaboração de um plano anual de ensino, repensaram-se os objetivos de ensino, maior atenção aos cursos de formação continuada de professores e houve o estímulo de conversas com os pais para maiores esclarecimentos sobre a nova proposta de ensino.

Amélia destaca que na escola onde leciona houve maior espaço para as atividades lúdicas, dentre elas estão: idas ao parque e diversos tipos de jogos. Também foi necessário criar um horário de recreio diferenciado das crianças maiores. Ela afirma:

Falo por minha unidade: abriu-se um espaço maior para o lúdico, atividades livres, como o parque, onde vamos duas vezes por semana e tenho também a liberdade de acrescentar, além dos jogos alfabetizados, outros tipos que permeiam nossa semana. O horário de intervalo também foi separado das crianças maiores para um melhor atendimento.

Sobre as atividades lúdicas Borba (2006b) indica que há várias formas de incorporá-las ao trabalho pedagógico, mas para que uma atividade seja lúdica é necessário que permita decisão, escolha, descobertas, perguntas e soluções por parte dos brincantes, do contrário é concebida apenas um exercício.

Alira comenta que foi necessário adequar o espaço físico da escola à faixa etária das crianças e também comprar jogos e brincadeiras. Ela discorre: “ampliação da escola com salas diferenciadas; construção do “parquinho” (com gira-gira, balanço, casinha, ponte, escorregador), aquisição de brinquedos infantis e jogos”.

Silvana destaca que na unidade escolar onde trabalha, além de adequações do espaço físico foi necessário adaptar o currículo, elaborar um plano anual, repensar os objetivos de ensino e maior investimento na formação continuada de professores/as. Assim, ela enfatiza: “foi preciso adaptar o currículo, as dependências da escola (exemplo: parque), adaptar um plano anual, metas para chegar ao final do ano, capacitação de professores”.

Isabela que atua na mesma unidade escolar de Silvana concorda com o seu depoimento e complementa: “desde a reforma do prédio, compra de material, adaptação de planejamento. Estamos elaborando nosso planejamento e adaptando a proposta da rede”.

Os demais participantes que atuam na mesma escola onde Silvana e Isabela atuam, não explicitaram as mudanças ocorridas na escola para melhor atender as crianças de seis anos. Mariana e Beatriz focam seus depoimentos no que ainda é necessário modificar para melhor atender as crianças e Felipe e Camila são professores iniciantes no ensino das séries iniciais.

Camila possui três anos de experiência docente no magistério das séries iniciais e para Felipe era o primeiro ano nesta função, pois, anteriormente, atuou nove anos como professor de educação física em outro nível de ensino. Por estes motivos ambos declararam que não tinham conhecimento sobre as mudanças ocorridas na escola por não terem vivenciado o processo de implantação da política de ampliação do ensino para nove anos.

Felipe afirma: “a respeito das mudanças não sei direito” e Camila destaca que exercia a docência na época da implantação da política: “não será possível eu responder, pois não conhecia o antes das mudanças para nove anos no ensino fundamental”.

Júlia afirma que foram comprados mobiliários mais adequados às crianças de seis anos, bem como foi necessário comprar livros e brinquedos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico: “[...] cadeiras e mesas menores; mais livros para a faixa etária e brinquedos”.

Regina destaca que a escola ainda está em processo de mudança, no que tange: a estrutura física, a formação continuada do corpo docente e a proposta curricular.

Ela relata: “as escolas ainda têm sofrido mudanças para atender esta faixa etária como, por exemplo, da estrutura física, formação docente e do currículo”.

Ricardo concorda com ela ao afirmar que a proposta pedagógica é sempre repensada e complementa dizendo que no processo de implantação da política de ampliação foi estimulada, por parte da unidade escolar, conversas com os pais para esclarecer os novos objetivos de ensino. Ele ressalta:

Dizer tudo o que acontece na escola é impossível, mas percebo um grande movimento no sentido de buscar a melhor forma possível de atingir os objetivos desse novo desafio. A proposta pedagógica é sempre repensada, o espaço da escola foi pensado para receber os pequeninos e foi estimulada uma conversa com os pais para explicar toda essa expectativa de aprendizagem.

Heloísa enfatiza que a mudança mais significativa foi o fato das crianças terem ingressado mais cedo no ensino fundamental. Ela afirma: “eles têm ingressado um ano mais novo no primeiro ano”.

Apesar do depoimento de Heloísa indicar que não houve mudanças administrativas e nem pedagógicas para receber as crianças de seis anos no ensino obrigatório, Bianca é a única participante que afirma explicitamente que não houve mudanças na escola para melhor atender a nova clientela: “em minha opinião não”.

Quatro participantes não explicitam as mudanças ocorridas na escola no processo de implantação da política.

De acordo com o depoimento de Lorena é possível inferir que houveram mudanças na escola e que concorda com elas, no entanto não as explicita: “creio que as mudanças são sempre para melhor, e temos que estar abertos a novas propostas”.

Para Vera, Marta e Rogério foi difícil explicitar as mudanças que ocorreram na escola, pois são professores iniciantes não tendo participado do processo de implantação da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos. Sobre isso afirmam:

Creio que sim, a escola juntamente com a coordenação nos dá subsídios para um trabalho bom para professores e alunos. (Vera)

Não conheço a experiência das escolas em adaptar, pois sempre fui professora específica de música. (Marta)

Acredito que sim como não estava em meio ao magistério, não me sinto apto a responder. (Rogério)

Assim como estes últimos participantes Karolina também sentiu dificuldades em elencar as mudanças ocorridas na escola na fase de implantação da política, pois este é o seu primeiro ano de atuação na rede municipal de ensino. Ela relata:

“conheço muito pouco das escolas da Prefeitura e não acompanhei a transição nas instituições municipais”.

Dez professores/as dos dezoito que responderam ao questionário conseguiram pontuar as mudanças que precisam ser realizadas nas escolas para atender melhor as crianças do primeiro ao das séries iniciais. Dentre os aspectos que precisam ser melhorados eles/as pontuam mudanças na estrutura física da escola, mudanças de âmbito pedagógico (repensar objetivos de ensino, contratação de professores/as que possuam conhecimentos específicos em artes e música, oferecimento de curso de formação continuada) e compra de materiais específicos para a faixa etária (jogos e brinquedos).

Amélia relata as mudanças ocorridas na unidade escolar, mas não explicita o que poderia mudar para atender melhor os/as alunos/as do primeiro ano.

Alira destaca a necessidade de atender as características do desenvolvimento das crianças de seis anos, assim sugere a contratação de professores/as especialistas em artes, música e profissionais que desenvolvam trabalho corporal com as crianças, aponta também para a necessidade de monitoria especializada da área de informática para trabalhar com elas e também considera indispensável a manutenção do parque da escola e a compra de novos brinquedos e jogos. Ela afirma: “Acredito que é preciso professores específicos para o trabalho com artes, música, trabalho corporal. Mais formação para os professores de Educação Física, além da manutenção dos ‘parquinhos’ e aquisição de novos brinquedos. Isso sem falar no uso da informática”.

Para Beatriz é necessário que o mobiliário da escola seja adaptado ao tamanho das crianças, relatando: “em minha opinião, precisa adaptar a altura de algumas coisas como carteiras, as crianças são menores. Apesar de que nessa escola as coisas já estão bem melhores”.

Mariana considera que deve haver na escola salas apropriadas ao desenvolvimento de atividades junto às crianças do primeiro ano. Ela relata: “Escolas com ambientes adequados para esta faixa etária”. No entanto, ela não especifica a que ambientes refere-se e nem às atividades que deveriam ser desenvolvidas nestes ambientes.

Felipe enfatiza que se deve respeitar a idade limite para que as crianças sejam matriculadas no primeiro ano. “Em minha opinião, para melhor atendermos as crianças seria bom rever a entrada das crianças na E.M.E.B., pois esse ano tenho crianças

fazendo seis anos em fevereiro e março e crianças que farão oito anos no segundo semestre”.

Isabela e Camila não explicitam os aspectos que precisam ser melhorados para o atendimento das crianças de seis anos. A primeira afirma que as mudanças são constantes em sua escola, pois estão sempre “elaborando nosso planejamento e adaptando a proposta da rede”. No entanto, não descreve qual é a proposta da rede e nem de que forma é ou foi elaborada.

Camila tem apenas três anos de experiência docente, sendo assim não se sente a vontade para responder por quais mudanças passou a escola e o que é necessário mudar para melhor atender as crianças de seis anos.

Lorena enfatiza a importância de cursos de formação continuada para preparar os docentes ao trabalho com as várias formas de inclusão. “A realização de cursos para capacitação de professores para atuar em novas situações como, por exemplo, as várias inclusões, são de grande ajuda”.

Júlia destaca para a necessidade de haver mais cursos de formação continuada de professores: “Mais propostas de formação para professores”.

Os documentos oficiais também apontam para a necessidade de que os sistemas de ensino assegurem uma formação que enfatize os aspectos diários da vida do profissional: as capacidades, atitudes, valores, princípios e concepções que sustentam a prática docente. Portanto, defende-se que o fazer docente seja objeto de reflexão, estudos, planejamentos e ações coletivas no interior das escolas.

Regina aponta para a importância de haver uma maior sintonia entre a rede municipal e estadual de ensino no que tange as propostas e organização do ensino. Para ela “(...) é necessário que instituições municipais e estaduais ‘falem a mesma língua’, já que constantemente recebemos alunos de outras unidades que não freqüentaram os primeiros anos”.

Bianca aponta para a necessidade de mobiliário e brinquedos adequados a faixa etária das crianças. Ela afirma: “As escolas deveriam oferecer mobiliário adequado e também sinto carências de jogos educativos à disposição dessas crianças”.

Marta concorda com Bianca e complementa afirmando: “Sinto que faltam brinquedos e jogos pedagógicos diferenciados na escola próprios para alfabetização”.

