

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANIELE RAMOS DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE
ANOS E OS DESAFIOS AO TRABALHO PEDAGÓGICO**

**Presidente Prudente
2011**

DANIELE RAMOS DE OLIVEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE
ANOS E OS DESAFIOS AO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, câmpus de Presidente Prudente-SP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Célia Maria Guimarães.

Presidente Prudente
2011

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta de muitas pessoas. Manifesto minha gratidão a todas elas e de forma particular:

à professora Célia Maria Guimarães, pela exigente e paciente orientação, por ter se tornado também uma amiga e uma pessoa que muito admiro pela capacidade intelectual, pela humildade, pela alegria, tendo me auxiliado em todos os momentos de dificuldade, esmorecimento e insegurança;

aos meus pais, Gervasio Santana de Oliveira e Claudenice Ap. Ramos de Oliveira, por terem me possibilitado condições para dedicação em tempo integral aos estudos; pelo incentivo aos estudos desde a infância, pela valorização de cada uma das minhas conquistas, pelo cuidado e educação, enfim, pelo auxílio imensurável e por serem dois grandes exemplos de vida, minha inspiração;

ao meu namorado Sidnei Ferreira Gomes, por ter me trazido sempre a tranquilidade nos períodos de ansiedade e apreensão, pelo apoio e pela paciência que teve ao compreender minhas ausências para dedicação a esta pesquisa, por me fazer acreditar que tudo sempre ficaria bem e pelo companheirismo indescritível em todos os momentos;

ao Dr. Edson do Carmo Inforsato e a Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, pelas valiosas contribuições no Exame Geral de Qualificação;

à minha irmã, Érika Ramos de Oliveira, pela construção dos gráficos disponíveis nesta dissertação;

às especialíssimas amigas Juliane do Nascimento e Viviane Ap. F. F. Cacheffo, pela troca de informações e por terem compartilhado momentos de cansaço e ansiedade, por terem me ajudado a prosseguir sempre, pelos elogios, pelas gentilezas, pelo carinho, pelas críticas, enfim, pela amizade tão dedicada e preciosa;

aos queridos amigos, Klinger T. Ciríaco, Mayara S. Araújo e Natália T. Ananias por terem me acolhido com muito carinho em Presidente Prudente-SP e por todos os momentos de alegria proporcionados;

à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desta pesquisa de agosto de 2010 a fevereiro de 2011 e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) por ter acreditado nesse projeto e dado continuidade ao financiamento de março a dezembro de 2011; fornecendo-me condições para que essa pesquisa fosse concluída no prazo de 21 meses;

aos professores participantes, sujeitos essenciais, que se dispuseram gentilmente a dedicar parte de seu tempo para fornecer-me informações e orientações, possibilitando a existência desta pesquisa;

aos coordenadores de escola que também gentilmente se disponibilizaram a participar e a expor um pouco de si;

à Secretaria Municipal de Educação de Marília e aos diretores de escola municipais de Ensino Fundamental (anos iniciais) pela autorização para realização da pesquisa;

ao gestor da Secretaria Municipal de Educação pela concessão da entrevista;

aos colegas de pesquisa encontrados em diferentes eventos científicos, que me propuseram questões e me fizeram pensar a respeito de determinados aspectos essenciais às problematizações propostas.

FICHA CATALOGRÁFICA

Oliveira, Daniele Ramos.
O46f A formação continuada de professores de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico / Daniele Ramos Oliveira. - Presidente Prudente : [s.n], 2011
167 f.

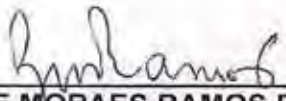
Orientador: Célia Maria Guimarães
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Ensino Fundamental de nove anos. 2. Formação continuada de professores. 3. Trabalho pedagógico. I. Guimarães, Célia Maria. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. A formação continuada de professores de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico.

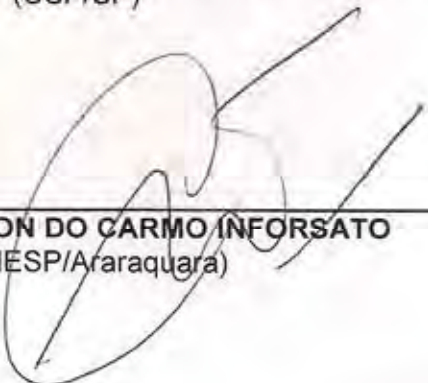
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. CÉLIA MARIA GUIMARAES
(ORIENTADORA)



Prof. Dra. ZILMA DE MORAES RAMOS DE OLIVEIRA
(USP/SP)



Prof. Dr. EDSON DO CARMO INFORSATO
(UNESP/Araraquara)



DANIELE RAMOS DE OLIVEIRA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 09 DE DEZEMBRO DE 2011.

RESULTADO: APROVADA

RESUMO

Apresentam-se, nesta dissertação, os resultados de pesquisa vinculada à linha "Infância e Educação" do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", câmpus de Presidente Prudente-SP. Com o objetivo geral de compreender a relação entre as características do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de primeiro ano do Ensino Fundamental e os aspectos presentes e ausentes nas ações de formação continuada que a equipe da Secretaria Municipal da Educação de Marília-SP tem desenvolvido, foram formulados os seguintes objetivos específicos: investigar se as características do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental do município de Marília-SP são as mesmas apontadas pela literatura científica até o momento ou se apresentam características singulares, explicitando-as; caracterizar as dificuldades e tendências detectadas entre os professores participantes do estudo; verificar se as dificuldades e tendências do trabalho desenvolvido por esses professores são consideradas pela equipe da Secretaria Municipal da Educação ao proporem ações formativas; investigar se há relação entre as ações de formação continuada e a manutenção ou superação das dificuldades e tendências pedagógicas demonstradas pelos professores e analisar as necessidades formativas dos docentes de primeiro ano. Mediante a perspectiva do estudo de caso, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica realizada em periódicos, em teses e dissertações, em textos publicados em eventos científicos nacionais e em livros; pesquisa documental por meio de localização, reunião, seleção e análise de fontes documentais (legislação federal, estadual e orientações elaboradas pelo MEC); questionário com uma amostra de professores de primeiro ano do Ensino Fundamental e coordenadores das escolas municipais; entrevista reflexiva com uma amostra desses professores e com o gestor da Secretaria Municipal de Educação de Marília-SP. Os documentos publicados pelo MEC propõem a reformulação da proposta pedagógica por parte das escolas e sistemas de ensino ao implantar o Ensino Fundamental de nove anos, atentando-se, no que diz respeito aos anos iniciais, para a importância da ludicidade, do respeito à infância e das diversas expressões, incluindo o desenvolvimento do letramento e da alfabetização. No entanto, os professores investigados apresentam crenças e conhecimentos que dificultam o atendimento dessas dimensões. Os docentes investigados mostraram-se hesitantes ao notarem como principais problemas para as dificuldades de aprendizagem dos alunos, o fato de não se envolverem em atividades desvinculadas das brincadeiras, assim como características da família da criança. No município investigado, a Proposta Curricular tem sido formulada pelo gestor da Secretaria Municipal de Educação e apresentada aos professores em capacitações. Esse processo foi iniciado com a formulação da Proposta Curricular para o primeiro ano em 2009 e terá prosseguimento até 2012, quando serão divulgados documentos referentes ao quarto e quinto anos. Coaduna-se, portanto, como uma perspectiva "clássica" de formação, em que o objetivo principal parece ser a atualização dos professores, a partir de um ensino ministrado sobre técnicas pedagógicas. Os dados revelaram uma concepção de formação continuada por parte dos gestores da Secretaria Municipal de Educação de nível informativo e prescritivo. Esta visão condiciona a prática de cursos isolados e pontuais que não favorece a formação de professores que já estão em exercício profissional nem a implantação de uma política oficial, como o Ensino Fundamental de nove anos. A forma como se faz a (in) formação dos coordenadores por parte da equipe da Secretaria Municipal de Marília é muito próxima à forma como eles (in) formam os professores, numa visão mecânica e transmissiva, que considera que, se o outro teve acesso à informação, tem toda condição de aplicá-la, o que gera dificuldades no trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de nove anos. Formação continuada de professores. Trabalho pedagógico.

ABSTRACT

This essay presents the results of the research which is linked to “Education and Childhood” Master Program in Education from the Science and Technology College, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Presidente Prudente-SP campus. Considering that the general objective is to understand the relation between the pedagogical work characteristics developed by the first grade teachers of the Elementary school and the absent and present aspects in the actions of continuing education that the Municipal Education Secretary Marília-SP has developed, the following specific objectives were formulated: to investigate whether the pedagogical work characteristics developed by the teachers with the children from the first grade of the Elementary school, Marília-SP are the same which were indicated by the scientific Literature up to the moment or if they present singular characteristics, explaining them; to distinguish the difficulties and tendencies detected between the attendant teachers of the study; to verify whether the difficulties and tendencies of the work developed by these teachers are considered by the Municipal Education Secretary when they propose formative actions; to investigate whether there is some relation between the continuing education proceeding and the maintenance or overcoming the difficulties and pedagogical tendencies demonstrated by the teachers and analyze the first grade teachers’ needs. According to the case perspective study, it has been used the following methodological procedures: bibliographical research performed in periodicals, in thesis and essays, in texts published in national scientific events and books; documentary research through location, meeting, selection and documentary source analysis (Federal and State Legislation, and guidance elaborated by MEC); questionnaire with a sample of the first grade Elementary school teachers and Municipal schools coordinators; reflective interview with a sample of these teachers and with the Manager of the Municipal Education Secretary, Marília-SP. The legal papers published by MEC propose the pedagogical purpose reformulation that comes from the schools and teaching systems when they install nine years of Elementary school, attempting, according to the first years, to the importance of the playfulness, the respect to the childhood and the several expressions, including the literacy development. However, the investigated teachers present beliefs and knowledge that make harder the treatment of these dimensions. The investigated teachers seem to be reluctant when they notice that the main problem for the students’ learning is the fact that they don’t get involved to the activities that are not linked to games, such as the children’s family characteristics. In the investigated county, the curricular purpose has been formulated by the manager of the Municipal Education Secretary and presented to the teachers in capacity process. This process was initiated with the formulation of the curricular purpose for the first year in 2009 and it will be continued up to 2012, when documents related to the fourth and fifth years will be published. Thus, it’s incorporated to a “classic” graduation perspective, whose the main objective seems to be the update of the teachers, from a teaching that is provided with pedagogical techniques. The facts revealed a conception of continuing education that comes from the managers of the Municipal Education Secretary of an informative and prescriptive level. This view conditions the exercise of punctual and sporadic courses that do not support the teacher’s’ graduation that are already practicing their profession, not even the installation of official politics, as the nine years of Elementary school. The way the coordinators’ formation is done by the Municipal Secretary from the county of Marília is very close to the way they form the teachers, through a mechanical and transmitting view, which considers that, if one had access to the information, one is able to apply it, what generates difficulties in the pedagogical work.

Key-words: Nine years of Elementary School. Teacher’s continuing education. Pedagogical work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	19
Quadro 2. Distribuição de temas quanto ao desenvolvimento do lúdico no trabalho pedagógico	77
Quadro 3. Distribuição de temas quanto a alfabetização	86
Quadro 4. Transcrições de respostas de gestores de escola ao questionário sobre o lúdico	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição das respostas ao questionário por professores quanto a contribuições para prática pedagógica 106

Tabela 2. Distribuição dos temas que deveriam ser priorizados nas próximas formações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação 113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição da faixa etária dos professores.....	68
Gráfico 2. Distribuição do nível de escolaridade até a Graduação dos professores	69
Gráfico 3. Distribuição das Habilitações cursadas no curso de Pedagogia pelos professores.....	70
Gráfico 4. Distribuição das modalidades de cursos de Pós-graduação de mais alta titulação cursada pelos professores	70
Gráfico 5. Distribuição da experiência de ensino no Ensino Fundamental dos professores..	72
Gráfico 6. Distribuição das horas-aula por semana dos professores investigados	73
Gráfico 7. Distribuição das horas semanais de trabalho dos professores fora da unidade escolar	74
Gráfico 8. Distribuição do número de crianças por turma de primeiro ano do Ensino Fundamental	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS	
1.1 O início da construção da política de ampliação do Ensino Fundamental	19
1.2 O contexto da política do Ensino Fundamental de nove anos	22
1.3 Os pareceres e resoluções sobre Ensino Fundamental de nove anos	24
1.4 Os documentos de orientação para inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental	30
2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E MODOS DE ORGANIZAÇÃO	
2.1 Conceituando a formação continuada	41
2.2 Posturas e concepções de formação continuada de professores	46
2.3 Os limites da formação continuada na escola e outros possíveis caminhos	50
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	
3.1. A pesquisa qualitativa e o estudo de caso	56
3.2. Procedimentos metodológicos	58
4. ANÁLISE DOS DADOS	
4.1 Caracterização do município de Marília-SP	69
4.2 Caracterização dos professores	70
4.3 Caracterização dos coordenadores de escola e gestor da Secretaria Municipal de Educação	77
4.4 Trabalho pedagógico	78
4.4.1 Lúdico do ponto de vista dos professores	78
4.4.2 Alfabetização do ponto de vista dos professores	88
4.4.3 Dificuldades no trabalho pedagógico e a criança e sua família	94
4.4.4 O trabalho pedagógico do ponto de vista dos coordenadores de escola e gestor	98
4.5. Análise da formação continuada	103
4.5.1 Formação/capacitação da Secretaria Municipal de Educação	106
4.5.2 Importância da formação continuada para os professores investigados e suas necessidades formativas	112
4.5.3 Análise do ponto de vista dos gestores sobre a formação continuada	117
4.6 Tecendo os fios.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	150

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa¹ tem origem em questionamentos que vinha fazendo, ainda que não de forma sistemática, quando professora² do Sistema Municipal de Ensino de Marília-SP. Nessa oportunidade, pude observar e acompanhar a implantação de mudanças instituídas pela Lei 11.274 (BRASIL, 2006a), segundo a qual a idade para ingresso obrigatório no Ensino Fundamental passaria dos sete para os seis anos e os sistemas deveriam ampliar em mais um ano a duração do Ensino Fundamental, prevendo-se como limite para o ajuste necessário o ano de 2010. Assim, a lei nº 11.274, de 2006, alterou a redação do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), que passou a vigorar do seguinte modo: “O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão (...)” (BRASIL, 1996).

A partir de 2009, o município de Marília passou a organizar o Ensino Fundamental mediante o ciclo de nove anos. A proposta curricular para o primeiro ano desse nível de ensino foi formulada pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação no segundo semestre de 2008. Para implantação da proposta foi realizado um curso de capacitação³ para os professores responsáveis pelas turmas de primeiro ano e coordenadores das escolas.

Embora na Lei 11.274 (BRASIL, 2006a) o prazo proposto para mudança nacional fosse até 2010, a resolução estadual de São Paulo nº 98, de 23 de dezembro de 2008, instituiu, em seu artigo 2º, que o Ensino Fundamental teria, em 2009, sua organização curricular desenvolvida em regime de progressão continuada, estruturada em nove anos, constituída por dois segmentos de ensino: anos iniciais, correspondendo ao ensino do primeiro ao quinto ano e anos finais, correspondendo ao ensino do sexto ao nono ano. No entanto, de acordo com a resolução, as unidades escolares estaduais dariam início à implantação da organização do Ensino Fundamental de nove anos de forma gradativa e contínua e, excepcionalmente, em 2009, ela ocorreria a partir do segundo ano, correspondente à primeira série do Ensino

¹ A pesquisa de mestrado aqui delineada se encontra vinculado ao Grupo de Pesquisa “Profissão docente: formação, identidade e representações sociais coordenado pela Prof^a Dr^a Célia Maria Guimarães e pelo Prof.^o Dr.^o Alberto Albuquerque Gomes, em funcionamento desde 2007 e cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil – CNPq.