Para Heloísa o destaque está em adequar os objetivos de ensino a faixa etária dos/as alunos/as do primeiro ano, considerando as características do desenvolvimento das crianças. Ela comenta: “Adequar melhor o primeiro ano de acordo com a sua faixa etária é algo que ainda considero necessário melhorar. Levar em consideração o nível de desenvolvimento nos quais as crianças se encontram”.

Rogério este é o primeiro ano de exercício docente nas séries iniciais, sendo assim não se sente a vontade para responder por quais mudanças passou a escola e o que é necessário mudar para melhor atender as crianças de seis anos.

Ricardo, assim como Rogério, não se sente apto a responder sobre os aspectos que precisam ser melhorados para atender as crianças do primeiro ano, pois este é seu primeiro ano de atuação docente nas séries iniciais. Ele conta: “Dizer tudo o que acontece na escola é impossível, mas percebo um grande movimento no sentido de buscar a melhor forma possível de atingir os objetivos desse novo desafio”.

Karolina, que atua na escola E, possui nove anos de experiência docente, quatro deles dedicados a substituições no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries na rede estadual de ensino e cinco deles nas séries iniciais deste mesmo nível de ensino, mais especificamente com turmas em processo de alfabetização, e está vivenciando seu primeiro ano na rede municipal de ensino. Apesar da vasta experiência de ensino não se sente apta a responder sobre o que, em sua opinião, seria necessário mudar para atender melhor as crianças do primeiro ano.

Na opinião das coordenadoras alguns aspectos ainda precisam ser melhorados tanto na escola quanto na rede municipal de ensino para melhor atendimento das crianças matriculadas no primeiro ano. Apontam que é necessária manutenção constante dos parquinhos, compra periódica de brinquedos e jogos adequados à idade das crianças e voltados à alfabetização. O oferecimento e a participação nos cursos de formação continuada aos professores que atuam e que nunca atuaram com os primeiros anos foram apontados como algo que merece ser melhorado de acordo com os participantes, além de organização curricular.

Sobre os aspectos que ainda precisam ser aperfeiçoados para melhor atender as crianças matriculadas no primeiro ano, os/as professores/as concordam com os aspectos salientados pelas coordenadoras e acrescentaram que há necessidade de carteiras e

ambientes mais adequados às crianças de seis anos, a contratação de professores/as que trabalhem com artes, música e trabalho corporal, o oferecimento de cursos de formação continuada específicos para os/as professores/as de educação física, o respeito ao limite de idade para matricular as crianças no primeiro ano do ensino fundamental, maior sintonia entre rede municipal de ensino estadual e municipal para que não haja descompasso na relação idade/ano, considerar o nível de desenvolvimento das crianças e adequar os objetivos de ensino do primeiro ano à faixa etária das crianças.

A partir das considerações das coordenadoras e professores/as, participantes deste estudo, sobre os aspectos que ainda precisam ser modificados para melhor atender as crianças do primeiro ano algumas questões foram suscitadas, dentre elas estão: Quais são as características das crianças de seis anos? O que significa considerar o nível de desenvolvimento das crianças? Em que as crianças de seis anos se diferem das crianças de sete anos? O que deve ser revisto no currículo e como organizá-lo?

4.5. O acompanhamento pedagógico e as propostas de formação em serviço

De acordo com as coordenadoras, participantes deste estudo, o acompanhamento pedagógico dos/as professores/as que atuam no primeiro ano do ensino fundamental é feito, periodicamente, por elas mesmas em acordo com a direção da instituição escolar. As coordenadoras acompanham o trabalho que é realizado pelos/as professores/as em sala de aula por meio dos planejamentos de aula, pelo diário de bordo ou de classe preenchidos por eles/as e também realizam algumas inserções nas turmas de primeiro ano a partir de planejamento prévio juntamente com o/a professor/a responsável pelas turmas. São realizados, ainda, atendimentos individuais com cada professor/a, conversas e debates nas reuniões semanais de HTPC.

Todas as coordenadoras assumem sua responsabilidade pelo acompanhamento pedagógico dos/as professores/as que atuam no primeiro ano do ensino fundamental.

[...] o acompanhamento pedagógico é feito pelos coordenadores pedagógicos e pela direção da escola (Judite)

[...] sou eu que estou como coordenadora dos primeiros anos (Lara).

[...] o acompanhamento é feito pelos professores que apóiam (coordenadores) além dos cursos oferecidos pela SME (Ana).

Lúcia e Taís, além de assumirem a responsabilidade pelo acompanhamento pedagógico dos/as professores/as do primeiro ano, procuram explicar como se dá essa parceria entre coordenadoras e professores/as. A primeira afirma: “o acompanhamento pedagógico é feito pela coordenadora. São realizados atendimentos individuais com cada professor, acompanhamento em sala de aula, conversas e debates nas reuniões HTPC”. E a segunda conta a experiência de atuação na unidade escolar onde atua: “acompanhamento em sala e via planejamentos e diários de bordo. Acompanhamento feito por coordenação e direção”.

As coordenadoras afirmam também que as instituições escolares estão empenhadas em proporcionar formação continuada em serviço, tendo em vista que são organizadas oficinas pelas coordenadoras, bem como palestras nos HTPCs e oferecidas aos docentes das escolas, há interação constante entre professores/as e coordenadoras, além de trocas de experiências entre os colegas. Além disso, são oferecidos cursos pela SME, como o de contação de histórias, por exemplo.

Judite enfatiza que na época do preenchimento do questionário (primeiro semestre do ano letivo de 2010) a SME estava oferecendo curso de contação de histórias. “No momento, está sendo oferecido um curso de contação de histórias para os professores dos primeiros anos, ele está sendo oferecido no período contrário ao trabalho da sala de aula”.

Lara destaca que a formação em serviço é promovida na própria unidade escolar, em momentos de interação coletivos e individuais entre a coordenadora e o corpo docente. “A formação em serviço ocorre nas trocas de experiência nos HTPCs e também na minha interação com as professoras”.

Lúcia também relata que a SME promove cursos de formação continuada aos docentes da rede municipal e que as coordenadoras estão planejando oficinas que serão oferecidas aos/as professores/as. Assim ela comenta: “a prefeitura oferece vários cursos de formação e oficinas estão sendo organizadas pelas coordenadoras da escola e serão oferecidas aos professores”.

Taís e Ana, apesar de atuarem na mesma unidade escolar, em período contrário, divergem em suas opiniões, ao comentarem sobre a existência de iniciativas de formação continuada em serviço aos docentes do primeiro ano.

Taís afirma que “não há proposta de formação em serviço” e Ana afirma que as propostas de formação continuada existentes ocorrem por meio de seu acompanhamento pedagógico junto aos docentes do primeiro ano e pelos cursos oferecidos pela SME. Ela afirma: “o acompanhamento é feito pelos professores que apóiam (coordenadores) além dos cursos oferecidos pela SME”.

Assim como para as coordenadoras, os/as professores/as concordam que o acompanhamento pedagógico é realizado pelas coordenadoras das unidades escolares.

Os/as professores/as apontam que as coordenadoras auxiliam-nos/as na preparação de atividades, que preparam e aplicam atividades junto aos alunos, quando julgam necessário ou quando o/a professor/a solicita sua ajuda, que auxiliam no planejamento das aulas, que oportunizam atendimentos individuais e coletivos, que promovem palestras para auxiliar o corpo docente e também reflexões sobre o currículo.

Dez professores/as dos/as dezoito que preencheram o questionário explicitam de que forma ocorre o acompanhamento pedagógico junto às coordenadoras das unidades escolares.

Alira enfatiza que as coordenadoras auxiliam o corpo docente a aplicar atividade, preparam algumas atividades quando julgam necessário e/ou quando há solicitação pelos/as professores/as. Ela relata: “as coordenadoras pedagógicas fazem os acompanhamentos. Orientam as professoras, ajudam na sala com atividades preparadas pelas professoras e também preparam atividades se preciso ou quando solicitadas”.

Beatriz salienta que a coordenadora auxilia os/as professores/as no planejamento de suas aulas, bem como na aplicação e preparação de atividades. Ela relata: “temos uma coordenadora que segue e ajuda o nosso planejamento, que atua em sala para auxiliar em atividades que julgamos necessárias e ajuda também com idéias de atividades”.

Mariana relata que o acompanhamento pedagógico ocorre “através de atendimento individual e coletivo, com as professoras com acompanhamento direto da coordenadora”. Isabela concorda com Mariana e complementa: “em atendimento

individual pela coordenadora dos primeiros anos, reuniões semanais em grupo e profissionais convidados pela prefeitura”.

Lorena destaca que a coordenadora auxilia no planejamento das aulas: “as coordenadoras estão sempre junto no momento do planejamento, oferecendo apoio, sugestões na elaboração de conteúdo”. Convergindo com a opinião de Lorena, Regina. (escola D) relata sobre o acompanhamento pedagógico recebido: “na escola contamos com a colaboração de uma coordenação que nos auxilia no planejamento, preparação das atividades, reflexão sobre o currículo e muitas vezes, na execução das tarefas em sala de aula”.

Rogério evidencia que a coordenadora realiza atendimento individual, acompanhamento semanal e auxilia na elaboração de atividades. Ele relata: “acompanhamento semanal é feito pelas coordenadoras através de avaliação mensal, orientando individual e produção material”.

Ricardo relata que as atividades docentes são acompanhadas pela coordenadora e é ela responsável por informar ao corpo docente sobre os cursos de formação que estão ocorrendo no momento. “Todas as atividades são acompanhadas pela coordenadora pedagógica e quando há novidades para a formação dos professores também somos informados por ela (...)”.

Vera enfatiza o auxílio dado pela coordenadora aos alunos: “cada aluno possui uma coordenadora, que auxilia, corrige sempre muito participante nas práticas de acordo com as metas para cada idade”.

Karolina destaca que o acompanhamento pedagógico é realizado semanalmente e que a coordenadora acompanha o planejamento das aulas. Ela comenta: “as coordenadoras da escola acompanham toda a organização e planejamento das aulas. Temos acompanhamento semanal”.