² Função exercida de fevereiro de 2008 a fevereiro de 2010 em escola de Ensino Fundamental (séries/anos iniciais) do Sistema Municipal de Ensino de Marília – SP.

³ Este curso foi ministrado pela equipe pedagógica da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação, das 7h às 12h, de 3 a 6 de fevereiro de 2009, totalizando 20 horas, na semana anterior ao recebimento das crianças de seis anos nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Fundamental de oito séries (SÃO PAULO, 2008). Com isso, os municípios do estado de São Paulo que ainda não tinham realizado as alterações em seu sistema de ensino tiveram que antecipar a implantação do novo ciclo para assumir também as turmas de primeiros anos das escolas estaduais.

Em 2009, a Secretaria Municipal da Educação de Marília assumiu a demanda de alunos do primeiro ano do ensino fundamental do Sistema Estadual de Ensino e, com isso, remodelou sua infraestrutura para poder atendê-los, ocupando salas e demais dependências de oito escolas municipais de Educação Infantil. Em 2010, o sistema estadual de ensino passou a atender a todos os anos do Ensino Fundamental. No município de Marília, portanto, não há mais turmas do primeiro ano ocupando o espaço físico de escolas de Educação Infantil.

Arelaro (2005) destaca que a principal motivação para ampliação do Ensino Fundamental foi a busca de alternativas de recursos financeiros superiores aos atuais, que vêm se mostrando insuficientes. Para ela, o autor da Lei 11.114/05 teve como principal objetivo “[...] ampliar a possibilidade de uso dos recursos do Fundef⁴ com crianças menores, uma vez que os municípios se encontram em dificuldades para ampliar sua rede de Educação Infantil.” (p.1047). Como Educação Infantil e Ensino Fundamental possuem identidades distintas, essa implantação não tem se configurado uma passagem tranquila.

Para Santos e Vieira (2006), a implantação do Ensino Fundamental de nove anos teve objetivos não só financeiros como também demográficos, políticos e pedagógicos. As razões demográficas se referem à redução das taxas de fecundidade, o que tem gerado a diminuição de alunos e conseqüente capacidade ociosa de recursos físicos e humanos na rede escolar. As razões pedagógicas justificam-se pelas possibilidades de inserir a criança num universo cultural, com maiores oportunidades de aprendizado, principalmente no que se refere aos esforços para alfabetização. As razões políticas dizem respeito à recepção positiva da mudança por parte das famílias mais pobres, tornando-se, assim, uma medida de forte apelo eleitoral. Não concordo com as razões demográficas e políticas que, citadas por esses autores, tenham sido impulsionadoras da ampliação do Ensino Fundamental. A meu ver, tal movimento se deve muito mais ao momento histórico que estamos vivendo e a outras questões políticas que ainda serão explicadas neste texto.

⁴ Somente em dezembro de 2006, foi aprovada a Emenda Constitucional n° 53/2006 pelo Congresso Nacional, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, criado pela Emenda Constitucional n° 14/1996.

De acordo com Valiengo (2008), do ponto de vista político-pedagógico, estamos vivendo um momento na sociedade brasileira denominado “redução da infância” caracterizado pelo fato de as crianças, cada vez mais cedo, deixarem de serem crianças

“[...] ao colocar de lado as brincadeiras, os relacionamentos com seus pares em fazeres lúdicos e interpretativos da realidade [...] para então se tornar aluna e executar tarefas direcionadas ao ensino sistemático da leitura e da escrita, mas não com seus usos ativos e motivadores de aprendizagens [...]” (p.9).

Como comprovação desse momento histórico, tem-se a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em âmbito nacional e a consequente diminuição da Educação Infantil (VALIENGO, 2008).

A nova política tem orientado práticas educativas, mobilizado estudiosos e suscitado pesquisas, dos quais já resultaram diversos artigos, dissertações e teses. Em mapeamento bibliográfico preliminar, que incidiu sob o período de 2006 a 2010, foram localizadas 3 teses de doutorado e 34 dissertações de mestrado defendidas nos programas de Pós-graduação em Educação, reconhecidos e recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que têm como foco o Ensino Fundamental de nove anos; 5 trabalhos publicados nos Grupos de Trabalho (Gts) dos “Encontros Anuais da Associação Nacional de Pesquisas em Educação” (Anped); 15 trabalhos publicados nas edições de 2006 a 2010 do “Congresso Nacional de Educação - Educere” e 22 artigos dentre uma amostra de periódicos da área de educação com conceito “Qualis A e B”, obtidos na avaliação do triênio de 2007 a 2009, indicados no portal da Capes.

Mediante a leitura desses textos, pude constatar vários aspectos importantes a respeito do Ensino Fundamental de nove anos, que indicam fecundas possibilidades de pesquisa. Dentre esses aspectos, destaco a carência de estudos e de pesquisas sobre formação continuada de professores que têm assumido as turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Dentre o total de 37 estudos acadêmicos (dissertações e teses) reunidos na pesquisa bibliográfica citada⁵, apenas 3 são de títulos resultantes de pesquisa sobre formação de professores, sendo uma realizada no estado de Minas Gerais (SOUZA, 2010), outra no estado do Rio Grande do Sul (ZATTI, 2009)⁶ e uma no estado de São Paulo (PIMENTA, 2007), mas com objetivos diferentes dos aqui propostos.

⁵ Parte da pesquisa bibliográfica realizada foi publicada em forma de artigo na *Revista de Educação PUC-Campinas*, sob o título "Ensino Fundamental de nove anos: tendências temáticas na produção científica brasileira (2006-2010)". Consultar referência completa no final desta dissertação.

⁶ Esta dissertação, embora solicitada, não foi disponibilizada pela autora.

Souza (2010) analisa a proposta de formação continuada voltada para o Ensino Fundamental de nove anos – anos iniciais, no período de 2006 a 2008, planejada e implementada pelo Departamento de Ações Pedagógicas, da Secretaria de Educação de Juiz de Fora-MG. De acordo com a autora, essa proposta de formação foi concebida numa perspectiva reconhecida como processo permanente, e deve ser exercida ao longo do percurso profissional. A autora adotou, como procedimentos metodológicos, a análise de documentos da Secretaria, entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados junto aos sujeitos envolvidos nessa política de formação. Por meio desses procedimentos, a autora constata que, embora a literatura específica sobre propostas de formação continuada em serviço, oferecidas em ambiente não escolar, sigam um modelo “clássico” e homogeneizador, as análises dos dados sinalizam mudanças, pois o grupo formado de professoras procurou romper com a cultura tradicional individualista para dar lugar à cultura da troca de experiências e da construção do conhecimento coletivo. Ela considera também que um programa de formação continuada só obtém resultados satisfatórios quando os objetivos dos docentes e a dinâmica adotada estão em consonância, possibilitando a esses a reflexão sobre sua prática pedagógica, objetivando minimizar o fosso existente entre sua formação inicial e seu contexto de trabalho.

Pimenta (2007) caracteriza um programa de formação continuada realizado pelo Sistema Municipal de Ensino de Araraquara-SP. Os participantes eram professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, de crianças de 6 anos em fase de alfabetização, no momento das transições legais que alteraram a idade de ingresso delas no Ensino Fundamental. A autora evidencia os problemas enfrentados pelos professores na execução de sua ação profissional, além das dificuldades em organizar estas diante das constantes alterações legais. Constata também que, embora os professores apresentem necessidades formativas, estas não são constantes nem definitivas e que é necessário o envolvimento de três dimensões nos programas de formação continuada, a saber: pessoal, local e institucional.

Cada um desses trabalhos traz uma contribuição específica e apropriada, fato que nos desafia a refletir sobre as mudanças trazidas pela transição do Ensino Fundamental de oito para nove anos. O interesse deste trabalho emergiu, especialmente, porque a criança de seis anos é o alvo dessa mudança e porque as implicações não se restringem apenas ao primeiro ano do Ensino Fundamental, mas traz conseqüências para toda a organização curricular da Educação Básica. Por outro lado, essa mudança desafia os sistemas municipais e estaduais a desenvolverem ações de formação continuada capazes de dar suporte teórico-metodológico aos professores responsáveis pelas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Chama a atenção o número reduzido de pesquisas cujo objeto de estudo se volta para a formação continuada propiciada aos professores de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. A formação continuada é considerada um aspecto importante, pois o objetivo de contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos não é atingido pela sua simples inclusão no ensino obrigatório, mas pela qualidade do trabalho pedagógico que de fato ocorre em sala de aula sob a responsabilidade do professor. Penso como Kramer (2002, p.124) que “[...] qualquer projeto de formação continuada ou sua inexistência, de certa forma, reflete o pensamento sobre o que pedagogicamente deve nortear o atendimento às crianças.” A inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental só tem sentido se efetivamente contribuir para o seu desenvolvimento integral, para emancipação dos conhecimentos construídos e a elaboração de novos.

Constituir-se como docente responsável por crianças de seis anos nessa nova configuração do sistema de ensino tem sido um desafio a ser enfrentado. Estudos (BRUNETTI, 2007; VALIENGO, 2008; MORO, 2009; MOYÁ, 2009) revelam que as propostas têm-se caracterizado mais por arranjos materiais do que propriamente por uma reformulação pedagógica para atender às necessidades reais dessa faixa etária em diferentes contextos regionais do Brasil. Na organização da rotina educativa reincide a desconsideração do valor de atividades essenciais às aprendizagens infantis, tais como a brincadeira, os jogos de construção, o desenho, a dança, a pintura e a modelagem. A ênfase do trabalho pedagógico tem recaído nas atividades relacionadas a uma pretensa aquisição da escrita.

Os resultados de pesquisas (BRUNETTI, 2007; ARAÚJO, 2008; MORO, 2009) têm apontado ainda para a necessidade de maior preparação teórico-metodológica dos professores que assumem o primeiro ano do Ensino Fundamental, ainda que a formação oferecida tenha o foco exclusivamente nos processos relativos à alfabetização. Dessa forma, tem-se como consequência professores responsáveis pela educação e pelo desenvolvimento das crianças de seis anos no Ensino Fundamental que desconhecem as especificidades das aprendizagens infantis nessa faixa etária, relegando segundo plano a proposta de formação integral. Perante a incerteza quanto às mudanças, os profissionais têm evidenciado sentimentos de angústia e frustração. De acordo com Kramer (2006), a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre os níveis de ensino, entre os municípios, dentro da escola e entre as escolas.

Enfim, os principais problemas apontados pelas pesquisas acadêmicas sobre Ensino Fundamental de nove anos resumem-se aos seguintes: falta de apoio pedagógico aos professores, desconhecimento por parte deles dos documentos oficiais que orientam o

trabalho com as crianças de seis anos, a necessidade de fundamentação teórica articulada à prática educativa mais consistente acerca do desenvolvimento infantil nessa faixa etária e a estruturação do trabalho pedagógico em função da centralidade na alfabetização, o que acentua a preocupação com a dificuldade em acolher as culturas e linguagens infantis. (BRUNETTI, 2007; ARAÚJO, 2008; VALIENGO, 2008; MORO, 2009).

Por todas as razões apontadas, considerei pertinente a proposição dos seguintes objetivos para o desenvolvimento desta pesquisa: investigar se as características do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental do município de Marília-SP são as mesmas apontadas pela literatura científica até o momento ou se apresentam características singulares, explicitando-as; caracterizar as dificuldades e tendências pedagógicas detectadas entre os professores participantes do estudo; verificar se as dificuldades e tendências do trabalho desenvolvido por esses professores são consideradas pela equipe da Secretaria Municipal da Educação ao proporem ações formativas; investigar se há relação entre as ações de formação continuada e a manutenção ou superação das dificuldades e tendências pedagógicas demonstradas pelos professores e analisar as necessidades formativas dos docentes de primeiro ano. Diante disso, a pergunta norteadora da pesquisa é: Qual a relação entre as características do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de primeiro ano do Ensino Fundamental e os aspectos presentes e ausentes nas ações de formação continuada que a equipe da Secretaria Municipal da Educação tem desenvolvido?

Embora não tenha sido alvo de grandes investimentos pelo poder público até a década de 90, a formação continuada de professores tem adquirido destaque no cenário educacional brasileiro com a promulgação da Lei n.º 9.394/96, que postula o direito à formação continuada a todos os profissionais do ensino da educação básica e atribui também aos sistemas de ensino responsabilidades sobre essa formação. Contudo, apesar das normatizações relativas às ações de formação continuada, na maior parte dos municípios há escassez de recursos materiais e humanos para assumir a função, o que dificulta as implementações de ações e o levantamento de demandas sobre a educação continuada (RANGEL, 2006; GALINDO, INFORSATO, 2008).

De acordo com García (1997), a diversidade de estratégias formativas atuais requer acompanhamento para conhecer sua eficácia, seu impacto e sua utilidade para os professores. Desse ponto de vista, parece necessário desenvolver investigações sobre as especificidades das ações das Secretarias de Educação, uma vez que, conforme lembram Galindo e Inforsato (2008), esse serviço passou do âmbito de responsabilidade estadual para o municipal. Além

disso, a identificação de necessidades formativas docentes se torna um meio indispensável na busca qualitativa de práticas harmônicas com as demandas da realidade.

A identificação de necessidades e sua expressão são favorecidas em sondagens acadêmicas, pois é de se supor que pesquisador e contexto pesquisado não possuem uma relação de dependência, como pode acontecer entre processos de investigação em que os agentes estejam vinculados formalmente aos órgãos públicos. (GALINDO; INFORSATO, 2008, p.86)

Nessa perspectiva, a formação continuada em foco nesta pesquisa é constituída pelas ações formativas (cursos, oficinas, grupos de discussão e palestras) propiciadas pela Secretaria Municipal de Educação aos professores do Sistema Municipal de Ensino, particularmente àqueles que atuam com as turmas de primeiros anos de Ensino Fundamental. Essas ações formativas podem estar integradas à jornada de trabalho docente, mas não se referem à modalidade de formação realizada na unidade escolar durante duas horas semanais pelos professores no “Horário de Estudo em Conjunto” (HEC⁷). Pretendemos analisar as iniciativas da Secretaria Municipal de Educação por ser por meio delas que ocorrem não só a formação de professores, mas também a de coordenadores de escola e a veiculação de políticas públicas educacionais. Isso não significa, contudo, que a formação continuada está sendo concebida como um sistema que visa solucionar problemas encontrados na prática pedagógica ou à simples requalificação dos docentes e de seus contextos de trabalho, mas

[...] como um meio de melhoramento não só das relações de trabalho, mas também do próprio trabalho onde se permite a produção, a busca e troca de saberes diferenciados aos habitualmente instituídos. Isso não só implica o desenvolvimento da qualidade da formação docente como também singulariza-a em seu tempo e espaço de realização.” (AZAMBUJA, 2006, p.2)

Desse ponto de vista, têm-se uma perspectiva dialética que reconhece que

[...] as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham, que as escolas e os sistemas são interdependentes e interativos no processo de reforma e que a educação só pode reformar-se transformando as

⁷ O HEC no município de Marília-SP corresponde ao Horário de Trabalho Pedagógico em Conjunto (HTPC), realizado pelos professores estaduais, que tem como objetivo se constituir como um espaço de formação continuada dos educadores; propiciar momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão das propostas curriculares e melhoria da prática docente assim como realizar um trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico — discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno. Os resultados obtidos em pesquisa realizada por Mendes (2008) com os professores do Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP revelaram que os profissionais representam o HTPC como Hora de Trabalho Perdido Coletivamente, ou seja, que esse momento, apesar de ser importante, não tem atingido seus objetivos tendo em vista a sua forma de organização.

práticas que a constituem. (KEMMIS, 1987, p.74 apud GARCÍA, 1997, p.55-56)

Deste modo, com base nas razões arroladas e no mapeamento bibliográfico realizado, formulam-se as seguintes perguntas de pesquisa: Com base na regulamentação normativa (conjunto de pareceres, resoluções e documentos publicados pelo Ministério da Educação – MEC), de que forma foi construída a política de inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental? Quais as características e dificuldades do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de Marília-SP? Que tipo de necessidades formativas os professores de primeiro ano do Ensino Fundamental têm apresentado? O que pensam professores e coordenadores de escola a respeito da formação continuada, realizada no município investigado, para ampliação do Ensino Fundamental?

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram utilizados os documentos produzidos pelo MEC sobre o Programa Ensino Fundamental de Nove Anos, os questionários aplicados nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Marília aos professores de primeiro ano e aos coordenadores das escolas, entrevistas reflexivas com uma amostra de professores e com o gestor da Secretaria Municipal de Educação, além de textos resultantes de pesquisas mapeadas por meio de levantamento bibliográfico.

O relatório foi organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresenta-se uma breve análise da regulamentação normativa da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, que consiste no conjunto dos pareceres, resoluções e documentos publicados pelo MEC com o objetivo de orientar este processo de mudança na Educação Básica brasileira. No segundo capítulo, apresentam-se as perspectivas de formação continuada de professores, identificando concepções e modos de organização. No terceiro capítulo, apresenta-se a abordagem metodológica, contendo tipo de estudo, procedimentos e técnicas de pesquisa escolhidas. No quarto capítulo, faz-se a análise dos dados obtidos por meio de aplicação de questionários e entrevistas com diferentes sujeitos (professores, coordenadores de escola e gestor da Secretaria Municipal de Educação) em relação ao trabalho pedagógico e à formação continuada, seguindo-se as considerações finais.

1. A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS

Neste capítulo, apresenta-se a regulamentação normativa da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, que consiste no conjunto dos pareceres, resoluções e documentos publicados pelo MEC com o objetivo de orientar este processo de mudança na Educação Básica brasileira. Com base no amparo legal nacional e nos argumentos de diversos autores, o objetivo deste capítulo é demonstrar como tem sido construída a política de inclusão da criança de seis anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e contextualizar esse momento histórico brasileiro.

1.1 O início da construção da política de ampliação do Ensino Fundamental

O primeiro documento legislativo a sinalizar a ampliação do Ensino Fundamental foi o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001). Nele foi prevista a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos a partir de duas intenções: “[...] oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2001).

O parecer n. 24, de 15 de setembro de 2004 (BRASIL, 2005a), homologado pelo MEC, traz um histórico sobre o processo de inclusão de mais um ano no Ensino Fundamental. No documento são relatados os encontros realizados entre a Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental (SEIF/MEC), Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FÓRUM), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), além de outros sistemas de ensino de diferentes regiões do país.

Segundo o documento denominado “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos — Relatório do Programa⁸” (BRASIL, 2004a), no início de 2004 foram promovidos pela Secretaria da Educação Básica sete encontros para discutir com estados e municípios maneiras de realizar essa implantação. Desses encontros participaram 247 secretarias de educação que, em 2003, haviam manifestado interesse na ampliação imediata: quatro estaduais – Amazonas, Distrito Federal, Goiás e Sergipe – e 243 municipais. De acordo com o

⁸ Este documento tem como objetivo informar as ações desenvolvidas pelo MEC até julho de 2004 e consiste num anexo do documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais” (BRASIL, 2004b).

relatório, somente seis unidades da Federação não apresentavam nenhum tipo de ampliação do Ensino Fundamental até 2003, a saber: Acre, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima e Sergipe. O documento destaca também que os encontros regionais realizados nesse período ofereceram contribuições para que o MEC pudesse elaborar o documento de orientação para ampliação do Ensino Fundamental “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais” (BRASIL, 2006c).

Concordo com Santaiana (2008), segundo a qual a divulgação dessas informações por meio de relatório e orientações “[...] servem como táticas para a mobilização dos sujeitos e governos a favor da Política Pública proposta.” (p.32), pois argumentam quantitativamente para adesão dos Estados e suas escolas ao Programa Ensino Fundamental de nove anos. Apesar de o programa poder ser realizado mediante a discordância de alguns, a autora lembra que o poder se faz mais produtivo quando exercido sobre sujeitos livres e capazes de decidirem o que é melhor para sua educação. “Tanto melhor será o engajamento dos sujeitos ao Ensino Fundamental de Nove anos se os discursos sobre o mesmo forem internalizados, como se houvesse a participação de todos para efetivação dessa política.” (SANTAIANA, 2008, p.32).

O parecer n. 24, de 15 de setembro de 2004 (BRASIL, 2005a) expõe a constatação de que até aquele momento dois estados se destacavam por terem adotado o Ensino Fundamental de nove anos, a saber: Goiás, que implementou de forma gradativa nas escolas públicas estaduais e Minas Gerais, onde 533 municípios aderiram à proposta nas escolas estaduais e 63 já a haviam adotado no sistema municipal. Para Santos e Vieira (2006) dois motivos levaram o estado de Minas Gerais a essa decisão: o aumento do sucesso escolar das crianças de baixa renda e a disponibilidade de salas e professores no Ensino Fundamental devido ao menor índice de natalidade.

Esse primeiro parecer sintetiza ainda as principais legislações que regulamentam a educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1991 e sinaliza que somente no PNE é mencionada a questão da ampliação do Ensino Fundamental. Dentre outras considerações, o parecer dispõe sobre algumas normas a serem respeitadas quando a opção de cada sistema de ensino for pela ampliação do Ensino Fundamental, a saber: considerar o regime de colaboração nas redes públicas estaduais e municipais; assegurar a universalização no Ensino Fundamental da matrícula na faixa etária dos 7 aos 14 anos; não prejudicar a oferta e a qualidade da Educação Infantil, preservando-se sua identidade pedagógica; os sistemas de ensino e as escolas devem compatibilizar a nova

situação de oferta e duração do Ensino Fundamental com uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos seis anos e os sistemas devem fixar as condições para a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica.

Logo após, têm-se a Resolução n.3 (BRASIL, 2005b) que define normas nacionais, esclarecendo que 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. Nessa resolução são previstos ainda seis anos completos para entrada da criança no Ensino Fundamental ou que venha a completar seis anos no início do ano letivo – no máximo até 30 de abril do ano civil em que se efetivar a matrícula.

Ainda em 2005 foi publicado o parecer n. 6 (BRASIL, 2005c) que constitui um reexame do parecer de 2004 e no qual é previsto que o Ensino Fundamental de nove anos deverá adotar uma nova nomenclatura geral, ficando assim organizado:

Quadro 1 – Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

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 idade de 6 a 10 anos de idade de 11 a 14 anos de idade	9 anos 5 anos 4 anos

Fonte: CNE/SEB

No que diz respeito à legislação normatizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) houve certa confusão. A primeira publicação foi a da Lei 11.114, de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005e), que somente inseria a criança de seis anos no Ensino Fundamental, mas não ampliava o tempo de escolaridade nesse nível de ensino. Dessa forma, a interpretação que cabia era que essas crianças poderiam ser inseridas nas turmas de primeira série juntamente com as crianças de sete anos. O parecer CNE/CEB n. 18, publicado em 15 de setembro de 2005 (BRASIL, 2005d), esclarece que, embora o MEC aguardasse a apreciação pelo Congresso Nacional dos projetos de Lei que disciplinariam em conjunto medidas e regras básicas para ampliação do Ensino Fundamental, “o processo político-legislativo precipitou uma das medidas — somente aquela que diz respeito à obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos — de forma incompleta, intempestiva e com redação precária.”(BRASIL, 2005d, p.2)

Somente a partir da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a), o Ensino Fundamental é ampliado de oito para nove anos, criando novas turmas para inserir as crianças de seis anos de idade. De acordo com o artigo 5º desta Lei: “os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2006a, p.1).

1.2 O contexto da política do Ensino Fundamental de nove anos

De acordo com o texto da legislação, o intuito principal da Lei 11.274 (BRASIL, 2006a) é melhorar a qualidade da educação por meio do atendimento aos setores populares, tendo como justificativa que crianças que ingressam antes dos sete anos na instituição escolar apresentam, em sua maioria, melhor desempenho escolar que aquelas que iniciam sua escolarização aos sete anos de idade. (BRASIL, 2006a). Conforme explica Torres (2001, apud SANTOS, 2008), o enfoque no maior tempo de escolarização faz parte de uma tendência enfatizada na década de 90, segundo a qual o aumento do tempo consiste na variável-chave para melhorar a aprendizagem. Além disso, incluir a criança de seis anos no Ensino Fundamental é demonstrar que o imperativo social atual é investir na infância, “[...] mas não na Educação Infantil e sim no modelo mais escolar: no modelo do Ensino Fundamental.” (SANTAIANA, 2008, p.40)

Para Rohden (2006) a ampliação do Ensino Fundamental faz parte de uma série de políticas educacionais para a Educação Básica que tem, como preocupação, a qualidade da primeira etapa do ensino, o que demonstra estreita relação com a política de organismos internacionais que apontam para a necessidade de melhoria dos índices indicadores de desenvolvimento humano. A autora ressalta que a intervenção de mecanismos internacionais como o Banco Mundial somada à dependência do governo brasileiro à economia mundial “[...] repercutem de maneira decisiva sobre a educação.” (2006, p.18).

Santaiana (2008) auxilia essa argumentação expondo que as políticas nacionais de educação comungam os mesmos objetivos das políticas educacionais mundiais: incluir a todos na escola e erradicar o analfabetismo. A proposta do Ensino Fundamental de nove anos se faz presente numa época de exarcebamento de discursos sobre proteção à infância, assim como da instituição de políticas educacionais que contemplem e incluam a todos. Nesse sentido, o Programa Ensino Fundamental de nove anos se apresenta no cenário educacional como estando a serviço e benefício da comunidade escolar e sociedade em geral, principalmente da infância pobre e a favor dos excluídos. “Mas, ao mostrar o quanto a

educação é importante para melhorar a vida dos sujeitos, a inclusão da criança de seis anos produz indagações de como deve ser o aluno, o futuro cidadão para sociedade do século XXI.” (SANTAIANA, 2008, p.33)

Diante dessa discussão, considero que essa política se insere num movimento de aceleração e segmentação da infância, em que a maior preocupação reside em escolarizar as crianças cada vez mais cedo, a fim de “prepará-las” para um modelo de transmissão na educação, o que minimiza, de certo modo, a importância de outras formas de interatividade mais comuns às práticas desenvolvidas na educação infantil. Segundo Santos e Vieira (2006), estudos recentes demonstram que reformas no Ensino Fundamental produzem efeitos na Educação Infantil, resultando, de modo geral, diminuição e desorganização da oferta. Esses autores esclarecem ainda que, com a formulação dessa política, existe a tendência tanto de maior cooperação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental quanto de levar a uma abordagem do “tipo escolar” nas creches e pré-escolas. Consideramos como Gagno et al (2008) que, antes de mudar a idade do ingresso no Ensino Fundamental, “[...] seria necessário avaliar o sistema de creches e pré-escolas e procurar a sua expansão com qualidade, principalmente, procurando conciliar propostas curriculares e práticas pedagógicas do ensino de 0 a 6 anos com o Ensino Fundamental.” (p. 3231) A implementação do Ensino Fundamental de nove anos parece deixar claro que as creches e pré-escolas são “primas pobres” do sistema de educação. Cabe-me, então, questionar por que não tornar obrigatória a pré-escola, em lugar de ampliar o Ensino Fundamental.

O investimento na faixa etária da Educação Infantil sempre foi um ponto crítico que necessitava da atenção das políticas públicas. Nesse sentido, o Ensino Fundamental de nove anos também representa, mas não somente, uma estratégia de acomodação de diversos segmentos num único investimento sem que os gastos com readequações físicas fossem ampliados (BOSSAN, PLAT, 2009). “As vagas ‘aparecerão’ sem que o governo tenha que dispor ou investir ‘um centavo sequer’ na ampliação dos recursos humanos e materiais que tal medida requereria caso a medida anterior não fosse proposta.” (p.5822)

Mediante esse contexto, foi estabelecida a Lei Federal nº. 11.700, de 2008 (BRASIL, 2008), que torna obrigatória, a partir de janeiro de 2009, a existência de vagas para crianças a partir dos quatro anos de idade junto aos Centros de Educação Infantil, demonstrando uma das consequências dessa ampliação do Ensino Fundamental para a Educação Infantil. No entanto, de acordo com Campos e Silva (2011), apesar de o MEC ter apostado que o deslocamento das crianças de seis anos geraria, como efeito positivo, o aumento das vagas na Educação Infantil, tal situação não ocorreu.

De acordo com o Censo da Educação Básica (Inep, 2008), ocorreu uma estagnação nas taxas de matrícula da pré-escola em todas as regiões do Brasil. Contraditoriamente, a explicação para esse fenômeno é a transferência das crianças de seis anos para o ensino fundamental. Em 2008, no Brasil, o crescimento de vagas na pré-escola foi de apenas 0,8; considerando-se a diferença entre 2007 e 2008, apenas 37.238 novas crianças ingressaram na pré-escola. Ainda de acordo com esses dados, o número de crianças matriculadas no ensino fundamental, em todo o país, cresceu em 130.581. (CAMPOS, SILVA, 2011, p.32)

Segundo essas autoras, o Ensino Fundamental de nove anos tem produzido um “encolhimento” da Educação Infantil. “Exemplificam isso as crescentes iniciativas, até do poder público, em consentir e mesmo determinar – como é o caso do Paraná – a matrícula de crianças de cinco anos no ensino fundamental.” (CAMPOS, SILVA, 2011, p.365)

Além disso, é preciso lembrar que a mudança das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental alterou o atendimento em tempo integral. Para que a criança não perca esse direito que já havia sido conseguido, os sistemas de ensino necessitarão aumentar as vagas, em período integral, das escolas de Ensino Fundamental que ofertam o primeiro ano do ensino de nove anos. Essas vagas seriam destinadas àquelas crianças que, ao ingressar nas escolas, perderam o direito de freqüentar as creches enquanto seus pais trabalham (GAGNO et al, 2008).

1.3 Os pareceres e resoluções sobre Ensino Fundamental de nove anos

O prazo estabelecido como limite para o atendimento da lei de ampliação do Ensino Fundamental terminou em 2010. Importa agora, portanto, analisar os efeitos dessa política pública a curto, médio e longo prazo para todos os sujeitos da educação e sociedade em geral, uma vez que a partir da publicação da Lei 11.274 (BRASIL, 2006a), a LDBEN (BRASIL, 1996) passou a vigorar da seguinte maneira:

Art.6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos no ensino fundamental.

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

Art. 87.....

§2º. O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade.

§ 3º.....