Sete professoras relatam que o acompanhamento pedagógico é realizado pelas coordenadoras de cada escola, no entanto não explicitam como tal acompanhamento é realizado. Dentre elas estão:

A coordenadora pedagógica é responsável pelo acompanhamento pedagógico (Amélia).

Os professores são atendidos por uma coordenadora e pela direção da escola (Silvana).

Pela coordenação na unidade [...] (Camila).

Os coordenadores têm ajudado bastante (Júlia).

Pelas coordenadoras (Bianca).

A coordenação, pela experiência adquirida e formação adequada, contribui no acompanhamento pedagógico (Marta).

A coordenação auxilia (Heloísa).

Apenas um professor relatou que os/as professores/as de apoio não atendem os docentes do primeiro ano, somente aqueles que atuam nos demais anos. Ele afirma: “não sei, só sei que os professores de apoio que existem na escola só atendem as outras séries e não os primeiros anos” (Felipe).

Sobre a existência de formação em serviço a maioria dos/as professores/as concorda que existe uma preocupação da rede municipal de ensino (SME) em oferecer regularmente curso de formação continuada para os/as professores/as. Ver o quadro:

Os/as professores/as afirmam que os cursos de formação ocorrem normalmente no período contrário ao período em que lecionam. Ressaltam que os cursos de formação continuada nem sempre são destinados exclusivamente aos/às professores/as que atuam junto aos primeiros anos e também relata sobre as dificuldades pessoais que encontra para freqüentar os cursos. Os motivos apresentados foram o fato de assumirem outros compromissos no horário extracurricular ou o fato do número de inscrições serem limitadas, não sendo possível atender a todos os docentes da rede interessados em cursá-los.

Amélia ressalta que a formação em serviço ocorre tanto por meio dos cursos oferecidos pela SME quanto na escola. Ela comenta: “a rede oferece alguns cursos de formação, de forma regular, mas não acontecem em serviço. Geralmente, período contrário ou noturno. Fora isso acontece trocas de experiências e algumas palestras, nos HTPCs”.

Alira explica que os cursos de formação continuada são oferecidos para as diferentes áreas do conhecimento: “a prefeitura sempre oferece cursos de capacitação e aperfeiçoamento em diferentes áreas”.

Silvana, Camila, Regina, Júlia e Ricardo (relatam que há vários cursos de formação continuada oferecidos, mas não comenta quais cursos estavam sendo oferecidos no momento e suas experiências em frequentá-los. Assim, Silvana afirma: “Há vários cursos voltados para capacitação dos professores”. Camila comenta: “(...) sempre tem formação de capacitação” e Regina. concorda: “(...) a prefeitura oferece cursos de

formação na área”. (Regina.). Na mesma direção Júlia relata: “sim, há propostas”. E Ricardo finaliza: “(...) são inúmeras as atividades que a prefeitura dispõe para a formação dos profissionais da educação”.

Beatriz e Marta contam das dificuldades encontradas em frequentar os cursos de formação oferecidos. A primeira comenta: “a prefeitura oferece cursos, mas nem sempre são possíveis por questões diferenciadas exemplo, horários e quantidade de vagas”. Marta complementa: “a prefeitura fornece cursos, mas no momento não tenho tempo, pois estou no último ano da faculdade e necessito fazer estágios”.

Oito professores/as não expressam suas opiniões sobre se ocorre e como ocorre a formação em serviço na rede municipal de ensino ou na própria instituição onde atua. Relataram apenas por quem e como é realizado o acompanhamento pedagógico na escola.

Através de atendimento individual e coletivo, com as professoras com acompanhamento direto da coordenadora. (Mariana)

Não sei, só sei que os professores de apoio que existem na escola só atendem as outras series e não os primeiros anos. (Felipe)

Em atendimento individual pela coordenadora dos primeiros anos, reuniões semanais em grupo e profissionais convidados pela prefeitura. (Isabela)

As coordenadoras estão sempre junto no momento do planejamento, oferecendo apoio, sugestões na elaboração de conteúdo. (Lorena)

Cada aluno possui uma coordenadora, que auxilia, corrige sempre muito participante nas práticas de acordo com as metas para cada idade. (Vera)

A coordenação auxilia. (Heloísa)

Acompanhamento semanal é feito pelas coordenadoras através de avaliação mensal, orientando individual e produção material. (Rogério)

As coordenadoras da escola acompanham toda a organização e planejamento das aulas. Temos acompanhamento semanal. (Karolina)

Para Bianca não há propostas de formação em serviço na rede e/ou na instituição escolar onde trabalha. Ela relata: “que eu saiba não”.

Foi possível observar que apesar dos/as professores/as apontarem que as coordenadoras auxiliam-nos/as na preparação e aplicação de atividades, no planejamento das aulas, que oportunizam atendimentos individuais e coletivos, que promovem palestras para auxiliar o corpo docente e também reflexões sobre o currículo eles/as não compreendem estas ações como sendo parte da formação continuada em serviço oferecida. Quando fazem referência aos cursos de formação continuada em serviço apenas relatam

que a rede os oferece com frequência e que nem sempre são destinados exclusivamente aos docentes que atuam no primeiro ano e que são tratados assuntos variados das diversas áreas do conhecimento, para além da alfabetização, foco da atenção dos primeiros anos.

Neste sentido, a opinião dos/as professores/as difere da opinião das coordenadoras que afirmam que as instituições escolares estão empenhadas em proporcionar formação continuada em serviço, por meio do trabalho desempenhado por elas e também pelos cursos oferecidos pela SME, como o de contação de histórias, por exemplo.

É comum que os cursos de formação continuada sejam oferecidos por agentes externos ao contexto escolar, em caráter de pacotes instrucionais formativos, contendo conteúdos e procedimentos elaborados com a intenção de instrumentalizar os professores. Estes, nem sempre correspondem às especificidades, contextos e necessidades imediatas. Partem de um pressuposto de necessidades comuns a todos os professores e para todos os contextos. Tais cursos compreendem a docência como transmissão de conteúdos elaborados por outros, desconsiderando que os professores constroem e possuem saberes.

A proposta de formação continuada em serviço, se conduzida de acordo com as respostas ao anexo IX, como a estabelecida entre coordenadoras e professoras da rede municipal de São Carlos, pode ser mais eficaz, tendo em vista, que parte do conhecimento de quem são os sujeitos envolvidos no processo formativo: o que sabem, o que não sabem, o que ensinam, como ensinam, como aprendem e as condições nas quais realizam seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, com matrícula das crianças de seis anos de idade, representa uma inovação para os sistemas brasileiros de ensino e, portanto, para as unidades escolares. Nesse sentido, a ampliação trouxe implicações administrativas e pedagógicas aos contextos escolares.

A ampliação do ensino obrigatório para nove anos foi prevista na LDB nº 9394/1996, no artigo 87, inciso I, parágrafo 3º. Mas, foi a partir da Lei nº 11.114/2005, que foram aprovadas as alterações dos artigos da LDB, estabelecendo a matrícula obrigatória das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. No entanto, a ampliação do ensino fundamental para nove anos passou a ser obrigatória a partir da aprovação da Lei 11.274/06.

Entendemos que para compreender a implantação de políticas públicas educacionais é necessário que, além da análise dos documentos oficiais que as fundamentam, se compreenda a ótica dos agentes multiplicadores da mudança sobre a reforma, no caso deste estudo as coordenadoras e professores/as da rede municipal de ensino de São Carlos. Considerar a perspectiva dos principais envolvidos no processo de mudança significa compreender que a escola constitui-se a partir de uma complexa rede de saberes e interesses individuais e coletivos. É no cotidiano escolar, mais especificamente na sala de aula, que as dificuldades e as possibilidades da concretização de uma determinada política educacional, como a tratada neste estudo, são confrontadas com a realidade de cada contexto.

Partindo do pressuposto de que as compreensões que os/as professores/as possuem sobre as políticas educacionais é fator fundamental para sua configuração nas escolas e nas salas de aula é que a presente pesquisa foi realizada. Nessa direção,

procuramos identificar os principais elementos que nos auxiliem a compreender o processo de implantação da política de ampliação do ensino obrigatório, tendo em vista sua influência direta nas práticas pedagógicas.

O objetivo dessa pesquisa foi analisar o processo vivido pelas coordenadoras e professores/as, focando suas experiências no processo de implantação da política de ampliação do ensino obrigatório. Procuramos compreender de que maneiras os/as professores/as do primeiro ano do ensino fundamental em escolas da rede municipal de São Carlos, concebem, desenvolvem e implementam a política de ampliação do ensino obrigatório, tendo em vista suas demandas e sua influência direta sobre a escola e seus alunos.

Para tanto, os dados obtidos no decorrer do estudo foram apresentados e analisados, com base nos seguintes temas: a política de ampliação; o ingresso nas turmas de primeiro ano; as dificuldades encontradas e as formas de superação; as mudanças nas escolas e o que precisa ser modificado para atender as crianças de seis anos; o acompanhamento pedagógico e a formação em serviço.

A partir dos depoimentos dos participantes deste estudo foi possível perceber que há várias formas de conceber a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos e de vivê-la no cotidiano escolar, aceitando-a e/ou resistindo a ela de diferentes formas e em diferentes níveis.

Os documentos oficiais apontam que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas turmas de primeiro ano não deve ser constituído a partir de uma compilação dos conteúdos que eram ensinados na primeira série do ensino fundamental com duração de oito anos e dos conteúdos que eram ensinados na pré-escola da educação infantil. Antes, é necessário que haja a renovação curricular e das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula, de forma a contemplar o ensino da alfabetização e letramento nos anos iniciais do novo ensino fundamental e não apenas no primeiro ano do referido nível de ensino. No entanto, pudemos observar que as coordenadoras e os/as professores/as que apóiam a política de ampliação do ensino fundamental, compreendem-na de forma distorcida, pois consideram que acelerar processos (antecipação do ingresso das crianças e antecipação do processo de alfabetização) é o principal aspecto positivo da política. Nessa perspectiva, desconsideram as especificidades das crianças, a importância de se trabalhar com os demais conteúdos que compõem o currículo, e que o brincar não

deve estar a serviço dos conteúdos curriculares, mas é por meio do brincar e das relações que estabelece com os outros que as crianças incorporam experiências sociais e culturais. A partir do brincar as crianças tem a possibilidade também de mudar e renovar as experiências humanas.