I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

As alterações promovidas na LDBEN (BRASIL, 1996) pela ampliação do Ensino Fundamental de nove anos suscitaram diversas dúvidas por parte de sistemas de ensino e órgãos educacionais que foram objeto dos seguintes pareceres, dos quais realizei uma síntese dos principais pontos abordados:

- Parecer CNE/CBE n.39/2006 (de 8 de agosto de 2006)
- Parecer CNE/CEB n.41/2006 (de 9 de agosto de 2006)
- Parecer CNE/CEB n.45/2006 (de 7 de dezembro de 2006)
- Parecer CNE/CEB n.05/2007 (de 5 de fevereiro de 2007)
- Parecer CNE/CEB n.07/2007 (de 19 de abril de 2007)

O parecer n. 39, de 8 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006b), decorre de uma consulta realizada pelo Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental no estado de Minas Gerais. A dúvida incidia sobre a interpretação do papel da educação infantil perante a criança de seis anos. No entendimento do estado de Minas Gerais, a educação infantil continuaria sendo a etapa da educação básica que atenderia as crianças até os seis anos completos, uma vez que as crianças dessa faixa etária têm direito a atendimento nesse nível. O parecer esclarece que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos significa, em síntese, um novo projeto político-pedagógico para essa etapa de ensino e consequente redimensionamento da Educação Infantil. Ademais, esclarece que o estabelecimento dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo não deve ser considerada uma medida aleatória, pois a legislação e as normas estabelecidas se preocuparam com “[...] *o direito da criança de ser criança, isto é, o direito da criança à Educação Infantil.*” (BRASIL, 2006b, p.5, grifos dos autores)

O parecer n. 41, de 9 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006c), que tem como interessado a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) do Rio Grande do Sul, tem como objetivo compreender por que a matrícula aos seis anos de idade no Ensino Fundamental passou a ser obrigatória a partir de 2006, sendo que o prazo para ampliação da duração do Ensino Fundamental era até 2010. Busca-se, portanto, entender se é adequado matricular as crianças de seis anos no Ensino Fundamental de oito anos até que esse nível seja ampliado. Também questiona se o Sistema Municipal de Ensino deve seguir as orientações da Secretaria Estadual de Educação. O Conselho Nacional de Educação esclareceu que, no caso de matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, o Ensino Fundamental de nove anos deve estar necessariamente implementado e que à “[...] Prefeitura Municipal compete

decisões, como mantenedora da rede escolar municipal, ainda que sob normas do Conselho Estadual de Educação.” (BRASIL, 2006c, p.5)

O parecer n. 45, de 7 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006d), por sua vez, refere-se a uma consulta realizada pelo presidente do Conselho Municipal de Educação de Jataí (GO). O questionamento trata de como organizar o trabalho pedagógico com os anos iniciais do Ensino Fundamental: segmentação por disciplinas ou ensino multidisciplinar ministrado por um único professor. Além disso, questiona-se ainda sobre a possibilidade de os professores licenciados em Educação Física ministrarem aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Conselho Nacional de Educação afirmou ser de todo interesse pedagógico que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, somente um professor atue de modo a promover o tratamento interdisciplinar dos conteúdos, inclusive a Educação Física. No entanto, considerando essa última disciplina como um componente curricular que deve ser ajustado às faixas etárias e às condições da população escolar, é possível admitir que a Educação Física seja realizada por um professor especializado, portador de licenciatura na área, sempre que isso estiver em consonância com as normas do sistema de ensino e com o projeto político-pedagógico escolar.

O parecer n.5, de 1º de fevereiro de 2007 (BRASIL, 2007b), parte de uma consulta do Fórum Estadual dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul quanto à possibilidade de matricular crianças de seis anos no segundo ano do Ensino Fundamental caso a escola, por meio de uma avaliação, verifique que há condições de a criança acompanhar a aprendizagem nesse ano escolar e, ainda, se uma criança de sete anos, independente de escolaridade anterior, pode frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Nesse caso, os interessados questionam se há obrigatoriedade de coexistência de dois planos curriculares ou se é possível realizar uma adaptação curricular em um único currículo de Ensino Fundamental, desde o primeiro ano da implementação do Ensino Fundamental de nove anos de duração. O Conselho Nacional de Educação esclarece que nenhuma criança que está ingressando no Ensino Fundamental pode ser matriculada no segundo ano letivo por promoção, mesmo que tenha frequentado a pré-escola, uma vez que deverão coexistir, em um período de transição, o Ensino Fundamental de oito anos e o de nove anos.

Vale a pena ressaltar que neste parecer há um desabafo a respeito das dúvidas que inquietaram o segmento educacional brasileiro afetado pela nova legislação sobre a idade cronológica da criança a ser matriculada no Ensino Fundamental de nove anos:

[...] a criança necessita ter seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Pode-se admitir outra interpretação diante de um texto tão claro? Será que

alguém pode alimentar alguma dúvida sobre o que significam seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo? Será que a tolerância *até o início do ano letivo* pode ter dupla interpretação? (BRASIL, 2007, p.4, grifos dos autores)

Contudo, mesmo após tantos pareceres e orientações, a idade de corte da criança não tem sido respeitada por todos os sistemas de ensino. De acordo com Amaral (2008), ao término do debate que envolveu o Conselho Estadual de Educação do Paraná, os municípios, as instituições públicas e privadas de ensino e a comunidade, uma liminar concedida pelo Tribunal de Justiça ao Ministério Público, em março de 2007, permitiu a matrícula de crianças com cinco anos de idade que completassem seis até 31 de dezembro de 2007 no Ensino Fundamental de nove anos. Portanto, na contramão da legislação nacional, no estado do Paraná a decisão sobre a idade de ingresso no Ensino Fundamental fica a cargo das escolas públicas ou privadas e dos responsáveis pelas crianças.

No parecer nº 5 (BRASIL, 2007b), o Conselho Nacional de Educação alerta ainda:

[...] por que não organizar os anos escolares, principalmente os iniciais, em ciclos 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. (BRASIL, 2007b, p.5, grifos dos autores)

O parecer n. 7, de 2007 (BRASIL, 2007c), trata de um reexame do parecer anteriormente sintetizado. Acrescenta-se, neste parecer, que o Ensino Fundamental com nove anos de duração precisa ser pensado como uma oportunidade para construção de um novo projeto político-pedagógico e que “[...] os *sistemas de ensino*, nos *limites de sua autonomia*, têm a possibilidade de proceder às *adequações* que melhor atendam a *determinados fins e objetivos do processo educacional*.” (BRASIL, 2007b, p.4, grifos dos autores).

O parecer n. 4, de 20 de fevereiro de 2008 (BRASIL, 2008), reafirma a importância da criação de um novo Ensino Fundamental, explicita o ano de 2009 como o último período para o planejamento e organização da implementação do Ensino Fundamental de nove anos que deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010 e reitera normas, a saber: o redimensionamento da Educação Infantil, estabelecendo o primeiro ano do Ensino Fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado “ciclo da infância” e ressaltando os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento no qual deve ser assegurado também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento. Destaca ainda princípios para a avaliação que deve “[...] assumir forma *processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica*.” (BRASIL, 2008, p.2, grifos dos autores) e

não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório.

A Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009a), dá nova redação aos incisos I e VII do artigo 208 da Constituição Federal, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliando a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica.

No parecer n. 22 de 2009 (BRASIL, 2009b), consta que no dia 8 de dezembro de 2009 tinha sido realizada uma reunião pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, da qual participaram dezenove Unidades da Federação. Nessa reunião, foi discutida a Lei 11.274/2006, que exige uma proposta pedagógica própria a ser desenvolvida em cada escola para o novo Ensino Fundamental; o fim do prazo previsto de implantação; as normas do Conselho Nacional de Educação; a coexistência de múltiplas situações no período de transição no referente à matrícula das crianças e o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Este parecer traz também uma lista de todos os dispositivos que compõem o amparo legal da ampliação do Ensino Fundamental obrigatório de nove anos. Ressalta que as normas e orientações gerais para a organização do Ensino Fundamental nas redes públicas estaduais e municipais, emitidas pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, deverão ser publicadas no Diário Oficial e em outros veículos de comunicação. Em relação à idade de entrada da criança no Ensino Fundamental, destaca-se ainda a

[...] adoção do dia de 31 de março como data de corte etário para a matrícula de crianças com 6 (seis) anos completos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, devendo as demais serem matriculadas na Pré-escola, em atenção ao disposto na Emenda Constitucional nº 59/2009. (BRASIL, 2009b, p.4)

A entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental tem sido possibilitada desde a promulgação da LDBEN em 1996, visto que a referida lei já previa em seu artigo 87, parágrafo 3º e inciso I, o que se segue: “Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I- matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, *facultativamente, a partir dos seis anos no ensino fundamental [...]*” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Contudo, de acordo com Cruvinel (2009), a presença de crianças com seis anos de idade em turmas de escolaridade obrigatória tem origem ainda mais remota. Segundo ela, quando a escolaridade obrigatória brasileira foi modificada de quatro para oito anos, a partir da Lei 5692/71 por meio da união do primário e ginásio num único nível de escolaridade que

passou a ser chamado de Ensino de Primeiro Grau, as crianças de seis anos já se faziam presentes nessas turmas. O fato de, em 1974, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), ter publicado uma série intitulada “Materiais para Experimentação” com objetivo de auxiliar o trabalho docente em nível nacional comprova isso. Essa coleção era composta de alguns volumes que tratavam de assuntos de cunho pedagógico e um deles intitulava-se “A Criança de 6 e 7 anos na 1ª série”. Portanto, para essa autora, a inserção da criança de seis anos não é algo novo, somente a ampliação do Ensino Fundamental é caracterizada como mudança.

Santaiana (2008), por sua vez, esclarece que a modalidade conhecida atualmente como Ensino Fundamental correspondia, em 1961, ao primário e ginásio. O ginásio possuía quatro anos de duração e o primário poderia ser cursado no período de quatro a seis anos. Isso permitia que o período que compreendemos hoje como Ensino Fundamental pudesse ser estendido até dez anos. A autora considera, portanto, que a ampliação do Ensino Fundamental não é algo novo, pois consiste na “[...] reinvenção de uma política que outrora já fora adotada em nosso país.” (p.37). Santaiana (2008) interpreta como novo somente o ingresso da criança de seis anos, utilizando o argumento de que em 1971 a legislação apontava como obrigatório o ensino a partir dos sete anos de idade.

Dessa forma, destaco a mudança, no cenário educacional brasileiro, caracterizada pela junção de ambos os aspectos, ou seja, o acréscimo de mais um ano no Ensino Fundamental para atender, especificamente, à criança de seis anos. O fato é que, embora essas crianças pudessem antes estar inseridas no Ensino Fundamental, isso era facultativo, sendo escolha da própria família matriculá-las aos seis ou sete anos de idade na escolaridade obrigatória. Não havia até então turma, currículo e professores especificamente destinados a atender essa clientela.

A resolução n. 1, de 14 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), reafirma o limite da data para matrícula de crianças de seis anos. Também dispõe que os entes federados, as escolas e as famílias devem garantir à criança de seis anos o direito público subjetivo de frequentar escolas de Ensino Fundamental e que os sistemas de ensino deverão definir providências complementares de adequação às normas no que diz respeito ao período de transição do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Esclarece ainda que as escolas de Ensino Fundamental e seus respectivos sistemas de ensino que matricularam crianças que completaram seis anos de idade após a data em que se iniciou o ano letivo devem, em caráter excepcional, prosseguir seu percurso para o Ensino Fundamental com a adoção de medidas especiais de acompanhamento e avaliação de seu desenvolvimento global. Da mesma forma,

as crianças de cinco anos de idade que, no seu percurso educacional, frequentaram por mais de dois anos a pré-escola poderiam, em caráter excepcional, em 2010, dar continuidade ao seu percurso educacional no Ensino Fundamental.

1.4 Os documentos de orientação para inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental

Além dos pareceres, houve também a publicação e a distribuição aos sistemas de ensino de alguns documentos para ampliação do Ensino Fundamental. No *site* do MEC há uma página com a documentação referente ao Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos⁹, em que constam orientações, legislações e normatizações. Buscaremos explorar sucintamente o que cada um dos seguintes materiais aborda: “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais” juntamente ao encarte “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: primeiro relatório”, publicados em 2004; em seguida, “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 2º Relatório” de 2005; “Ensino Fundamental de Nove anos: Orientações para inclusão das crianças de seis anos de idade” de 2006; “Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação” e “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos”, ambos de 2009.

O documento intitulado “Ensino Fundamental de Nove anos: Orientações Gerais” (BRASIL, 2004b) destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil fornecem elementos importantes para revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental, como promover os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-lingüísticos e sociais da criança, reconhecendo-a como um ser íntegro que aprende com o outro e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual. Esse ambiente necessita ser lúdico, de modo a permitir múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento e evitar a monotonia e o disciplinamento estéril. (BRASIL, 2004b)

Concordo com Furtado (2009) ao afirmar que esse documento apresenta as primeiras sementes do início de um diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, pois em lugar do rompimento entre uma etapa e outra, é possível perceber a preocupação em estabelecer uma conexão entre ambas. Contudo, muito há a fazer para que essa intenção se

⁹ Ver: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-fundamental&Itemid=859

traduza em ações práticas no contexto brasileiro. Como exemplo, temos o estudo de Campos e Silva (2011), realizado em nove cidades do estado de Santa Catarina. De acordo com as autoras, embora a implantação do Ensino Fundamental de nove anos tenha-se constituído como uma oportunidade para que os sistemas pautassem com todos os atores envolvidos a problemática da articulação entre essas duas etapas da educação, isso não havia ocorrido nas cidades investigadas. Segundo Campos e Silva (2011), o que ocorreu em lugar da articulação foi a lógica da adaptação, considerando a reconfiguração nos limites etários.

Ainda segundo o documento “Ensino Fundamental de Nove anos: Orientações Gerais” (BRASIL, 2004b), a opção de ampliar o Ensino Fundamental inserindo as crianças de seis anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino que já as estavam inserindo progressivamente na rede escolar. De acordo com o documento, as crianças de seis anos são distintas de outras faixas etárias pelas seguintes características:

[...] imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar [...] apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. (BRASIL, 2004b, p.19)

Segundo o referido documento, para assegurar a todas as crianças maiores oportunidades de aprendizagem faz-se necessário um emprego mais eficaz desse tempo escolar, agora ampliado. Deve ser concebida, portanto, uma nova estrutura organizacional dos conteúdos do Ensino Fundamental concernente ao perfil dos alunos (BRASIL, 2004b). No entanto, de acordo com Silva (2008), esse documento não pode ser concebido como proposta curricular, uma vez que somente sugere nas entrelinhas alguns poucos conteúdos a serem trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora o documento proponha a reformulação da proposta pedagógica do Ensino Fundamental em conjunto pelos educadores, o que tem ocorrido é que os responsáveis pelo ensino, preocupados com os acontecimentos imediatos de sua unidade escolar somado a falta de tempo para debates sobre os objetivos, conteúdos, habilidades e metodologia a serem trabalhados, têm antecipado os conteúdos da série anterior, sem que os prejuízos às crianças sejam analisados. Assim, na contramão do que ressalta o documento, a organização da proposta curricular direcionada às turmas de primeiro ano é concebida mediante os referenciais do trabalho pedagógico desenvolvido na última turma da Educação Infantil, assim como as turmas do segundo ano utilizam os conteúdos da antiga primeira série do Ensino Fundamental de oito anos e assim sucessivamente. Entretanto, as turmas de primeiro ano não deveriam se constituir como última etapa de Educação Infantil,

tampouco como primeira série do Ensino Fundamental. Por conseguinte, observa-se o descontinuísmo pedagógico e a dificuldade de conceber uma proposta pedagógica própria constituinte da identidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No documento são ressaltados ainda dois aspectos relativos à organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental de nove anos a serem considerados pelos sistemas de ensino: trabalho coletivo e formação continuada promovida tanto por meio de cursos oferecidos fora da escola quanto por meio de encontros sistemáticos e coletivos que tenham como objeto de reflexão as vivências cotidianas, aspectos que interessam particularmente a este estudo e serão aprofundados nos próximos capítulos.