Dentre todos os participantes da pesquisa apenas os/as professores/as, principais atores de implementação das mudanças/renovações educacionais, criticam a política de ampliação, enfatizam que é necessário que as escolas repensem sobre o que ensinar, por que e para quem ensinar; que preparem melhor seus/as professores/as para o trabalho nas turmas de primeiro ano; que é necessário respeitar o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças, que é preciso não sobrecarregá-las ao alfabetizá-las, que o lúdico merece destaque no processo de ensino-aprendizagem das mesmas e que o espaço físico das instituições deve ser adequado para atendê-las. Este grupo apresenta alguns aspectos que precisam ser contemplados tanto pelas unidades escolares como pelo sistema de ensino, demonstrando insatisfações com a política de ampliação.

Há professores/as que consideram que não houve mudanças de caráter pedagógico ou organizacional para o recebimento das crianças de seis ao ensino fundamental, mas que houve apenas mudança de nomenclatura, de série para ano, sendo necessário investimento na reestruturação do currículo, do espaço físico e qualificação profissional.

Os depoimentos remetem à compreensão de que as práticas pedagógicas dos/as professores/as que atuam no primeiro ano são marcadas por continuidades de tradição (mantendo o que era ensinado na primeira série do ensino fundamental de oito anos) e também por discontinuidades, apostando num remodelamento intuitivo, individual e coletivo das práticas, na tentativa de adequá-las ao proposto pela política educacional em questão embora, algumas vezes digam não concordar com ela.

Para que os/as professores/as pudessem atuar junto às turmas de primeiro ano era obrigatória a participação em um curso de formação continuada oferecido pela SME no final do ano letivo de 2005. Para os professores experientes a escolha também foi influenciada pelo fato dos/as professores/as possuírem experiência com turmas de alfabetização. Para os professores iniciantes na rede municipal de ensino a participação no curso preparatório significou garantia de trabalho para o próximo ano letivo, tendo em vista que a pontuação dos professores iniciantes nem sempre possibilitam ministrar aulas

em uma turma própria, sendo que por vezes atuam como profissionais de apoio ou professores substitutos, mesmo quando efetivos no cargo.

Alguns autores da literatura educacional dentre eles: Kramer (1989), Fusari e Rios (1995) e Marin (1995), argumentam contra os pacotes de treinamento fundamentados no 'efeito multiplicador' ou 'efeito repasse' - agentes intermediários (especialistas, grupo gestor da escola, dentre outros) que repassam-nos aos professores.

Na mesma direção, Guskey e Sparks (2002), afirmam que os processos de mudança não ocorrem pelo fato dos professores participarem de atividades de desenvolvimento profissional, mas os professores modificam suas crenças a partir das novas práticas que se propõe a desenvolver. Nessa direção, a mudança de crenças é um processo lento, que deve estar apoiado na percepção nos aspectos importantes do ensino e não dependem da introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos.

Mizukami *et al.* (2002, p.42) apontam que o desafio para a formação continuada é pensá-la como formação integral orientada fundamentalmente ao que se pede que os professores alcancem com seus alunos: “[...] aprender a pensar, a refletir criticamente, a identificar e resolver problemas, a investigar, a aprender, a ensinar” e não limitá-la à mera transferência de conteúdos, métodos e técnicas.

O conhecimento docente também é construído pela quebra das certezas que fundamentam as práticas pedagógicas, portanto é necessário intervir para desestruturá-las, abalando suas convicções arraigadas, colocá-las em dúvida e desestabilizá-las. Defendem que a partir da desestruturação das hipóteses que sustentam as práticas docentes, são elaboradas novas hipóteses e se constrói novos níveis de conhecimento (Mizukami *et al.*, 2002).

Os dados apontaram que tanto os professores/as experientes quanto os iniciantes sentiram-se apreensivos com a expectativa de trabalhar com as crianças de seis anos. Isso porque não havia, no início, um projeto político pedagógico da rede municipal de São Carlos e as escolas trabalharam de acordo com as orientações dadas durante o curso preparatório, com base nos documentos oficiais e foram elaborando suas rotinas também com base na experiência anterior com turmas de alfabetização e na troca de experiências entre os pares escolares. Assim, a falta de conhecimento dos objetivos e metas de ensino

foi identificada como a maior dificuldade dos participantes no trabalho junto às turmas de primeiro ano.

Foi possível perceber que para estes participantes a superação das dificuldades é um processo que depende tanto do trabalho coletivo entre professores/as e coordenadores/as, quanto ao próprio desenvolvimento e aprendizagem docente, ao longo do exercício profissional nas turmas de primeiro ano.

Sobre as mudanças ocorridas na escola para receber as crianças de seis anos no ensino fundamental os participantes enfatizaram aquelas relacionadas ao espaço físico, bem como a compra de materiais adequados à faixa etária. As mudanças no ensino e no currículo dependem em grande parte da disposição que os professores possuem de (re)configurar o seu saber-fazer docente, sendo assim, parece ser mais fácil aderir, por exemplo, a um novo material didático, do que às mudanças mais amplas e complexas, que envolvem mudanças de concepções e crenças. Consideram que mudanças curriculares e cursos de formação continuada para professores/as são necessárias para melhor atendimento das crianças de seis anos no espaço escolar.

Nessa direção, a Secretaria Municipal de Educação propôs a elaboração de uma grade curricular para a organização do trabalho pedagógico, que aos poucos foi sendo modificada e ampliada com o auxílio dos/as professores/as da escola juntamente com a direção da instituição durante as reuniões de HTPC. A parceria das coordenadoras com os/as professores/as merecem destaque na busca de caminhos e saídas no trabalho junto aos primeiros anos.

Em síntese, a SME tenta proporcionar maior participação dos professores nos processos de mudança, defendendo maior flexibilidade e participação na tomada de decisões que envolvem o currículo, ouvindo os atores que são capazes e comprometidos com as reais necessidades dos alunos, os professores.

No entanto, é possível observarmos que se tem privilegiado nessa forma de organização da formação continuada dos profissionais que atuam na rede municipal de ensino de São Carlos uma antiga orientação de formação docente denominada por Carlos Marcelo (1999) de orientação prática tradicional que defende um paradigma de formação de professores no qual existe uma separação entre teoria e prática. A prática passa a ser o elemento fundamental da aprendizagem docente, assim o seu saber-fazer é suficiente para

saber ensinar. Nessa perspectiva, os professores estão sendo estimulados a agirem intuitivamente e respaldar-se, no caso dos experientes, em experiências anteriores com turmas de alfabetização para tentar enfrentar o novo desafio de trabalhar com as crianças de seis anos, o que para os iniciantes não é válido, tendo em vista que se encontram nos primeiros anos na docência e são poucas as experiências vivenciadas até o momento.

As reflexões para, na e sobre a ação na maior parte das vezes não ultrapassam o âmbito individual e quando ultrapassam são debatidas em dupla (coordenadora e professor/a). A literatura educacional defende a formação para a indagação, ultrapassando os pressupostos da racionalidade técnica, vigentes até então em muitos programas de formação de professores. Pretende-se que teoria e prática estejam integradas, já que por meio da prática os professores constroem seus conhecimentos tácitos/implícitos.

Para Mizukami *et. al* (2002) algumas condições são necessárias ao aprender a ensinar de novas formas. Assim os professores precisam: ser aprendizes novamente e ter oportunidade de experimentar o ensino e observar essas experiências; ter oportunidades de desenvolver novas compreensões sobre a matéria que ensina; avaliar suas práticas de modo a aprender novas formas de ensinar; pertencer a um grupo de colegas que o auxiliem nas tentativas de repensar ou mudar suas práticas ou mesmo de aprender novas práticas; do apoio do grupo gestor da escola, que por sua vez precisa compreender as implicações das políticas públicas e o movimento dos professores em aprender uma nova forma de ensinar; fazer parte de uma comunidade de aprendizagem mais ampla e, finalmente, de políticas que invistam em seu desenvolvimento profissional.

A instituição escolar não pode mais ser considerada como local onde as políticas educacionais são executadas e reproduzidas as produções legais e pedagógicas externas a ela, mas deve ser entendida como um espaço com saberes e experiências que lutam para prevalecer de algum modo.

Após quatro anos de implementação dessa política no município, foi possível constatar que a inclusão das crianças de seis anos ao ensino fundamental ainda suscita muitas indagações e dúvidas sobre como ensinar de maneira efetiva os recém ingressantes ao referido nível de ensino, portanto, tal situação sugere um novo olhar dos profissionais da educação sobre as práticas docentes e como desenvolvê-las a partir de então. Há questões que ainda carecem de respostas e demandam novos estudos, tais como:

- ✓ Qual a diferença entre ensinar crianças de seis e de sete anos?
- ✓ O que os professores tem feito para trabalhar com as especificidades da criança de seis anos?
- ✓ Quais práticas desenvolvem para garantir a ampliação do ensino fundamental para nove anos?
- ✓ De que maneira as práticas pedagógicas foram ressignificadas pelos profissionais que atuam nas escolas para atender as solicitações dos documentos oficiais?

Tendo em vista os elementos apontados pelos participantes do estudo sobre a experiência docente vivida, espera-se que esse tipo de estudo possa contribuir para a elaboração de programas de formação contínua no ambiente de trabalho e também contribua para a reformulação curricular de cursos de formação inicial; além de oferecer subsídios para outras instituições que pretendem trabalhar com a formação docente de seus professores no local de trabalho numa perspectiva de elaboração coletiva de seu projeto pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBIATI, A. S. **A ampliação do ensino fundamental para nove anos**: um estudo sobre as manifestações do conselho nacional de educação. Dissertação de (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BOGDAN, C. R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora, 1994.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 33 - 45.