Segundo Silva e Scaff (2010), nas orientações do MEC verifica-se a preocupação em aliar a ampliação do Ensino Fundamental a uma nova estrutura organizacional da escola. De acordo com as autoras, essas orientações ressaltam as especificidades da criança desde os seis anos de idade e durante todo o processo dos cinco anos do Ensino Fundamental, o que exige reflexão e redimensionamento da organização pedagógica no interior das escolas. As formulações indicam ainda que as instituições devam organizar as turmas por critério de idade, prever e prover recursos didáticos e assegurar formação continuada à equipe pedagógica e administrativa. Contudo, ainda segundo Silva e Scaff (2010), os dados coletados em sua pesquisa indicam que os sistemas de ensino

[...] se preocuparam basicamente com os procedimentos de regulamentação da Lei 11.274/2006, sem fomentar ações de grande abrangência com a finalidade de qualificar profissionais para atuarem com as crianças, sem equipar e adequar as escolas de ensino fundamental para receber esse novo contingente e satisfazer as suas necessidades motoras, afetivas e cognitivas. (p.101)

Silva e Scaff (2010) sintetizam os problemas relacionados à implantação do Ensino Fundamental de nove anos no seguinte excerto:

Grande parte desses conflitos resulta da não alteração da organização pedagógica das escolas, mobiliário inadequado, inexistência ou precariedade de áreas de lazer, divulgação precária da nova forma de organização junto às escolas, transferência das referências da antiga 1ª série para o 1º ano voltado para as crianças de 6 anos, dificuldades para decidir sobre a matrícula considerando a idade de corte. (p.105)

Por esses motivos, concordo com Gorni (2007), não estamos preparados para implantar o Ensino Fundamental de nove anos porque ainda não sabemos como fazê-lo de forma adequada e as condições necessárias para tal, não estão, de fato, asseguradas às escolas. Isso requer não só que as escolas avaliem suas reais condições e necessidades, como também que haja mais recursos para a educação e planejamento de como as condições necessárias

podem ser viabilizadas. “Tal proposição implicaria transferir a educação do âmbito da ‘prioridade do discurso’ para o da ‘prioridade da ação’.” (GORNI, 2007, p.79)

Todavia, os documentos produzidos pelo MEC apresentam dados de modo a conceber um discurso que parece ter como intenção comprovar e convencer o leitor de que a maioria dos estados brasileiros apresentava, já em 2003, as condições necessárias para ampliação do Ensino Fundamental. Como exemplo, no primeiro relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos (BRASIL, 2005f), é informado que apenas seis estados — Acre, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima e Sergipe — não apresentavam nenhum tipo de ampliação até 2003. Ressalta-se ainda nesse documento:

A ampliação em mais um ano de estudo deve produzir um salto na qualidade da educação: inclusão de todas as crianças de seis anos, menor vulnerabilidade a situações de risco, permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos. (BRASIL, 2005f, p.2)

No segundo relatório do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos (2005f) essa intenção de demonstrar que os estados possuíam condições para a implantação fica clara novamente ao informar que em 2004, Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Norte já possuíam o Ensino Fundamental de nove anos implantado na rede estadual. Quanto aos estados que possuíam o maior número de municípios com o Ensino Fundamental de nove anos implantado na rede municipal estavam Minas Gerais com 689 municípios; Ceará com 139 e Rio de Janeiro com 92 municípios. O estado de São Paulo aparece com 11 municípios que até 2004 tinham implantado o Ensino Fundamental de nove anos¹⁰. Segundo Santos e Vieira (2006), no município da capital e no governo estadual de São Paulo, essa medida foi contestada durante certo tempo com o argumento de que se deveria, antes de mais nada, investir na escola de tempo integral.

Devido ao tempo que caracterizou todo o programa de ampliação coordenado pelo MEC desde 2004 e à quantidade de dúvidas surgidas no decorrer do processo de implantação do Ensino Fundamental com nove anos de duração, concordo com Furtado (2009) de que houve certa demora para publicação do documento “Ensino Fundamental de Nove anos: Orientações para inclusão das crianças de seis anos de idade” (BRASIL, 2007a). Essas dúvidas foram documentadas tanto pelos pareceres quanto pelo próprio *site* do MEC, em que há uma seção disponível para responder dúvidas quanto à nova organização¹¹.

¹⁰ Esse não é o caso do município estudado, pois Marília passou a adotar o Ensino Fundamental ampliado somente a partir de 2009.

¹¹ Acessar: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf

Os textos que compõem o documento citado abordam diversos temas sobre a infância como escola, brincar, letramento e alfabetização, as diversas formas de expressão da criança, aprendizagem e desenvolvimento escolar, trabalho pedagógico, avaliação e são assim intitulados: “A infância e sua singularidade”; “A infância na escola e na vida: uma relação fundamental”; “O brincar como um modo de ser e estar no mundo”; “As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola”; “As crianças de seis anos nas áreas de conhecimento”; “Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica”; “A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores; “A avaliação e a aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão” “Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade”.

Cruvinel (2009) alerta que os documentos que orientam a implementação do Ensino Fundamental com nove anos de duração e a inserção da criança de seis anos foram elaborados por “experts”, definidos como especialistas que:

[...] tendem a estruturar as questões de política e a desenhar as opções de políticas com marcos e referências similares, advogam pelo mesmo esquema de solução de problemas, conformam organizações bastante coesas e relativamente autônomas a respeito dos jogos de poder e dos governantes em torno dos interesses sociais organizados, devido a laços educativos, respeito intelectual recíproco, trato profissional e distinção social com base na reputação intelectual. Ainda que esta rede se entrelaça com a lógica dos interesses dos grupos e com a lógica de governo das autoridades, sua especificidade e superioridade é o conhecimento da questão pública em discussão. Por conseguinte, é determinante sua influência na formulação da política, por quanto são os que definem o problema, oferecem informação, constroem opções, escolhem os instrumentos, estabelecem os critérios e índices de rendimentos. (AGUILAR VILLANUEVA, 1996, p.47 apud CRUVINEL, 2009, p.11).

Santos e Vieira (2006) destacam que grande parte dos intelectuais que poderiam levantar questões sobre os efeitos dessa política foi convocada para prestar assessoria ao MEC. Com a urgência de cumprir a agenda prevista pelos órgãos governamentais, estes intelectuais foram privados do distanciamento necessário para análise de uma política pública.

Diante disso, a escolha de sintetizar nas linhas seguintes cada um dos textos apresentados o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para inclusão das crianças de seis anos de idade” (BRASIL, 2007a) considera que o documento oficial, veiculado em todas as escolas de Ensino Fundamental, tanto municipais quanto estaduais, contém princípios norteadores da organização do trabalho pedagógico no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos que foram elaborados, não por acaso, por intelectuais da educação por solicitação do MEC.

Kramer (2007), autora do primeiro texto, afirma ter como objetivo refletir sobre a infância e sua singularidade, estendendo a discussão para os desafios postos atualmente para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Kramer (2007) compactua com Walter Benjamin a ideia de que as crianças são produtoras de cultura e nela são produzidas, num determinado espaço e tempo. Com base neste entendimento da criança, indaga se as creches, pré-escolas e escolas têm garantido espaço e condições para o brincar, criar e produzir cultura. Nesse sentido, a autora autentica minha concepção defendendo o ponto de vista de que, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, os direitos das crianças precisam ser assegurados e o trabalho pedagógico deve ser organizado de modo a abranger a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira e à produção cultural.

Nascimento (2007) prossegue a discussão sobre infância, abordando como essa fase tem sido compreendida dentro e fora do espaço escolar. A partir da discussão das diversas infâncias, contrapondo a concepção burguesa de infância ao modo de vida das crianças das classes mais abastadas, a autora assinala que é muito recente a busca pela escolarização obrigatória. A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, instituída em 2006, assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal. Mas, para assegurar a verdadeira efetivação desse direito, de modo que essas crianças ingressantes nesse nível de ensino não engrossem futuras estatísticas negativas, devem ser promovidos debates em cada escola, como o diálogo proposto pelo MEC com a publicação do documento citado. Nesse sentido, a autora propõe algumas questões, das quais me aproprio: “[...] o que temos privilegiado no cotidiano escolar? As vozes das crianças são ouvidas ou silenciadas? Que temas estão presentes em nossas salas de aula e quais são evitados? Estamos abertos a todos os interesses das crianças?” (NASCIMENTO, 2007, p.27).

São convincentes as palavras de Nascimento (2007) ao alertar que esse momento histórico de ampliação do Ensino Fundamental pode ser utilizado para questionar velhos conceitos, convicções, concepções e práticas escolares, de forma a favorecer novos olhares sobre aquelas crianças que já se encontravam nas salas de aula. “Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o Ensino Fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade.” (NASCIMENTO, 2007, p.30).

Borba (2007), por sua vez, considera que, por ser uma experiência de cultura importante para o desenvolvimento humano, a brincadeira deve estar presente durante toda a vida do ser humano. Dessa forma, precisa ser garantida em todos os anos do Ensino Fundamental. A autora considera ainda que, embora seja importante propiciar ocasiões em

que o jogo seja utilizado como recurso didático, esses momentos não contêm os requisitos que configuram uma brincadeira: “[...] ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados.” (BORBA, 2007, p.43). Há necessidade de se permitir também experiências em que estejam presentes “[...] a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como um exercício.” (BORBA, 2007, p.43).

Segundo Goulart e Borba (2007), a natureza humana depende da cultura para existir, uma vez que por meio dela estabelecemos novas relações com o mundo e organizamos nossas experiências a partir da orientação dos sistemas simbólicos. A educação escolar, com sua função de garantir o acesso às diferentes formas de linguagem, precisa, portanto, propiciar às crianças e aos adolescentes experiências que possibilitem novos entendimentos sobre o mundo, tais como participar de exposições de vários tipos; assistir a filmes; dançar; ouvir músicas de diferentes compositores; ter contato com livros de arte, de literatura e biografias, entre muitas outras atividades.

Corsino (2007) auxilia a reflexão, afirmando que o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças de seis anos deve garantir o estudo articulado das diferentes áreas do currículo: Ciências Sociais, Ciências Naturais, Noções Lógico-Matemáticas e Linguagens. A autora ressalta a importância de um planejamento cuidadoso que envolva as diversas áreas do conhecimento. Com base em Vygotsky, destaca que o principal do processo de aprendizagem é a formação de conceitos, inter-relacionando os conceitos espontâneos com os conceitos científicos. “Sem possibilidades de agir, a criança não tem elementos para construir os conceitos espontâneos e, conseqüentemente, chegar à tomada de consciência e aos conceitos científicos.” (CORSINO, 2007, p.63). Concordo com a sugestão dessa autora ao propor o trabalho com projetos como um caminho para desenvolver as diversas áreas do conhecimento, de forma criativa e interdisciplinar, de modo a mobilizar as crianças em busca da aprendizagem num desafio coletivo que amplie as experiências, inserindo-as culturalmente.

Leal, Albuquerque e Moraes (2007) têm como objetivo refletir sobre a prática de alfabetização na perspectiva do letramento. Para tanto, propõem que as seguintes situações sejam contempladas na organização do trabalho pedagógico: interações mediadas pela escrita (textos jornalísticos, cartas, convites, avisos, textos científicos, orientações, textos instrucionais, literários, etc.) em que se objetiva causar algum efeito sobre os interlocutores em diferentes esferas de participação social; leitura e produção de gêneros textuais para organização e memorização, quando necessário, de informações, ou seja, em situações de estudo; momentos voltados para expressões de sentimentos, desejos e angústias por meio da

utilização de diários pessoais, poemas e cartas íntimas (sem destinatário) e em que a escrita seja utilizada para organização do cotidiano, como agendas, calendários, cronogramas e afins.

As autoras consideram, e eu também, que desde a Educação Infantil é importante que se propiciem às crianças atividades que envolvam diversos gêneros textuais a fim de que adquiram conhecimentos sobre a linguagem escrita e sobre os usos dos diferentes gêneros textuais, antes mesmo de estarem alfabetizadas. Nessa diversidade, a leitura do texto literário não pode faltar, uma vez que, dentre diversas razões, é percebido como fonte de prazer e meio de garantir o direito de lazer das crianças e dos adolescentes.

Leal, Albuquerque e Moraes (2007) sugerem que se realizem as atividades para desenvolver habilidades de reflexão fonológica a partir de palavras significativas que fazem parte do universo da criança, isto é, aquelas utilizadas com frequência, pois as palavras estáveis ajudam os estudantes a perceberem as regularidades do sistema de escrita e a utilizarem conhecimentos (adquiridos quando as leram e escreveram). Sugerem também o uso de brincadeiras com a língua, como jogo da forca, palavras cruzadas ou ainda jogos criados especificamente para alfabetizar. Goulart (2007) complementa a discussão dizendo que a organização do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental poderia ser orientada pelas ações desenvolvidas na educação infantil “[...] pela ênfase na oralidade e em outras formas de expressão, por meio de participação ativa das crianças em atividades interativas e lúdicas.” (p.95).

Compreendo que avaliar sistematicamente o ensino e a aprendizagem também faz parte das funções do professor. Contudo, segundo Leal, Albuquerque e Moraes (2007), as práticas de avaliação desenvolvidas tradicionalmente na escola têm se constituído como práticas de exclusão. Assim, é preciso que se avalie, com diversas finalidades, não somente a aprendizagem, mas também o ensino, de modo a buscar compreender se as estratégias de ensino estão sendo adequadas. “Assim não apenas o estudante é avaliado, mas o trabalho do professor e a escola.” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p.100).

A diversidade de instrumentos avaliativos auxilia na busca de um maior número de informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Não apenas o professor, mas também os alunos podem avaliar. Isso pode ser feito por meio do uso do portfólio, instrumento viabiliza uma avaliação contínua e formativa da trajetória de aprendizagem de cada estudante e também pelo próprio estudante. Outra sugestão dada pelas autoras como instrumento valioso de avaliação são os diários de classe ampliados que se caracterizam por anotações sobre os percursos de aprendizagem dos estudantes feitos pelos professores.

No último texto do documento “Ensino Fundamental de Nove anos: orientações para inclusão das crianças de seis anos de idade” (BRASIL, 2007a), os autores explicitam sugestões de práticas para organização do trabalho pedagógico articuladas às concepções trazidas nos textos anteriores. Os exemplos trazem quatro modalidades de organização, baseados na obra *Ler e escrever na escola, o real, o possível e o necessário*, de Delia Lerner. Nery (2007) esclarece que as modalidades de organização do trabalho pedagógico apresentadas não se restringem às crianças de seis anos, mas podem estar presentes em todo o Ensino Fundamental e outros segmentos. Assinala ainda que a escolha das modalidades organizativas deve estar atrelada aos objetivos e às necessidades do professor, da turma e da escola.

Para finalizar o documento, a partir da concepção de formação continuada de professor que tem na prática docente o seu foco de reflexão e de ação, a autora sugere alguns vídeos para serem utilizados em situações de formação de professores que são divididos em: filmes relacionados à infância e à cultura; a crianças, a adultos e à gestão da educação para infância e aos contextos de aprendizagem e de trabalho docente. Após a lista com o título dos vídeos, há dois exemplos de roteiros de discussão.

O grupo de professoras pesquisado por Araújo (2008) relatou não conhecer ou conhecer superficialmente o material de orientação para inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental publicado pelo MEC. Martins (2006, apud ARAÚJO, 2008) observou que o material geralmente utilizado na divulgação de diretrizes do governo, por parte dos professores,

[...] se defrontam com linguagem muitas vezes sofisticadas, propondo, programas e projetos que desafiam suas bases de aprendizagem, conquistas na prática do cotidiano e/ou em cursos de qualidade duvidosa, por outro lado, nós (eu e as professoras envolvidas na pesquisa) percebemos que, no nosso caso, o problema era o desconhecimento do material, que embora estivesse nas escolas não havia sido lido ou discutido pelo corpo docente por motivos diversos, dentre elas a não divulgação de sua existência na instituição. (ARAÚJO, 2008, p.88).