BORBA, A. M. e GOULART, C. **As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola**. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 47 - 56.

_____. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm.

_____. Lei n. 9.424, 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 dez . 1996.

_____. Lei n. 10.172, 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.

_____. 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*, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>.

_____. 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*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. (<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>)

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 1º relatório do programa**. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 2º relatório do programa**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**. Brasília, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 3/2005**. Define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 6/2005**. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 18/2005**. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental obrigatório, em atendimento à Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 45/2006**. Consulta referente à interpretação da Lei Federal n. 11.274, de 6/2/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 5/2007**. Consulta com base nas Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006, que tratam do ensino fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos. no ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 7/2007**. Reexame do Parecer CNE/CEB n. 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006, que se referem ao ensino fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 4/2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>.

CALDERHEAD, J. Dilemas em el desarrollo de la enseñanza reflexiva. In: Marcelo e P. Mingorance (eds), **Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional II. Formación inicial y permanente**. Sevilla: Servicio de publicaciones de la universidad, 1992, p. 43.

CARVALHO, M. J. ; SIMÕES, S. H. R. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico - conceitual expressa nos periódico. **Revista Formação de Professores**. 2002, p. 171 - 183.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 57 - 68.

CRUZ, S. M. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, nº230, jan/abr 2011.

DEWEY, J. **Cómo pensamos**. Barcelona: Paidós, 1989.

ENGUIITA, F. Mariano A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **O papel do Estado da escola e da família na sociedade contemporânea**. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno temático nº 1.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: Nóvoa, Antonio (org). **Profissão Professor**. Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação), 1995

FARIAS, I. M. S. Mudar a prática de ensino e suas implicações na cultura docente: sobre o desafio de aprender. In: MONTEIRO, Filomena M. A. et al.(org.) **O trabalho docente na educação básica**. Cuiabá: EdUFMT, 2007, p.45-57.

FULLAN, M. **O significado a mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUSARI, C.J.; RIOS, A.T. Formação continuada dos profissionais do ensino. Caderno Cedes. Campinas. nº 36, p. 37 - 46, 1995.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b. p. 85-96 .

GUSKEY, T. **Staff development and the process of teacher change.** *Education researcher*, vol. 15, n. 5, 1986, p. 5-12.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S. e MANNING S. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, Antonio (org.). **Vidas de Professores.** Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v.77)

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo, Cortez, 2009.

KLEIMAN, Fernando Enquete sociologia: a pesquisa sociológica inserida na sociedade. Disponível em: <http://criticasocialista.wordpress.com>

KNOWLES, J. Gary, COLE, Ardra L., PRESSWOOD, Colleen. **Through Preservice Teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry.** N.Y.: Macmillan College Publishing Company, 1994.

KNOWLES, M. **The adult learner: a neglected species.** Gulf: Houston, 1984.

KRAMER, S. Produção cultural e educação: algumas reflexões sobre educar com museu. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. Infância e produção cultural. Campinas, SP: Papyrus, 1998. LUKDE, M. e ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.70, nº 165, p. 189-207, maio/ago.1989.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 13-23.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b. p. 69-83 .

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b. p. 97-108 .

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARCELO, Carlos Garcia. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal, Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos Garcia e VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: como se aprende a enseñar?** Madri, Narcea, S. A. de Ediciones, 2009.

MARIN, J. A. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Caderno Cedes, Campinas, nº 36, p. 13 - 20, 1995.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MIZUKAMI, M. G. N., e col. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In Reali, A M. M. R. & Mizukami, M. G. N. **Formação de professores práticas pedagógicas e escola**. UFSCar, INEP,COMPED, 2000.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b. p. 25-32.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b. p. 109-135.

PÉREZ-GÓMEZ, GÓMEZ A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como prático reflexivo. In Nóvoa, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

HINGEL, A. M. O ensino fundamental de nove anos: desafios e perspectivas. In: PINHO, S. Z. **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo. Editora UNESP, 2009.

RICHERT, Anna E; SHULMAN, Lee S.; WILSON, Suzanne M. “150 different ways” of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, James. **Exploring Teachers’ Thinking**. London, Cassel Educational Limited, 1987.

SAMPAIO, M. M. F.S; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: **Dossiê - Globalização e educação: precarização do trabalho docente - II**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In Candau, V. M. F. (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Santa Teresa: DP&A Editora, 2000, p. 112-128.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1982.

TORRES, Rosa Maria. **Tendências da formação docente nos anos 90**. II seminário internacional. Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: Puc-SP, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação básica: política e gestão da escola. Brasília: Liber livro, 2009.

VIEIRA, S. L. e ALBUQUERQUE, M. G. M. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Fortaleza: Edições Democrática Rocha. 2001.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO I

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676
Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
Fax: (016) 3361.3176
CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
propp@power.ufscar.br - <http://www.propp.ufscar.br/>

CAAE 3895.0.000.135-09

Título do Projeto: O Ensino Fundamental de nove anos: (re) configurações da prática de professores experientes de São Carlos.

Classificação: Grupo III

Procedência: Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadores (as): Alessandra Cardoso de Moraes, Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, (orientadora)

Processo nº.: 23112.004019/2009-01

Parecer Nº. 001/2010

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU:

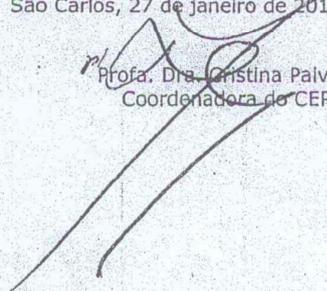
As pendências apontadas no Parecer nº.425/2009, de 31 de outubro, foram satisfatoriamente resolvidas.

O projeto atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3.- Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 27 de janeiro de 2010.


Prof. Dra. Cristina Paiva de Sousa
Coordenadora do CEP/UFSCar

ANEXO II

CARTA CONVITE



Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Metodologia de Ensino

CARTA CONVITE A PROFESSORA

Ilmos.Sra. Professora,

Meu nome é Alessandra Cardoso de Moraes, sou aluna de Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos e estou realizando uma Pesquisa de Doutorado junto às professoras que atuam no 1º ano do ensino fundamental da rede municipal da cidade de São Carlos sob orientação da professora Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira.

Será aplicado questionário para caracterização da formação das professoras: sua **trajetória escolar** – rede privada ou pública, curso de formação inicial – quantas, ano de ingresso e conclusão; atuação profissional – tempo de experiência, tipo de vínculo, disciplinas, nível de ensino e escolas que leciona ou lecionou, bem como a concepção das professoras participantes do estudo sobre os **processos vividos**: a política implantada, a formação recebida, conteúdos a serem ensinados, particularidades das crianças de seis anos, o contexto escolar (envolvendo: convivência e troca de experiências com os pares escolares) e outros fatores que sob sua perspectiva influenciam diretamente no ser professor no primeiro ano.

Também serão realizadas entrevistas semi-estruturadas para analisar como as professoras percebem a própria prática, suas estratégias de ensino, quais conhecimentos utilizam para ensinar e como analisam o processo de implantação do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Se necessário serão realizadas entrevistas com a coordenadora pedagógica para compreender o trabalho desenvolvido na escola pelas professoras e o processo de formação em serviço a elas destinado.

Neste sentido, pedimos sua colaboração através de sua assinatura no Termo de Consentimento para que você possa participar do estudo.

Desde já agradeço sua colaboração e me coloco a disposição para mais esclarecimentos, pelos telefones: (16)88072724/ (16) 33518662.

Atenciosamente

Alessandra Cardoso de Moraes.
Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

ANEXO IV

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE
ESCLARECIDO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, fui informado(a) que será realizado um trabalho com as professoras do 1º ano do ensino fundamental da rede municipal da cidade de São Carlos, e que se trata de uma Pesquisa de Doutorado intitulada “O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: (RE) CONFIGURAÇÕES DA PRÁTICA DE PROFESSORAS DE SÃO CARLOS”, que tem como pesquisadora responsável Alessandra Cardoso de Moraes, sob orientação da professora Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira. Também fui informado(a) que será aplicado questionário para caracterização da formação das professoras: sua trajetória escolar e os processos vividos para a implantação da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos e que serão realizadas entrevistas semi-estruturadas para analisar como as professoras percebem a própria prática, suas estratégias de ensino, quais conhecimentos utilizam para ensinar e como analisam o processo de implantação do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Fui informado(a), ainda que se necessário serão realizadas entrevistas com a coordenadora pedagógica para compreender o trabalho desenvolvido na escola pelas professoras e o processo de formação em serviço a elas destinado. Como parte deste trabalho, meu nome, o da professora regente ou da coordenadora ou qualquer outra forma de identificação pessoal não aparecerá em nenhum lugar (a não ser nesta folha).

Fui informado(a) que todos os aspectos abordados pelas professoras e coordenadora contribuirão para a compreensão do tema referido acima. Além disso, fui informado que os questionários serão preenchidos juntamente com as professoras e posteriormente utilizados pela pesquisadora na caracterização das mesmas e que as entrevistas serão gravadas em áudio e transcritas para a análise e interpretação dos dados.

Informaram-me que essa pesquisa não implica em riscos ou desconfortos, assim como gastos de qualquer natureza ou outros compromissos de qualquer natureza.

Fui informado(a) que a participação das professoras e coordenadora é voluntária, ou seja, que só participará se quiser, e que tem o direito de não responder qualquer pergunta que não queira. As professoras e coordenadora poderão se retirar quando quiserem.

Li ou leram para mim as informações acima e tive a chance de esclarecer dúvidas e fazer perguntas sobre esta pesquisa, que me foram respondidas satisfatoriamente. Além disso, autorizo a gravação e divulgação dos resultados.

Data de hoje: São Carlos, ____ de _____ de 2009.