O documento “Passo a passo do processo de implantação: mais um ano é fundamental” (BRASIL, 2009b) apresenta os dispositivos do amparo legal, as diretrizes e as orientações para reorganização do Ensino Fundamental publicadas pelo CNE até então; os itens que devem constar, preferencialmente, no documento legal elaborado pelo Conselho Estadual e Municipal de Educação; os itens que devem conter o plano de implementação de cada sistema de ensino ao adotar o novo Ensino Fundamental; apresentação de documentos já publicados que poderiam auxiliar na construção de um currículo próprio para o Ensino

Fundamental de nove anos e ressalta a necessidade de elaboração e/ou reestruturação do projeto pedagógico das escolas, que inclui a avaliação e a formação dos profissionais de educação. Ao final desse documento, constam perguntas e respostas mais frequentes que foram coletadas a partir de consultas feitas ao MEC.

O documento “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos” (BRASIL, 2009c) destina-se a subsidiar o trabalho docente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e de capacidades relacionadas à leitura e à escrita com turmas do chamado “ciclo da infância”, composto por crianças de seis, sete e oito anos. Esse documento é dividido em três partes, a saber: “Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos”; “Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes de crianças de seis anos”; “Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos”. Essas partes são compostas de capítulos em que são discutidos os seguintes temas: letramento; o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos; alfabetização a partir da literatura infantil; a importância de ouvir, ver e ler histórias, assim como dos jogos lingüísticos, brincadeiras, produção de texto e desenho na sala de aula.

Cabe pontuar que, embora no documento “Ensino Fundamental de Nove anos: orientações para inclusão das crianças de seis anos de idade” (BRASIL, 2007a) seja possível verificar a preocupação em ressaltar que, no primeiro ano do Ensino Fundamental, não deve haver exclusividade da alfabetização, com a publicação do documento “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos” (BRASIL, 2009), é dado maior relevância ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Dessa forma, mesmo sendo a ludicidade um aspecto marcante em diversos documentos para organização do trabalho pedagógico com as crianças de seis anos, a alfabetização, ou iniciação a ela, parece ser um aspecto também de muita importância, o que pode acarretar tanto resultados positivos quanto prejuízos ao desenvolvimento da criança de seis anos, dependendo da forma como isso for compreendido pelos sistemas de ensino e pelos professores. Caso haja centralidade da leitura e da escrita na organização do trabalho pedagógico, em decorrência de cobrança excessiva tanto por parte dos pais quanto pelos gestores dos sistemas de ensino, as demais linguagens e formas de expressão podem ser suprimidas, ou postas em segundo plano, causando prejuízos ao desenvolvimento integral da criança.

A formação continuada é um aspecto que poderia auxiliar nesse sentido, instrumentalizando os professores a partir de referenciais teórico-metodológicos e reflexões sobre a prática para o enfrentamento de cobranças desse tipo, de modo a justificar para toda a

comunidade escolar os motivos de suas escolhas quanto à organização do trabalho pedagógico e os benefícios dessas para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. O modo como essa formação continuada de professores pode ser concebida e organizada será o tema do próximo capítulo.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E MODOS DE ORGANIZAÇÃO

2. 1. Conceituando a formação continuada

Embora a partir de minha experiência docente tenha percebido a urgência de se repensar a formação inicial de professores, é na busca de alternativas para a formação continuada que reside meu principal foco de interesse. Este interesse, conforme abordado na introdução é fruto de diálogo com as parceiras de profissão, as quais percebiam esse tipo de formação como aquela capaz de auxiliá-las em seus desafios cotidianos como professoras.

Compreendo formação continuada de professores, conforme Nascimento (2008):

[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. (p.70).

Segundo Gatti (2008), nos últimos anos do século XX, a formação continuada passou a ser um requisito para o trabalho dos mais variados setores, especialmente nos países desenvolvidos. A imperiosidade da formação continuada tem raízes na ideia de atualização e renovação diante das mudanças no conhecimento, tecnologia e no mundo do trabalho. No Brasil, a ideia de formação como um “continuum” entre “formação inicial” e a continuada passou a ganhar força a partir de meados dos anos 80, mas tem abrangido também iniciativas que, concretamente, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre consistem em aprofundamento ou ampliação de conhecimentos (DINIZ-PEREIRA, SOARES, 2010; GATTI, 2008).

Essa característica contextual, de acordo com Gatti (2008), decorre da precariedade dos cursos de formação de professores em nível de graduação, os quais não têm propiciado base adequada para atuação profissional. Essa defasagem tem ocasionado lacunas e carências coletivas para os professores e constitui-se inspiração de iniciativas chamadas de educação continuada.

Concordo com Souza (2006), segundo a qual quando a justificativa para existência de programas de formação continuada visa compensar algo que não se obteve numa etapa anterior de formação, isso constitui-se também um argumento de incompetência, comumente utilizado para justificar a necessidade dessa formação no interior de um projeto de melhoria da qualidade da escola.

Trata-se do argumento da incompetência, cujo cerne afirma que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores. Em função de sua má formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presente nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares. Conseqüentemente, seguindo essa linha de raciocínio, a única, ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores. (SOUZA, 2006, p.484)

Diante dessa argumentação, considero que a formação continuada precisaria existir ainda que a formação inicial fosse a mais adequada possível para a escola que temos hoje, ou seja, a formação continuada funcionaria para o mais competente dos professores, pois é necessária para todos os tipos de profissionais como modo de fazer avançar os conhecimentos, aprofundar o que já se sabe, trabalhar as carências e criar novas necessidades de saberes.

Ramanowski e Martins (2010) argumentam que, como inicialmente professores leigos eram indicados para exercer a docência, o sistema escolar era incumbido de realizar a formação necessária dos professores durante o exercício profissional, contribuindo para formação do caráter de suprimento a formação continuada. “Desse modo, a formação continuada é constituinte do próprio sistema escolar, mas sem que uma política para essa formação tenha sido definida.” (2010, p.288)

Para Romanowski e Martins (2010), o modelo de formação continuada compreendido como suprimento de algo que falta ao professor se consolidou já na década de 1940 quando, mesmo com a criação das escolas normais, o número de professores devidamente formados era insuficiente para atender à demanda das escolas.

No decorrer da história da educação brasileira, ainda de acordo com Romanowski e Martins (2010), a formação de professores acompanhou as tendências da prática pedagógica como escolanovismo, tecnicismo, perspectiva crítica, teoria reprodutivista e, por fim, uma perspectiva de análise que tem como foco o cotidiano escolar. Até 1960, com o escolanovismo presente no sistema educacional, a ênfase da formação de professores era dada ao experimento das propostas indicadas nos estudos teóricos e, de acordo com essa perspectiva, com base nelas, os professores mudariam suas práticas. A partir do final da década de 1960, a concepção tecnicista insere-se na organização dos sistemas de ensino e a formação continuada passa a constituir-se complementação profissional. Os cursos de curta duração e palestras oferecidos aos professores têm como ênfase a organização do planejamento de ensino, materiais instrucionais e avaliação. “Portanto, a formação continuada

restringe-se à aplicação na prática dos modelos preconizados, visando à organização do ensino eficiente e eficaz.” (2010, p.290)

Já no final da década de 70, a formação continuada assume o caráter de aperfeiçoamento, atualização, capacitação e educação permanente, tendo como enfoque os conteúdos de ensino na perspectiva crítica. Permanece o modelo de cursos de curta duração, palestras e seminários. A partir dos anos 80, a ênfase dos cursos se direciona para a organização pedagógica e os currículos escolares, tendo como pano de fundo as teorias reprodutivistas da década anterior. Nos anos de 1990, a formação continuada incorpora a tendência de considerar o professor como sujeito de sua própria prática, o que implica a existência de

[...] novo formato para favorecer processos coletivos de reflexão e interação; a oferta de espaços e tempos para os professores dentro da própria escola; a criação de sistemas de incentivo à sua socialização; a consideração das necessidades dos professores e dos problemas do seu dia a dia (SZTAJN, et al., 2003).

Santos (1998) considera que a política atual, que enfatiza a formação em serviço, decorre das políticas do Banco Mundial, que “[...] recomendam a capacitação no trabalho como forma de evitar os longos períodos de formação inicial do professorado.” (p.134) O Banco Mundial pensa a qualificação do professor a partir de uma vertente técnica, em que os processos de formação continuada têm como objetivo melhorar o desempenho do sistema de ensino, dotando o professor das competências básicas para o exercício de sua profissão. A ênfase é dada ao domínio de esquemas de ensino, em lugar de investimento na educação inicial que garanta uma melhor formação do ponto de vista teórico. Diante disso, concordo com Santos (1998) quando afirma:

O investimento no conhecimento prático, em detrimento do saber teórico, certamente levará à formação de um profissional capaz de seguir diretrizes curriculares, desenvolver propostas que lhe são apresentadas, mas com menor possibilidade de criar projetos, tomar decisões e criticar políticas educacionais. (p.135)

No contexto de oferta insuficiente de formação inicial e com a descentralização do ensino via municipalização, Maia e Camillo (2009) explicam que os gestores escolares foram incitados a promover cursos de capacitação para os professores. Porto (2000) ressalta que a trajetória da escola tem sido, quase completamente, ordenada de fora para dentro, reduzindo seu espaço e poder de decisão. No entanto, contraditoriamente, intensifica-se, agora, uma perspectiva que enxerga a escola “[...] como espaço de iniciativa e concretização de seus próprios projetos, exigindo, conseqüentemente, que suas práticas, guiadas pela reflexão

crítica, transformem-se em prática mediada pelo coletivo dos agentes educativos que nela atuam.” (PORTO, 2000, p.16) A escola passa então a ser o foco da melhoria da qualidade de ensino, adquirindo outras responsabilidades, entre as quais, a de implantar medidas/reformas das políticas de governo, como o Ensino Fundamental de nove anos e promover a formação continuada.

O documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2007a) destaca como essencial a existência de programas de formação continuada que possam desenvolver os conhecimentos necessários para o professor que realizará o trabalho com crianças de seis anos, privilegiando a especificidade do exercício docente nessas turmas. Quanto à forma como essa formação se realizará, temos:

A formação oferecida fora da escola, por meio de cursos, é de grande relevância para o aprimoramento profissional, podendo, inclusive, consolidar o processo de acompanhamento sistemático das redes de ensino estaduais e municipais, mediante discussões com os profissionais docentes.

No entanto, é decisivo o papel que o profissional da educação realiza no dia-a-dia da escola. Esse fazer precisa ser objeto de reflexão, de estudos, de planejamentos e de ações coletivas, no interior da escola, de modo intimamente ligado às vivências cotidianas.

A frequência de encontros sistemáticos e coletivos para estudos e proposições permite uma articulação indissociada entre teoria e prática. As experiências revelam que essa estratégia, além de mais bem qualificar o trabalho pedagógico, ainda democratiza as relações intra-escolares, na medida em que oferece oportunidades semelhantes ao grupo de profissionais da escola. (BRASIL, 2007a, p.26)

Nesse mesmo documento é divulgado ainda que este é o momento de colocar o brincar no currículo dessa etapa da Educação Básica como uma das prioridades de estudo nos programas de formação continuada de professores. Outros aspectos que devem ser objeto de estudo dos professores, de acordo com o documento, são:

[...] a importância da relação das crianças com o mundo da escrita; a incoerência pedagógica da exclusividade da alfabetização nesse primeiro ano/série do ensino fundamental em detrimento das demais áreas do conhecimento; a importância do investimento na formação de leitores, na criação de bibliotecas e salas de leitura; e a relevância do papel do professor como mediador de leitura. Este é um momento adequado, também, para revermos nossas concepções e práticas de alfabetização. (BRASIL, 2007a, p.10)

O MEC (BRASIL, 2007a) propõe, portanto, que a formação continuada de professores de primeiro ano do Ensino Fundamental seja realizada principalmente no interior da escola, a partir de dois eixos de estudo (ludicidade e alfabetização), vinculando as vivências cotidianas aos estudos, planejamentos e reflexões, conforme a perspectiva de formação continuada mais

condizente com a atualidade. A formação continuada de professores é citada em diversos documentos sobre o Ensino Fundamental de nove anos divulgados pelo MEC, mas não são abordadas as maneiras de discutir com os profissionais da escola as temáticas necessárias para “quebrar” esse modelo de escola de Ensino Fundamental já existente.

As dissertações e teses que abordam o Ensino Fundamental de nove anos (VALIENGO, 2008; HELMER, 2009; LOPES, 2009, entre outros) têm proposto a formação continuada de professores como um caminho para melhoria dos diversos tipos de problemas percebidos na prática docente com crianças de primeiro ano. A Secretaria de Educação Básica do MEC tem oferecido propostas no mesmo sentido, pois “[...] investe em programas de formação continuada como uma forma de garantir a ‘qualidade da educação básica’ [...]” (VIEGAS et al, 2009, p.78), ou seja, a formação docente é tida como elemento principal dessa conquista. As autoras apontam ainda a modalidade de formação de professores que tem sido adotada pelo MEC como solução mágica para os problemas da educação brasileira: educação à distância.

Contudo, considero como Souza (2009) que um projeto de melhoria de qualidade de ensino não pode se sustentar somente em políticas de formação continuada de professores. Isso simplificaria a complexidade do tema e do trabalho escolar. É preciso não desconsiderar nem subestimar a importância das condições concretas de trabalho sob as quais os professores realizam seu trabalho, as complexas relações interpessoais que dão existência concreta à escola, a burocracia e os entraves administrativos assim como se devem repensar a formação inicial, a carreira docente e as políticas salariais.

Por esse motivo, concordo com Santos (1998), segundo a qual a formação continuada deve ser concebida como aprimoramento docente e não como substituição da formação inicial, pois quando isso ocorre ao contrário de qualificação do docente, “[...] assiste-se a um processo de desqualificação, que opera de forma sutil, pois, sob o manto de programas formadores, prepara-se um docente pronto a cumprir tarefas e adotar soluções das quais ele desconhece o alcance e o impacto educacional.” (p.135)

Isso não significa que desconsidero a importância da formação continuada de professores nesse momento de implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Concebo-a de grande necessidade para a maioria dos docentes que tem enfrentado o desafio de ter como alunos as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Considerando que esta é uma realidade relativamente nova, os professores precisam de discussões, debates e esclarecimentos sobre como promover ações para alcançar os objetivos desse ano escolar, especialmente pela especificidade do trabalho com crianças dessa faixa etária e porque, até

então, a ludicidade era tida como campo específico da Educação Infantil. Sendo assim, cabe ressaltar que a formação continuada deveria ter a função de complementar e ampliar conhecimentos dos professores, de modo a contribuir com o desenvolvimento profissional, principalmente em momentos de mudanças como este.

2.2 Posturas e concepções de formação continuada de professores

A partir dessa breve explanação sobre os objetivos da formação continuada de professores, pude perceber que esse é um tema demasiadamente complexo e amplo, fato que possibilita sua abordagem e análise a partir de diversos enfoques. Em vista disso, optei por sistematizar a diversidade de concepções e formas de organização existentes, com base nos argumentos de Nóvoa (1991), Demailly (1992), Santos (1998), Mendes Sobrinho (2006) e Candau (2008).

Candau (2008) considera que a formação continuada de professores pode ser compreendida a partir de dois enfoques: o clássico e o da nova perspectiva, que vem sendo construída nos últimos tempos a partir de uma série de reflexões, buscas e pesquisas. Nóvoa (1991) reúne os modelos de formação continuada em dois grandes grupos - estruturantes e construtivistas - e Demailly (1992) identifica quatro formas - universitária, escolar, contratual e interativa-reflexiva. No entanto, segundo os autores, esses diferentes modelos de formação não existem na prática em estado puro e podem constituir interfaces de uns com os outros. Assim, “[...] sempre haverá uma predominância, uma perspectiva dominante a partir da qual outros elementos são incorporados.” (CANDAU, 2008, p.55)

De acordo com Candau (2008), na perspectiva clássica, a ênfase é posta na “reciclagem” dos professores, no sentido de voltar e atualizar sua formação. Nesse tipo de formação são incluídos desde cursos de diferentes níveis promovidos pela universidade como aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação (tanto *lato sensu* como *strictu sensu*), até cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em congressos, simpósios e encontros pautados em seu desenvolvimento profissional. Segundo a autora, ainda hoje esse é o sistema mais comumente aceito e promovido, sendo o *locus* de reciclagem privilegiado a universidade e outros espaços a ela articulados, tidos como de produção de conhecimento, em que circulam as informações mais recentes e atualizadas, em que se supõe poder adquirir o que constitui avanço científico e profissional.

Candau (2008) exemplifica diferentes modalidades que essa perspectiva pode assumir: universidades oferecem, em convênio com secretarias de educação, vagas nos seus cursos de

graduação e licenciatura para os professores em atuação nas redes de ensino; convênios para realização de cursos específicos de especialização e/ou aperfeiçoamento entre instituições universitárias e secretarias de educação; cursos promovidos diretamente pelas secretarias de educação e/ou pelo Ministério da Educação, com caráter presencial ou a distância; e, ultimamente, também tem ocorrido a “adoção” de uma ou de várias escolas por uma universidade ou empresa que estabelecem formas específicas de colaboração em diferentes aspectos.

Nessa perspectiva clássica de Candau (2008), podem ser incluídos os modelos estruturantes de Nóvoa e as formas universitária e escolar de Demailly (1992). Segundo Nóvoa (1991), os modelos estruturantes de formação continuada de professores são concebidos antecipadamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica e aplicados a vários grupos de professores. De acordo com Demailly (1992), a forma universitária se caracteriza como ensino ministrado, pois tem a finalidade de transmissão do saber e da teoria. Seus mestres difusores são também produtores e ela tem caráter voluntário, sendo as relações formador-formando semelhantes àquelas que os profissionais liberais mantêm com seus clientes. A forma escolar se caracteriza pelos formadores ensinarem saberes previamente definidos por um poder legítimo exterior aos professores (Estado, Nação ou Igreja). Os formadores, nesse caso, não são responsáveis pelos programas ou posições que exprimem, pois ambos são definidos pelos organizadores.

Mendes Sobrinho (2006) também conceitua o modelo clássico de formação de professores, considerando-o como uma perspectiva que tem por base a racionalidade técnica e o positivismo, além de “[...] uma concepção de realidade sob o controle dos burocratas e tecnocratas, privando o professor de refletir sobre sua prática e modificá-la por iniciativa pessoal.” (p.77).

O diagnóstico dessa situação tem feito surgir propostas que apontam caminhos para introdução de mudanças que promovam uma formação continuada de professores, interdependente daquilo que é vivenciado por eles em suas salas de aula. Nesse sentido, Candau (2008) propõe a nova perspectiva de formação continuada de professores, que tem por base as seguintes teses: o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente¹² e os diferentes ciclos de vida dos professores devem ser considerados, de forma a se promover situações heterogêneas e não padronizadas.

¹² Candau (2008) considera saberes docentes o conjunto constituído pelos saberes das disciplinas, os saberes curriculares, saberes profissionais e saberes da experiência.

Para Candau (2008), porém, não é o simples fato de estar na escola que define uma nova perspectiva de formação. É necessário que essa prática seja reflexiva, capaz de identificar os problemas, de resolvê-los e que seja uma prática coletiva, construída conjuntamente pelo grupo de docentes de uma determinada instituição escolar. Trata-se, portanto, de favorecer processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, criar sistemas de incentivo à sistematização e à socialização das práticas pedagógicas dos professores e redirecionar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva. Não se constitui um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc, de conhecimentos ou de técnicas), mas um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Relacionado à nova perspectiva de formação continuada de professores, tem-se o modelo construtivista identificado por Nóvoa (1991). Nesse modelo, a formação parte de uma reflexão contextualizada, “[...] no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho.” (NÓVOA, 1991, p.72).

Segundo Nascimento (2008), as formas contratual e interativa-reflexiva de Demailly (1992) são semelhantes ao modelo construtivista de Nóvoa (1991). Contudo, a forma contratual de formação continuada de professores se caracteriza pela negociação entre diferentes parceiros ligados por uma relação contratual do programa de formação pretendido. Não possui caráter reflexivo ou relacionado às práticas de trabalho como propõe o modelo construtivista. Já a forma interativa-reflexiva se caracteriza pela “[...] formação ligada à *resolução de problemas reais*, com a ajuda mútua de formandos e uma ligação à situação de trabalho.” (DEMAILLY, 1992, p.144, grifos da autora).

Em vista disso, proponho que a forma interativa-reflexiva de Demailly (1992), o modelo construtivista de Nóvoa (1991) e a perspectiva nova de Candau (2008) sejam considerados entre si, por serem perspectivas que têm como base a reflexão sobre a prática pedagógica. Porém, cabe ressaltar que ainda que haja semelhanças entre esses agrupamentos, cada um possui suas especificidades, conforme já elucidado na síntese feita anteriormente.

Já Santos (1998) classifica os processos de formação continuada ou formação em serviço, como ela refere, a partir de quatro aspectos: a iniciativa da formação, a demanda pela capacitação, os objetivos e as formas de desenvolvimento.

As iniciativas podem ser pessoais ou institucionais, podendo ambas ser individuais ou coletivas. Uma iniciativa pessoal pode ser caracterizada como aquela em que o ingresso em cursos ou programas de formação é escolhido pelo próprio professor, ou, no caso de iniciativa

pessoal coletiva, um grupo de professores que pagam um profissional para dar assessoria técnica. Já a iniciativa institucional, que também pode ser individual ou coletiva, ocorre quando a definição dos tipos, das formas ou das modalidades de capacitação e seu financiamento são, é claro, de responsabilidade de uma instituição. São coletivas quando realizadas por meio de cursos, seminários, oficinas, semanas de estudo etc, oferecidos pelos sistemas de ensino ou pelas escolas aos professores e a forma individual ocorre pela realização de estágios técnico-científicos, cursos de especialização e pós-graduação (mestrado ou doutorado).

No que diz respeito à proposta de atividades de formação continuada (cursos, seminários, oficinas, etc.), ela pode partir tanto das instituições quanto do coletivo dos professores. A proposta de capacitação por parte da instituição pode emergir de um diagnóstico feito por dirigentes educacionais, tendo como referência o desempenho dos alunos, ou em virtude da necessidade de introdução de alguma mudança pedagógica. Já a demanda pela capacitação por parte dos professores ocorre geralmente quando se sentem inseguros em relação a determinados conteúdos e a forma de ensiná-los.

Como possíveis objetivos da formação continuada, Santos (1998) destaca os relacionados aos conteúdos e aos métodos de ensino, sendo que a necessidade pode ser proveniente de lacunas na formação inicial ou de atualização; problemas da prática docente; relações entre professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor, professor/direção e escola/família; conscientização dos professores em relação a princípios éticos relacionados a sua prática; motivação dos professores para exercício do magistério; conscientização relativa a seus deveres com o educando e com a sociedade; mudanças curriculares ou mudanças pedagógicas que vêm ocorrendo com grande frequência nas diferentes redes de ensino.

Quanto às formas de desenvolvimento, Santos (1998) utiliza as modalidades propostas por Demailly (1992) (forma “escolar” e forma “interativo-reflexiva”) já consideradas neste texto. A formação interativo-reflexiva pode ser organizada a partir de uma situação real de sala de aula, trazida pelos professores para ser analisada e discutida pelo grupo de professores participantes com auxílio de um coordenador, geralmente pessoa com experiência teórica e prática no campo da educação, envolvendo o uso de teorias pedagógicas. A autora acrescenta outra forma de trabalhar esse modelo: tomar como base o relato das histórias da vida educacional do professor, ou seja, o método biográfico utilizado como instrumento de formação. Destaca, ainda, que tanto a forma escolar quanto a interativo-reflexiva comportam duas modalidades: a presencial e a distância e que todas as modalidades podem ser utilizadas, “[...] com maior ou menor êxito, dependendo da situação a que se destinam.” (p.132-133).

Discordo da autora de que a modalidade a distância possa trazer muitos benefícios à formação do educador, pois se perde um pouco da subjetividade inerente ao processo formativo, mas concordo que “[...] a melhor proposta de formação depende do grupo a ser capacitado, dos problemas identificados para serem trabalhados, sem falar, obviamente, dos recursos humanos e materiais disponíveis para a realização dessa proposta.” (SANTOS, 1998, p.133). Desse ponto de vista, não há fórmulas a reproduzir, mas a necessidade de encontrar soluções adequadas a cada realidade de rede municipal ou estadual de ensino, escola ou instituição educacional.

A partir dessa síntese, foi-me possível chegar à seguinte consideração: é enorme a variedade de autores que têm pretendido ordenar a pluralidade e a heterogeneidade da formação continuada de professores. Apesar da diversidade de enfoques ser plural e heterogênea, o significado conceitual é quase o mesmo nos diversos autores estudados, ou seja, numa concepção o objetivo é atualizar os conhecimentos por meio de ensino ministrado por formadores do saber e da teoria e na outra, que tem maior relevância a meu modo de ver, o eixo de organização dos processos de formação é o estudo e a reflexão da própria prática pedagógica concreta dos professores, considerando seus saberes e processos de trabalho.

2.3 Os limites da formação continuada na escola e outros possíveis caminhos

Embora a formação continuada de professores que tenha a escola como *locus* pareça ser a mais aceita atualmente nos meios acadêmicos, existem escolas que não têm condições de desenvolver um trabalho permanente de formação, seja pela postura da direção, seja pela inexistência de pessoal preparado para acompanhar esse processo (NASCIMENTO, 2008). O discurso sobre a escola enquanto *locus* de formação é bastante sedutor, mas, em muitos casos, o horário fixado para que ocorra esse tipo de formação é utilizado pelos gestores das escolas para repassar informes da instância superior, como as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação ou para preenchimento de papeladas burocráticas que pouco contribuem para a formação do professor. Dessa forma, conforme Romanowski e Martins (2010), embora em algumas escolas haja grupos de estudo e de trabalho em processo permanente de formação de professores, ainda não se tem constituída uma política de formação continuada. Com isso, as autoras concluem que “[...] a formação continuada é mais uma nova forma de regulação profissional do que rumo à promoção da profissionalização docente.” (p.298)

Algumas limitações da escola como *locus* privilegiado de formação de professores são apontadas pelos pesquisadores estudados por Diniz-Pereira e Soares (2010). Entre esses,

Aguiar (2002, apud DINIZ-PEREIRA, SOARES, 2010), por exemplo, aponta que a escola constitui-se como uma instância limitada de conhecimento e saber para alterar, de maneira consistente, as disposições dos sujeitos sobre o conhecimento. Baptista (1996, apud DINIZ-PEREIRA, SOARES, 2010) sinaliza a falta de espaços para o desenvolvimento de trabalhos coletivos entre os professores, o ritmo de trabalho individualizado que colabora para acentuar sentimentos de rivalidade e competição entre os profissionais e a estrutura burocratizada das escolas que homogeniza, fragmenta e hierarquiza as práticas e as posturas pedagógicas. Cabral (2005, apud DINIZ-PEREIRA, SOARES, 2010) salienta a precariedade da biblioteca escolar que, do ponto de vista dos professores, não atende a suas necessidades de leitura profissional e de lazer.

Segundo Fusari (2001), há atualmente uma forte tendência em valorizar a escola como o *locus* da formação continuada¹³. O autor destaca que durante anos houve um exagero na retirada de professores do seu local de trabalho para realização de atividades de formação continuada. Contudo, se houve esses exageros, agora é preciso tomar cuidado para que não ocorra o contrário, uma vez que, dependendo dos objetivos, “[...] o ideal é que a *formação contínua* ocorra num processo articulado *fora e dentro da escola*.” (p.19, grifos do autor). De acordo com ele, apesar de a formação continuada no interior da escola apresentar muitos pontos positivos, a saída dos educadores para outros locais formadores também pode ser muito enriquecedora.

Meu entendimento de que a formação continuada coletiva não precisa dar-se em um único espaço como a escola, encontra apoio em Machado (2005): “[...] pode, e deve, ocorrer em vários outros locais que contribuam com o crescimento e amadurecimento profissional dos educadores.” (p.6). Bertolo (2004) também aprova essa postura ao dizer que desenvolver a formação no interior das escolas não é condição suficiente “[...] para assegurar um processo que leve em conta a experiência e o saber docente, posto que valorizar a experiência implica também valorizar a heterogeneidade dos processos formativos.” (p.14)

Fusari (2001) assinala que as redes federal, estadual e municipal de ensino possuem bastantes exemplos de atividades de formação que deram certo especificamente porque retiraram o educador das escolas. Deslocar-se é importante por possibilitar tomar distância do próprio trabalho, “[...] percebê-lo sob a ótica de outras leituras pode ter efeito muito satisfatório na avaliação que o educador faz do seu trabalho e do trabalho dos colegas.” (p.19)

¹³ O autor utiliza o termo formação contínua para se referir aos processos de formação, mas continuarei utilizando formação continuada para manter a padronização no texto.

O mesmo autor também cita como importante para o enriquecimento pessoal, profissional e cultural dos educadores a participação em encontros e congressos regionais, estaduais e nacionais que permitem conhecer pessoas diferentes, autores, obras, trocar experiências, materiais etc.

A formação continuada na escola e fora dela depende das condições de trabalho oferecidas aos educadores. Assim, de acordo com Fusari (2001), é importante se atentar para as seguintes condições: a estrutura da carreira (os professores da Educação Básica, a exemplo do que ocorre nas universidades públicas e algumas particulares, poderiam ser contratados para uma jornada de trabalho na qual atuariam na docência, em atividades pedagógico-administrativas e em atividades de formação continuada em serviço na escola ou fora dela); a estrutura e gestão escolar podem facilitar ou dificultar a implantação e/ou implementação de projetos de formação continuada; os educadores precisam ser valorizados, ouvidos e respeitados, de modo a ocorrer a valorização do saber advindo da experiência; os projetos de formação precisam identificar as teorias que os professores praticam e criar situações para que analisem e critiquem suas próprias práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação de suas dificuldades. Alguns projetos de formação poderiam assumir parcerias com universidades, sindicatos e demais instituições.

Contudo, concordo com Fusari (2001) de que a formação continuada depende além das condições de trabalho oferecidas, também das atitudes dos educadores diante de seu desenvolvimento profissional. Cabe a cada educador o direcionamento, o discernimento e a decisão sobre quais caminhos percorrer, pois não há política ou programa de formação continuada que consiga aperfeiçoar um professor que não perceba o valor desse processo e não queira crescer.

A preocupação, então, tem deixado de ser o espaço em que é realizado esse tipo de formação e tem passado para o modo como é concebida e praticada. Embora a escola ainda seja destacada como espaço de referência para que as formações aconteçam, tem sido sugerida com maior destaque a pesquisa sobre as necessidades formativas junto aos gestores e aos professores. Isso se deve ao fato de os professores terem apontado em diversos estudos que a formação continuada não tem correspondido às exigências da complexidade do seu mundo de trabalho e por ser desenvolvida à revelia de suas opiniões, mesmo aquela realizada no interior da escola.

Nessa perspectiva, Mediano (2008) propõe que sejam oferecidos cursos de formação aos professores em que se utiliza preferencialmente a metodologia das oficinas, diferentes dos

“pacotes da Secretaria”, e que esses sejam planejados a partir das necessidades reais do professorado local, obtidas em reuniões reflexivas iniciais. Ao final do curso, pode ser feita uma nova sondagem sobre as necessidades que deverão ser atendidas no momento seguinte. As oficinas diferenciam-se enquanto metodologia por promover a construção do conhecimento a partir do próprio professor em formação e do contato com sua experiência e realidade objetiva; realizar uma integração teórico-prática no processo de aprendizagem; permitir que a pessoa viva uma aprendizagem que estimula não só o cognitivo, mas também o emocional, pois considera as experiências de vida do sujeito; promover inteligência social e criatividade coletiva; construir conhecimento num processo baseado em ação-relexão-ação e, além disso, por definir o critério de verdade do conhecimento pela produção ativa e coletiva e não pela autoridade dos textos ou dos docentes. Após estabelecidos os objetivos das oficinas, em pequenos grupos e orientados por perguntas, os professores participantes colocam suas experiências e os conhecimentos que possuem sobre o tema e, depois disso, ocorre o momento de diálogo com a teoria. Nesse momento é aproveitado tudo que os participantes trouxeram e é introduzido o novo para promover o avanço relativamente ao conhecimento sistematizado, pois é importante que todos saiam da oficina capacitados para uma ação transformada em relação à anterior.