Nome da professora _____
Assinatura da professora _____

Eu certifico que todas as informações acima foram dadas a professora.

Assinatura da pesquisadora responsável _____
Assinatura da Orientadora _____

Telefones para contato: (16)88012724 ou (16) 3351 8662

ANEXO IV

QUESTIONÁRIO

Curso de Especialização: () sim () não

Quantos cursos fez? _____

Curso (s) de especialização concluído(s) _____

Nome da instituição: _____

Ano de Início _____ Ano de Conclusão _____

Curso de Especialização: () sim () não

Quantos cursos fez? _____

Curso (s) de especialização concluído(s) _____

Nome da instituição: _____

Ano de Início _____ Ano de Conclusão _____

Curso de **formação em serviço** concluído: _____

Oferecido por : _____

Ano _____ Duração (em meses ou carga horária) _____

Curso de **formação em serviço** concluído: _____

Oferecido por : _____

Ano _____ Duração (em meses ou carga horária) _____

Curso de **formação em serviço** concluído: _____

Oferecido por : _____

Ano _____ Duração (em meses ou carga horária) _____

Curso de **formação em serviço** concluído: _____

Oferecido por : _____

Ano _____ Duração (em meses ou carga horária) _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Escola(s) onde trabalha: _____

Bairro: _____

Turma (s): _____ Turno(s): _____

Carga horária semanal de trabalho: _____

Instituição: Municipal Estadual Particular
 Zona urbana Zona rural

Tipo de vínculo: professor/a efetivo/a professor/a eventual

Experiência de magistério	Duração em anos
<input type="checkbox"/> Nenhuma	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Educação Infantil	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental 1º - 5º anos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental 6º - 9º anos	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Ensino Médio	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Curso Superior	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Outros. Quais? _____	

Anos e/ou séries em que já lecionou: _____

Tempo em que trabalha no magistério: _____ Ano de ingresso: _____

Tempo em que trabalha nessa(s) escola(s): _____ Ano de ingresso: _____

Outras funções exercidas em escolas: _____

Por quanto tempo: _____

ENSINO DE 9 ANOS

O que você pensa sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos?

Como ocorreu seu ingresso nas turmas do 1º ano? Você já havia trabalhado com turmas em processo de alfabetização?

Você teve dificuldades no início? Quais? Como conseguiu superá-las?

As escolas sofreram mudanças para atuar junto a essa faixa etária? Quais foram essas mudanças? O que ainda precisa ser feito para melhor atender as crianças?

Como e por quem se dá o acompanhamento pedagógico da prática das professoras que atuam no 1º ano? Há alguma proposta de formação em serviço?

ANEXO V

ENTREVISTAS COM AS COORDENADORAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA

1. Quando ocorreu a implantação do primeiro ano do ensino fundamental na rede municipal de ensino de São Carlos? Há algum documento legal que fundamente essa mudança?
2. Há quantas salas de 1º ano nessa escola? Qual a média de alunos por sala?
3. Houve um trabalho de preparação dos/as professores/as para ingresso no primeiro ano? Houve resistência dos/as professores/as para assumirem essas classes? Como eles/as foram selecionados/as?
4. Há um programa de formação continuada para os professores que atuam no primeiro ano? Qual o objetivo dessa formação? Como ele ocorre? Quem assume essa formação?
5. Como e por quem se dá o acompanhamento pedagógico da prática dessas professoras? Há alguma proposta de formação em serviço?
6. Como ocorre o planejamento anual para as turmas de 1º ano? Há diretrizes propostas pela Secretaria Municipal da Educação que precisam ser levadas em conta no planejamento?
7. Em caso afirmativo, quais são essas diretrizes e quais são os aspectos que as professoras da escola têm autonomia para decidir?
8. Qual é a orientação dada para que as professoras possam acompanhar o desempenho dos seus alunos?
9. As escolas sofreram mudanças atuar junto a essa faixa etária? Quais foram essas mudanças? O que ainda precisa ser feito para melhor atender?
10. Quais problemas você considera prejudicar o melhor funcionamento dessas classes de primeiro ano?
11. Quais são suas sugestões para a melhoria do trabalho com as crianças de seis anos?
12. Você tem algo a mais a acrescentar ou algo que não foi perguntado?

ANEXO VI

QUADRO DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Formas de superação das dificuldades encontradas pelos/as professores/as no trabalho junto ao primeiro ano			
Nome	3 - Você teve dificuldades no início? Quais? Como conseguiu superá-las?	Unidades de significado/Tema	Teorização
Amélia	Com o tempo, juntos aprendemos a intercalar e eles descobriram como é gostoso e prazeroso aprender a ler e escrever, mesmo, às vezes, sem brincadeiras.	Aprendizagem prática	É possível perceber que para estes participantes a superação das dificuldades é um processo que depende tanto do trabalho coletivo entre professores/as e coordenadores/as, quanto do próprio empenho, ao longo da experiência docente nas turmas de primeiro ano. Assim é relevante lembrar que a construção do saber docente se dá na relação dialética entre o individual e o coletivo, facilitando: a tomada de consciência pelos/as professores/as de suas próprias práticas de ensino, a compreensão dos papéis assumidos pelos pares escolares, a construção de soluções não padronizadas, o desenvolvimento da autonomia profissional, a elaboração de uma base de conhecimentos que possibilite o desenvolvimento profissional neste contexto e a construção do conhecimento pedagógico dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares. (Mizukami et.al., 1998, p. 501)
Alira	Superei com a ajuda das outras colegas com mais experiência e com o Curso "Letra e Vida", oferecido pela Prefeitura.	Troca de experiências com os pares e curso de formação continuada	
Silvana	As dificuldades vão sendo superadas com a troca de experiências e a busca por diversos meios de chegar ao objetivo.	Troca de experiências com os pares	
Beatriz	Com a ajuda de minhas companheiras e amigos e coordenação da escola.	Troca de experiências com os pares	
Mariana	Tive. Justamente por que era tudo novo. Mas nada que eu não conseguisse superar. Como, por exemplo, o medo de não passar o conteúdo de modo que as crianças aprendam.	Não explícita.	
Felipe	Sim, e tenho até hoje. A minha principal dificuldade é com os alunos que estão cada vez menores no primeiro ano. Esse ano, por exemplo, tenho vários alunos nascidos em 2004 e também alunos que não frequentaram a pré-escola e entraram direto no primeiro ano.	Dificuldades permanecem.	
Isabela	Estamos trabalhando para superá-las.	Trabalho com os vários níveis de hipótese de escrita apresentados pelas crianças.	
Camila	Todas as dificuldades que tenho a coordenação da unidade escolar tem ajudado.	Troca de experiências com os pares	
Lorena	(...) contando com trabalho coletivo e sempre que necessário procurar ajuda, facilita e muito o trabalho e também o aprendizado.	Troca de experiências com os pares	
Júlia	Sim, dificuldades para desenvolver as diferentes áreas do currículo de forma criativa e interdisciplinar.	Superação: não explica	
Vera	(...) aos poucos o trabalho ganha forma e os objetivos alcançados.	Aprendizagem prática	
Regina	O curso "Letra e vida", leitura e troca de informações com as colegas me ajudaram a superar tais questões.	Curso de formação continuada e troca de experiências com os pares	
Bianca	Sim. Sentia muita ansiedade e ainda sinto.	Dificuldades permanecem.	
Marta	Há grande colaboração na escola entre coordenação e professoras de modo a tranquilizar-me no início desse processo.	Troca de experiências com os pares	
Heloísa	Acho que a experiência em sala, a prática tem me ensinado, e outras professoras e coordenação tem me apoiado e ajudado, dando sugestões e atividades.	Aprendizagem prática	
Rogério	Para que o desenvolvimento ocorresse defini prazos por conta própria, que é adequado de acordo com as informações passadas nos HTPCs.	Definição de prazos	
Ricardo	Superei as dificuldades com o apoio pedagógico realizado pela coordenação da escola. Aplicamos uma avaliação diagnóstica, discutimos conjuntamente o resultado e traçamos uma proposta de trabalho.	Troca de experiências com os pares	
Karolina	No início demorei a me acostumar com o fato de que as crianças deveriam brincar no parque.	Não explicou.	

ANEXO VII

QUADRO DE QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO

QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO					
Nome	O que você pensa sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos?	Como ocorreu seu ingresso nas turmas do 1º ano? Você já havia trabalhado com turmas em processo de alfabetização?	Você teve dificuldades no início? Quais? Como conseguiu superá-las?	As escolas sofreram mudanças para atuar junto a essa faixa etária? Quais foram essas mudanças? O que ainda precisa ser feito para melhor atender as crianças?	Como e por quem se dá o acompanhamento pedagógico da prática das professoras que atuam no 1º ano? Há alguma proposta de formação em serviço?
COORDENADORAS					
Edite	Penso que foi algo positivo. O trabalho com as crianças de 6 anos é direcionado para que o aluno ao mesmo tempo em que vivencie uma proposta de letramento e alfabetização, não perca o referencial da brincadeira e do lúdico. Na verdade, a proposta é que as duas coisas caminhem juntas.	Meu ingresso ocorreu em 2006 quando o município de São Carlos aderiu a proposta do Ensino Fundamental de 9 anos, eu tive vontade de trabalhar com tal ano devido ao curso de preparação que foi oferecido pela SME, do qual eu participei. Eu já havia trabalhado um ano com sala de alfabetização (antiga primeira série)	Sim, tive dificuldade em adaptar as atividades de acordo com a faixa etária e a proposta que havia para o ano. Algo que me ajudou muito foi ter participado do curso Letra e vida, no mesmo ano em que iniciei o trabalho com os primeiros anos, em 2006. Outros modos de superação foram as leituras que fiz e a troca de experiências com os colegas.	De modo geral, a implantação dos primeiros anos foi algo novo, e por isso houve algumas complicações. A própria questão do espaço físico foi algo difícil, na minha escola houve algumas adaptações para atender a demanda de alunos, em outras foi preciso a construção de salas de aula, o que demandou tempo. Para melhorar atender as crianças ainda seria necessário: manutenção constante do parquinho, compra periódica de brinquedos e jogos adequados a idade, cursos de preparação para os professores que nunca trabalharam com o ano, entre outras coisas.	O acompanhamento pedagógico é feito pelos coordenadores pedagógicos e pela direção da escola. No momento, está sendo oferecido um curso de contação de histórias para os professores dos primeiros anos, ele está sendo oferecido no período contrário ao trabalho da sala de aula.
Lara	Acho uma proposta interessante, pois pode promover a alfabetização aos sete anos. É uma oportunidade também de reflexão aos docentes do ensino infantil.	Havia trabalhado por um ano em uma creche e por dois anos na primeira série na rede municipal de ensino. No ano de 2006, como havia feito um curso dado pela Prefeitura. Não teve muita opção na atribuição. Tive que ficar com a turma. Primeiramente não gostei por não ter parâmetros a seguir.	Sim, muitas. Não compreendia ao certo quais objetivos e metas traçar com a turma. Consegui superá-las, talvez, com o trabalho em grupo estabelecido com as docentes da escola.	Adaptações no âmbito físico da escola foram visíveis. Porém, nos dois primeiros anos, a mudança curricular não ocorreu. Ainda é preciso uma formação continuada aos docentes.	Sou eu que estou como coordenadora dos primeiros anos. A formação em serviço ocorre nas trocas de experiência nos HTPCs e também na minha interação com as professoras.
Lúcia	Acho a ampliação importante e necessária. O processo de alfabetização começa mais cedo e acredito ser bom para o desenvolvimento dos alunos.	Meu interesse por alfabetização começou na faculdade. Minha primeira experiência no magistério foi em turmas de alfabetização (MOVA-adultos) e depois com os primeiros anos (crianças). Trabalhei um ano com segundo ano e um ano com o terceiro ano e os outros anos com primeiros anos.	Sim, tive muitas dificuldades. A falta de experiência e de prática em sala de aula dificulta muito o trabalho, mas com o tempo, com a ajuda dos outros profissionais da escola, pesquisas e leituras fui melhorando e superando minhas dificuldades.	Acredito que muitas escolas se adaptaram para as mudanças, mas não todas. O currículo precisa ser revisto e melhor organizado. Os professores precisam participar mais dos cursos de formação que são oferecidos. "Nossa Escola" tem se esforçado bastante para atender da melhor forma possível os alunos dos primeiros anos.	O acompanhamento pedagógico é feito pela coordenadora. São realizados atendimentos individuais com cada professor, acompanhamento em sala de aula, conversas e debates nas reuniões HTPC. A prefeitura oferece vários cursos de formação e oficinas estão sendo organizadas pelas coordenadoras da escola e serão oferecidas aos professores.
Taís	Acho conveniente, pois o aluno terá	Coordenei terceiros anos e este ano estou	Não tive muitas porque as necessidades de	Não muitas, porque anteriormente já era	Acompanhamento em sala e via

	mais tempo para ser alfabetizada.	com os primeiros e segundos anos.	alfabetização são basicamente as mesmas, basta, apenas, adequar as atividades às necessidades das crianças.	atendida a Educação infantil na mesma unidade. Tivemos que adequar o currículo.	planejamentos e diários de bordo. Acompanhamento feito por coordenação e direção. Não há proposta de formação em serviço.
Ana	Diante da proposta do ensino fundamental de nove anos, para garantir que crianças a partir de 6 anos freqüentemente obrigatoriamente a escola, posso fazer a colocação positiva desse processo. Pois, com o ingresso antecipado da criança, as possibilidades de aprendizagem aumentam.	Quando iniciou o primeiro ano na prefeitura, a SME propiciou um treinamento com os professores.	Não tive dificuldades por já tive boas experiências na Educação Infantil.	Sim, mesas e cadeiras específicas além de parque em todas as EMEBs. Além de cursos específicos para professores de primeiros anos.	O acompanhamento é feito pelos professores que apóiam (coordenadores) além dos cursos oferecidos pela SME.
PROFESSORES/AS					
Amélia	No início, assustei-me. Como seria ter que ensinar a ler e escrever às crianças que mal ou nem tinham completado seis anos? Passado este primeiro momento, percebi que as crianças são capazes sim, nesta idade de adquirir e desenvolver o processo de aprendizagem da língua escrita.	Já havia trabalhado com turmas de alfabetização e ao se implantar o ensino fundamental para nove anos, como era professora alfabetizadora, surgiu a preferência na unidade de que aceitasse este desafio.	No início, fiquei receosa por causa da dependência com que as crianças chegam. Fiquei um pouco perdida entre o lúdico e o ensinar sistematizado, pois elas somente queriam brincar. Com o tempo, juntos, aprendemos a intercalar e eles descobriram como é gostoso e prazeroso aprender a ler e escrever, mesmo, às vezes, sem brincadeiras.	Falo por minha unidade: abriu-se um espaço maior para o lúdico, atividades livres, como o parque, onde vamos duas vezes por semana e tenho também a liberdade de acrescentar, além dos jogos alfabetizados, outros tipos que permeiam nossa semana. O horário de intervalo também foi separado das crianças maiores para um melhor atendimento.	A coordenadora pedagógica é responsável pelo acompanhamento pedagógico. A rede oferece alguns cursos de formação, de forma regular, mas não acontecem em serviço. Geralmente, período contrário ou noturno. Fora isso, acontecem trocas de experiências e algumas palestras, nos HTPCs.
Alira	Foi um ganho muito grande para as crianças e principalmente para a melhoria da qualidade da educação, por que a freqüência passou a ser obrigatória e conseguimos garantir que as crianças aprendam, brinquem, criem responsabilidade e compromisso.	Me efetivei em 2006, era o início do E.F. de 9 anos. Os professores efetivos tinham medo dessas turmas, os novatos, nem se fala. Nunca havia trabalhado com alfabetização, tive uma turma muito difícil (comportamento), mas vi os resultados muito rápido. Me apaixonei, e essa já é minha quarta turma de primeiro ano.	Sim, muitas. Foi o meu primeiro ano efetivo na rede. Só tinha trabalhado com o segundo ciclo. Além de ser o primeiro ano de implementação do ensino fundamental de nove anos (2006). Na verdade não foi minha escolha, foi falta de opção (não tinha outras turmas). Superei com a ajuda das outras colegas com mais experiência e com o Curso Letras e Vida oferecido pela Prefeitura.	Sim. Ampliação da escola com salas diferenciadas; construção do “parquinho” (com gira-gira, balanço, casinha, ponte, escorregador), aquisição de brinquedos infantis e jogos. Acredito que é preciso professores específicos para o trabalho com Artes, Música, Trabalho Corporal. Mais formação para os professores de Ed. Física, além da manutenção dos “parquinhos” e aquisição de novos brinquedos. Isso sem falar no uso da informática.	As coordenadoras pedagógicas fazem os acompanhamentos. Orientam as professoras, ajudam na sala com atividades preparadas pelas professoras e também preparam atividades se preciso ou quando solicitadas. A Prefeitura sempre oferece cursos de capacitação e aperfeiçoamento em diferentes áreas.
Silvana	Agora, penso que as escolas da Prefeitura estão mais preparadas para atender aos alunos,	Sempre gostei de trabalhar com alfabetização.	Cada turma que inicia o primeiro ano chega de uma maneira. Tem turmas bem preparadas e turmas como a deste ano,	Sim. Foi preciso adaptar o currículo, as dependências da escola (Ex: Parque), adaptar um plano	Sim. Há vários cursos voltados para capacitação dos professores. Os professores são

	no início foi muito difícil, pois era começo.		que pulou a segunda etapa da Ed. Infantil, então chegou muito imatura. As dificuldades vão sendo superadas com a troca de experiências e a busca por diversos meios de chegar ao objetivo.	anual, metas para chegar ao final do ano, capacitação de professores.	atendidos por uma coordenadora e pela direção da escola.
Beatriz	Que mudou apenas a nomenclatura, passando crianças menores para grandes escolas muitas vezes não apropriadas com condições físicas e limitadas para idade.	Sim, já havia trabalhado, porém com metodologia diferente. Escolhi o primeiro ano por gostar da alfabetização.	Sim, entender a metodologia proposta pela prefeitura, aprender como trabalhar dessa maneira que para mim era tão novo. Com a ajuda de minhas companheiras e amigos e coordenação da escola.	Na minha opinião, precisa adaptar a altura de algumas coisas como carteiras, as crianças são menores. Apesar de que nessa escola as coisas já estão bem melhores.	Temos 1 coordenadora que segue e ajuda o nosso planejamento, que atua em sala para auxiliar em atividades que julgamos necessárias e ajuda também com idéias de atividades. A prefeitura oferece cursos mas nem sempre são possíveis por questões diferenciadas exemplo, horários e quantidade de vagas.
Mariana	Acredito que seja uma maneira de integrar as crianças mais novas (6 anos) mais rapidamente com a leitura e escrita.	Ocorreu de forma inesperada. No começo fiquei um pouco assustada por se tratar de crianças pequenas ansiosas por aprender a ler e a conhecer a escola e os alunos. Mas logo percebi que poderia desenvolver um trabalho onde aprenderíamos juntos, pois a minha experiência até então era com alfabetização de adultos.	Tive. Justamente por que era tudo novo. Mas nada que eu não conseguisse superar. Como por exemplo o medo de não passar o conteúdo de modo que as crianças aprendam.	Escolas com ambientes adequados para esta faixa etária.	Através de atendimento individual e coletivo, com as professoras com acompanhamento direto da coordenadora.
Felipe	Não sei responder.	Através de concurso, nunca tinha trabalhado em sala de aula como pedagogo. Escolhi o primeiro ano por ser menores e estou adorando a experiência.	Sim, e tenho até hoje. A minha principal dificuldade é com os alunos que estão cada vez menores no primeiro ano. Esse ano, por exemplo, tenho vários alunos nascidos em 2004 e também alunos que não frequentaram a pré-escola e entraram direto no primeiro ano.	A respeito das mudanças não sei direito, mas na minha opinião para melhor atendermos as crianças seria bom rever a entrada das crianças na E.M.E.B. pois esse ano tendo crianças fazendo 6 anos em fevereiro e março e crianças que farão 8 anos no segundo semestre.	Não sei, só sei que os professores de apoio que existem na escola só atendem as outras séries e não os primeiros anos.
Isabela	Ótimo, mas poderia ocorrer de trás para a frente, deixando o aluno um ano a mais no fundamental (7 anos a 15 anos).	Por enquanto tranquilo, devido a experiência na educação infantil.	Sim. Estamos trabalhando os conteúdos devido ao grupo estar com várias fases alfabéticas e imaturidade ao ingressar na escola (grande). Estamos trabalhando para superá-las.	Sim. Desde a reforma do prédio, compra de material, adaptação de planejamento. Estamos elaborando nosso planejamento e adaptando a proposta da rede.	Em atendimento individual pela coordenadora dos primeiros anos, reuniões semanais em grupo e profissionais convidados pela prefeitura.
Camila	Interessante, porém necessita ainda de muitas revisões sobre o espaço físico até a metodologia para ser trabalhada.	É minha primeira experiência com primeiro ano.	Ainda tenho. Sobre os conteúdos. Todas as dificuldades que tenho a coordenação da unidade escolar tem ajudado.	Não será possível eu responder, pois não conhecia o antes das mudanças para 9 anos no ensino fundamental.	Pela coordenação na unidade, pela própria secretaria de ensino. Sim, sempre tem formação de capacitação.

Lorena	Foi uma solução para abranger todas as faixas etárias.	Sempre trabalhei com alfabetização, quando estive na pré-escola também, pois o antigo PRÉ, hoje primeiro ano era de alfabetização.	Todos têm dificuldades, mas contando com trabalho coletivo e sempre que necessário procurar ajuda, facilita e muito o trabalho e também o aprendizado.	Creio que as mudanças são sempre pra melhor, e temos que estar abertos a novas propostas. A realização de cursos para capacitação de professores para atuar em novas situações como por exemplo as varias inclusões, são de grande ajuda.	As coordenadoras estão sempre junto no momento do planejamento, oferecendo apoio, sugestões na elaboração de conteúdo.
Júlia	Eu penso que foi muito importante esta ampliação, pois coube aos professores desafiá-los e instigá-los a ir além do que já construíram e que fossem ao encontro dos interesses das crianças.	Eu preferi escolher turmas do primeiro ano e nunca havia trabalhado com alfabetização.	Sim, dificuldades para desenvolver as diferentes áreas do currículo de forma criativa e interdisciplinar.	Sim, cadeiras e mesas menores; mais livros para a faixa etária e brinquedos. Mais propostas de formação para professores.	Os coordenadores têm ajudado bastante. Sim, há propostas.
Vera	Válido, desde que respeite a maturidade das crianças, não as sobrecarregando.	Nunca. Tenho uma irmã que trabalha como alfabetizadora e que me serviu muito como base.	Algumas dificuldades. Questão de conteúdo, métodos, mas aos poucos o trabalho ganha forma e os objetivos alcançados.	Creio que sim, a escola juntamente com a coordenação nos dá subsídios para um trabalho bom para professores e alunos.	Cada aluno possui uma coordenadora, que auxilia, corrige, sempre muito participante nas práticas de acordo com as metas para cada idade.
Regina	Desde que haja clareza por parte das instituições a respeito disso (o que ensinar, por que, para que?) e os professores sejam preparados para atender a demanda, penso que a ampliação do ensino fundamental para nove anos é muito válida.	Nos anos anteriores trabalhei com turmas de segundo e terceiro anos, nas duas com alguns alunos, atuei no processo de alfabetização e adorei. Por isso, escolhi uma sala de primeiro ano.	Como a maioria das professoras iniciantes, tive dificuldade em, por exemplo, adequar as atividades de acordo com as hipóteses de escrita dos alunos; realizar os agrupamentos produtivos; permitir que a sala avançasse na escrita num contexto de diversidade tão grande, administrar o tempo de cada aluno... O curso "Letra e vida", leitura e troca de informações com as colegas me ajudaram a superar tais questões.	As escolas ainda têm sofrido mudanças para atender esta faixa etária como, por exemplo, da estrutura física, formação docente e do currículo. Porém, é necessário que instituições municipais e estaduais "falem a mesma língua", já que constantemente recebemos alunos de outras unidades que não freqüentaram os primeiros anos.	Na escola contamos com a colaboração de uma coordenação que nos auxilia no planejamento, preparação das atividades, reflexão sobre o currículo e muitas vezes, na execução das tarefas em sala de aula. Além disso, a prefeitura oferece cursos de formação na área.
Bianca	Possibilita oportunidades para crianças de camadas menos favorecidas a entrar mais cedo na escola. Desta forma, possibilitando as mesmas entrar em contato mais cedo com a leitura e a escrita.	Por opção. Não.	Sim. Sentia muita ansiedade e ainda sinto.	Na minha opinião não. As escolas deveriam oferecer mobiliário adequado e também sinto carências de jogos educativos à disposição dessas crianças.	Pelas coordenadoras. Que eu saiba não.
Marta	Como obrigatoriedade do governo em oferecer ensino público gratuito, acho positivo. Mas é importante não perder de vista que crianças com seis anos têm que ter momentos lúdicos na aprendizagem escolar. Parquinho,	Prestei concurso para primeiro ao quinto anos. Acredito pela experiência em alfabetização musical com crianças, tenha favorecido a escolha.	Não considero dificuldades e sim desafios a serem enfrentados. Há grande colaboração na escola entre coordenação e professoras de modo a tranquilizar-me no início desse processo.	Não conheço a experiência das escolas em adaptar, pois sempre fui professora específica de música. Sinto que faltam brinquedos e jogos pedagógicos diferenciados na escola próprios para alfabetização.	A coordenação, pela experiência adquirida e formação adequadas, contribui no acompanhamento pedagógico. A prefeitura fornece cursos, mas no momento não tenho tempo, pois estou no último ano da faculdade e necessito fazer estágios.

	jogos, música, teatrinho são muito importantes para o seu desenvolvimento.				
Heloísa	Em branco	Eu era professora substituta, mas a professora da sala exonerou da carga e acabei ficando com a turma. Esse é meu primeiro ano trabalhando na área da educação.	Sim. Não sabia direito que atividades passar e como passar. Não sabia exatamente como trabalhar, pois nunca tinha exercido o cargo antes. Acho que a experiência em sala, a prática tem me ensinado, e outras professoras e coordenação tem me apoiado e ajudado, dando sugestões e atividades.	Sim, eles têm ingressado um ano mais novo no primeiro ano. Adequar melhor o primeiro ano de acordo com a sua faixa etária é algo que ainda considero necessário melhoras. Levando em consideração o nível de desenvolvimento nos quais as crianças se encontram.	A coordenação auxilia.
Rogério	Penso ser desnecessária. Se ocorresse preocupação e investimento no ensino infantil, como isto não ocorre, a ampliação se mostra como uma possível solução a curto prazo. A longo prazo, volto a afirmar, se faz necessário investir na estruturação de currículo, espaço físico, qualificação profissional, etc.	Meu ingresso ocorreu através de concurso público, nunca trabalhei com alfabetização.	Sim, minhas dificuldades foram organizacionais. A falta de um calendário anual com as datas de início e término de bimestre, a demora na definição dos conteúdos curriculares. Para que o desenvolvimento ocorresse define prazos por conta própria, que é adequado de acordo com as informações passadas nos HTPCs.	Acredito que sim como não estava em meio ao magistério, não me sinto apto a responder.	Acompanhamento semanal é feito pelas coordenadoras através de avaliação mensal, orientando individual e produção material.
Ricardo	Penso que o país tem o desejo de crescer em todos os aspectos e iniciou esse processo reformulando a proposta da educação. Com as crianças começando a estudar mais cedo o resultado no futuro será melhor.	Depois de passar por um concurso realizado na cidade escolhi os primeiros anos para trabalhar. Mesmo sem experiência com turma no processo de alfabetização eu sabia que iria ser responsável pelo sucesso da nova proposta de receber as crianças de seis anos no ensino fundamental.	Sim, por ser o primeiro ano de trabalho eu sentia uma ansiedade ou insegurança de não saber se aplica conteúdo da Educação Infantil ou partia para atividade de leitura e escrita. Superei as dificuldades com o apoio pedagógico realizado pela coordenação da escola. Aplicamos uma avaliação diagnóstica, discutimos conjuntamente o resultado e traçamos uma proposta de trabalho.	Dizer tudo o que acontece na escola é impossível, mas percebo um grande movimento no sentido de buscar a melhor forma possível de atingir os objetivos desse novo desafio. A proposta pedagógica é sempre repensada, o espaço da escola foi pensado para receber os pequeninos e foi estimulada uma conversa com os pais para explicar toda essa expectativa de aprendizagem.	Todas as atividades são acompanhadas pela coordenadora pedagógica e quando há novidades para a formação dos professores também somos informados por ela e são inúmeras as atividades que a prefeitura dispõe para a formação dos profissionais da educação.
Karolina	Penso que as escolas precisam estar preparadas já que recebem crianças tão pequenas. Com uma estrutura física adequada.	No início desse ano recebi uma turma de primeiro ano na Prefeitura. Sempre trabalhei com crianças no processo inicial da escolarização. Sempre trabalhei com segundo ano no Estado.	No início demorei para me acostumar com o fato de que as crianças deveriam brincar no parque.	Conheço muito pouco das escolas da Prefeitura e não acompanhei a transição nas instituições municipais.	As coordenadoras da escola acompanham toda a organização e planejamento das aulas. Temos acompanhamento semanal.