Mediano (2008) tem trabalhado com as oficinas e afirma ter adquirido resultados positivos com os grupos de professores com os quais as realiza: os professores se envolvem e mostram satisfação por terem sua experiência valorizada e, de acordo com a autora, muitos têm transformado suas práticas. Talvez esse seja um dos caminhos possíveis para a formação continuada de professores de turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. É preciso, porém, compreender quais as formas mais adequadas de organizar essa formação continuada do ponto de vista dos professores, afinal, conforme já explicitado, não há fórmulas a serem reproduzidas em qualquer realidade. É preciso estar atento aos resultados e ir modificando as práticas de formação continuada conforme os objetivos pretendidos e o retorno daqueles que dela participam.

Argumento com base em Alarcão (1998), que a diversidade de formação, no que diz respeito a instituições formadoras, conteúdos e modalidade de formação, pode ser uma vantagem se integrada a uma estratégia que vise não só ao desenvolvimento profissional e individual do professor, como também ao coletivo dos professores em busca da identidade de seus saberes, com vista a uma escola renovada capaz de responder aos desafios do novo século. Nesse sentido, também considero, como Nóvoa (1991), que essa formação continuada

precisa contribuir para enriquecer a pessoa do professor, a escola como organização e a profissão docente.

Com o objetivo de conceber uma estratégia de formação continuada que aborde esses aspectos, Alarcão (1998) sinaliza algumas diretrizes: desenvolver uma formação centrada no professor, que considere sua experiência e realidade profissional e possibilite a ele refletir sistematicamente sobre sua própria ação e formar-se em colaboração com outros professores. Para que ocorra a inovação, por meio de mudança e abandono de hábitos adquiridos, o professor precisa de uma formação apoiada que lhe propicie desafios e estímulos, cujo valor seja compreendido por ele e de formadores que exerçam o papel de facilitadores e mobilizadores, criando um clima positivo a possibilitar a desocultação de cada um dos participantes. A formação continuada deve ainda contribuir para a constituição do saber identitário, de modo que os professores reflitam sobre natureza, apropriação, transformação e construção de seu conhecimento profissional. Um quarto e último pressuposto se refere à reflexão, por parte dos professores, sobre os problemas vividos na escola, de modo a buscar uma solução a ser experimentada e avaliada, ou seja, “[...] projetos de investigação-ação-formação como estratégias dialéticas em que os referentes teóricos são mobilizados para a compreensão da realidade e em que esta se transforma em fonte de produção de novos saberes teóricos.” (ALARCÃO, 1998, p.117). Placco e Silva (2001) também são a favor dessa perspectiva em que o cotidiano docente é tomado como objeto de pesquisa e sobre ele se produz conhecimento, desenvolvendo a postura avaliativa como uma dimensão fundamental do formar-se professor.

Segundo Alarcão (1998), é urgente “reinventar” a escola e os melhores motores para constituir essa inovação seriam os professores, sendo necessário que resistam a alguns perigos que ameaçam seus processos de formação, como:

[...] da caça ao crédito para progressão na carreira, da atitude consumista da acção disponível independentemente de sua relevância, do facilitismo e da selecção das acções de formação com base no espírito do “ganhar créditos a custo de pouco trabalho e quanto mais cedo melhor”, da organização de acções “à la mode” sem uma análise crítica da sua pertinência, da substituição da formação do tipo “pronto a vestir” pela formação “à la carte” demasiado liberal e incoerente, da falta de rigor na metodologia reflexiva sem o qual a experiência não virá a produzir saber sistematizado e espiraladamente desenvolvido. (p.114)

Placco e Silva (2001) reiteram essa reflexão ao afirmar que é preciso compreender como os professores aprendem, quais são suas necessidades, de que modo influenciam os professores os programas de formação a eles destinados e como são traduzidos posteriormente em ações concretas nas escolas. É preciso pensar, ainda, sobre as condições em que os

professores trabalham em suas escolas para integrar o aprendido às suas práticas cotidianas. A nosso ver, também a inclusão de novas práticas em sala de aula, em decorrência de ações formadoras, pode ser facilitada, dificultada ou até mesmo impedida, dependendo do entusiasmo e do interesse dos colegas de trabalho, das condições materiais e organizacionais da escola e da disponibilidade da direção para as inovações.

Buscarei elucidar um pouco melhor essas relações a partir da análise das respostas ao questionário aplicado aos professores e aos gestores das escolas municipais de Marília, assim como das entrevistas realizadas com uma amostra de professores e com o gestor da Secretaria Municipal de Educação. Antes disso, porém, tratarei no próximo capítulo, dos procedimentos metodológicos utilizados para busca, organização e análise dos dados.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1. A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

A necessidade de se ter um conhecimento aprofundado da realidade que serve de contexto ao objeto de estudo, de modo a considerar os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas, conduziu a escolha da pesquisa qualitativa. Embora o aspecto quantitativo esteja presente como um importante elemento, a análise enfatiza o aspecto qualitativo. Devechi e Trevisan (2010) assinalam que a diferença entre a abordagem quantitativa e qualitativa reside no modo de perceber o objeto. Nas pesquisas qualitativas é importante abranger a subjetividade, ou seja, compreende-se que o conhecimento não é indiferente àquele que o produz. Entendo como Gatti (2001), que:

[...] os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto, é uma qualificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial, não tem significação em si. (p.73)

Desse ponto de vista, a objetividade de determinada realidade não pode ser alcançada, tal como as leituras de um mesmo texto por diversos sujeitos podem conduzir a diferentes interpretações. A investigação pode, então, ser reveladora de múltiplas dimensões que compõem a realidade em estudo (COUTINHO, 2008).

O município escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi Marília-SP, conforme já mencionado, devido a três fatores: o município estar em fase de implantação do primeiro ano do Ensino Fundamental em todas as escolas sob sua responsabilidade, iniciada em 2009; a pesquisadora ter sido professora de escola municipal na cidade referida, o que possibilitou acompanhar as ações da Secretaria Municipal de Educação em relação à ampliação do Ensino Fundamental e obter acesso facilitado a escolas e a outras dependências necessárias para obtenção de dados; todos os professores que atuam no primeiro ano já serem concursados e contratados em regime efetivo para atuar nesse nível de ensino, não sendo provenientes da Educação Infantil.

Em vista disso, o município de Marília-SP se apresenta como um caso particular provido de características que auxiliarão a elucidar e alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa. É o que Stake (1995), apud André (2005), denomina de estudo de caso instrumental, segundo o qual o foco não é o caso em si, mas “[...] os *insights* que o estudo exaustivo de uma

unidade podem trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores escolares.” (ANDRÉ, 2005, p.20).

De acordo com Alves-Mazzotti (2006), o estudo de caso se constitui como “[...] uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado.” (p.650).

André (2005) sugere quatro requisitos para caracterizar uma pesquisa como estudo de caso, a saber: particularidade, descrição, heurística e indução. A particularidade designa o fato de o estudo de caso focalizar uma situação particular pelo que revela o fenômeno ou pelo que representa. A descrição significa que o produto final de um estudo de caso é uma descrição completa e literal da situação investigada, englobando um grande número de variáveis, as quais são retratadas ao longo do tempo. A heurística identifica a característica de esse tipo de estudo se constituir como revelador de novos significados, de modo a iluminar a compreensão do leitor sobre o fenômeno a ser estudado. E a indução revela o fato de o estudo de caso ser baseado na lógica indutiva, não se limitando a hipóteses pré-definidas. A pesquisa realizada atende a três desses quatro requisitos: particularidade, heurística e indução, uma vez que a investigação sobre Marília-SP se constituiu como reveladora de diferentes significados sobre o Ensino Fundamental de nove anos, o trabalho pedagógico e a formação continuada, o que possibilitou a descoberta de novas relações no decorrer do processo de estudo. A descrição, embora também venha a ser utilizada, não foi feita de forma a retratar as variáveis ao longo do tempo devido à quantidade de meses prevista para conclusão de pesquisas de mestrado subsidiadas por órgãos de fomento, ou seja, no máximo 24 meses. Dessa forma, o que se propõe é uma adaptação do estudo de caso.

Mediante essa perspectiva e na busca pelo rigor científico, farei uso da triangulação, que consiste na combinação de dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa de forma a obter como resultado final a aproximação de uma compreensão mais completa do fenômeno a ser analisado. Para esta pesquisa foram utilizados os seguintes modos de triangulação: fontes de dados, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes e sujeitos, e metodológica em que, com o objetivo de aumentar a confiança nas interpretações, faz-se uso de múltiplas combinações metodológicas, como aplicação de questionário, entrevista e análise de documentos.

A ideia básica é a de que, se dois pontos de vista ou dois conjuntos de dados parecem contradizer-se um ao outro, então a diferença pode ser usada como forma

de reflexão que implique uma repetição da análise dos dados que ajude a encontrar uma explicação/justificação para as diferenças. (COUTINHO, 2008, p.9).

Os informantes ou sujeitos da pesquisa constituem três grupos: os professores de primeiro ano do Ensino Fundamental; os coordenadores de escolas onde atuam esses professores e o gestor/formador¹⁴ responsável pelas ações formativas propiciadas aos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

A partir de leituras e reflexões, compreendi que os professores têm uma percepção particular sobre sua própria formação, suas necessidades formativas, suas aprendizagens e sobre suas dificuldades e sucessos cotidianos na organização do trabalho pedagógico. Mas, além deles, há também outros olhares importantes que podem representar perspectivas diferentes sobre os processos formativos e atuação dos professores que nem sempre são considerados nas pesquisas, como os gestores (GALINDO, INFORSATO, 2008). Diante dessa compreensão, escolhi esse caminho para obter os resultados pretendidos, mesmo reconhecendo as dificuldades e os limites do recorte metodológico proposto.

Outra decisão importante de ser mencionada se refere à escolha de não realizar observação das turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, o que se deu em decorrência da perspectiva adotada, ou seja, o enfoque pretendido não era compreender a minha visão enquanto pesquisadora sobre o que os professores realizam em sala de aula com as crianças de seis anos, mas as percepções deles a respeito de seu próprio trabalho e formação. Além disso, diversas pesquisas sobre o Ensino Fundamental de nove anos têm sido realizadas com base em observação das turmas de primeiro ano, algumas com realidades muito próximas àquela da cidade investigada. Nesse sentido, as vozes dos professores, coletadas inicialmente por meio de questionário, permitirão uma articulação com a percepção sobre a organização do trabalho pedagógico realizada por outros pesquisadores.

3.2. Procedimentos metodológicos

Diante disso, a pesquisa foi desenvolvida conforme os procedimentos adotados e com as etapas abaixo especificadas:

Pesquisa bibliográfica - realizada em periódicos da área de educação bem avaliados pela Capes, em teses e dissertações defendidas em programas de Pós-graduação em Educação,

¹⁴ No caso da Secretaria Municipal de Educação o papel de gestor e formador se confundem às vezes, pois diversos cursos organizados pela Secretaria têm como ministrantes os gestores dessa instância.

recomendados pela Capes; em textos publicados em eventos científicos nacionais, como as reuniões da Anped e o Endipe (Encontro Nacional de Didática); e em livros com o intuito de aprofundamento dos conhecimentos produzidos sobre o tema de pesquisa, bem como de construir o quadro teórico do estudo, concebido como um instrumento fundamental das etapas da pesquisa, de modo particular no processo de análise dos dados obtidos. Embora realizada com maior ênfase no período inicial, a pesquisa bibliográfica é compreendida como um processo, portanto, este procedimento teve continuidade durante todo o percurso da pesquisa. Segundo André (2005), a vantagem de pesquisas do tipo estudo de caso reside também no fato de o pesquisador não partir de um esquema teórico fechado, o que lhe permite descoberta de novas relações que podem ser acrescentadas à problemática inicial.

Cabe ressaltar que esse procedimento não foi realizado somente no Banco de Teses Capes, uma vez que a busca nesse banco de dados indicou não haver pesquisas sobre o tema. Para busca nesse banco de dados foram utilizadas diferentes palavras com a intenção de abranger diversas pesquisas: Ensino Fundamental de nove anos; primeiro ano do Ensino Fundamental; crianças de seis anos; ampliação do Ensino Fundamental.¹⁵ Ao perceber isso, passei a realizar o mapeamento de dissertações e teses a partir da relação de cursos de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) recomendados e reconhecidos pela Capes¹⁶. Para tanto, acessei o *site* de cada um desses cursos, sendo que alguns possuíam banco de teses e dissertações, com sistema de busca, mas, em outros, era necessário ler todos os títulos e alguns resumos dos trabalhos de pesquisa publicados de 2006 a 2010. Nesse percurso, identifiquei a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisas brasileiras, podendo facilitar a realização de mapeamentos bibliográficos.¹⁷

Nessa revisão, deparei-me com 34 dissertações e 3 teses sobre o tema, conforme explicado na introdução, resultando num suporte teórico que permitiu a localização de lacunas

¹⁵ O Banco de Teses Capes concentra trabalhos de Pós-graduação *strictu-sensu* de Instituições de Ensino Superior públicas e particulares de todo o território nacional e por isso poderia ou deveria facilitar a busca de informação e minimizar tempo e custos para seu levantamento e conhecimento pelos pesquisadores. Porém, não é isso que tem ocorrido, promovendo equívocos quanto ao estado do conhecimento caso os pesquisadores utilizem somente esse suporte. Vieira e Maciel (2007) auxiliam essa discussão ao apontar que o Banco de Teses Capes tem apresentado certo distanciamento dos requisitos inerentes a um banco de dados, que consiste em disponibilizar informações completas, atualizadas e de fácil acesso e recuperação. Compreendo como as autoras citadas, que “[...] o não atendimento desses requisitos descaracteriza, de certo modo, a função que lhe é delegada, fato que pode redundar em sua banalização como banco de dados.” (VIEIRA, MACIEL, 2007, p.366)

¹⁶ Página *on line* onde são disponibilizados os cursos de Pós-graduação reconhecidos e recomendados pela Capes: <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>.

¹⁷ A Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações pode ser acessada no seguinte endereço: <http://bdtb.ibict.br/pt/inicio.html>

no conhecimento já produzido sobre o tema e orientou a formulação do problema de pesquisa. Esse suporte teórico também foi utilizado na análise dos dados.

Pesquisa documental – foi realizada por meio de localização, reunião, seleção e análise de fontes documentais (legislação federal, estadual e orientações elaboradas pelo MEC para implementação do Ensino Fundamental de nove anos). A análise documental teve como objetivo contextualizar o momento histórico de ampliação do Ensino fundamental na educação brasileira. Em acordo com as pesquisas do tipo estudo de caso, os documentos foram usados para contextualizar o momento histórico, explicitando suas vinculações mais profundas e completando informações obtidas por meio de outras fontes (ANDRÉ, 1995).

Os documentos foram investigados com a perspectiva da análise de conteúdo. Embora alguns procedimentos de tratamento da informação documental apresentem analogias com uma parte das técnicas de análise de conteúdo, suas finalidades os diferenciam. Segundo Bardin (2002), enquanto o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo é a manipulação do conteúdo e expressão das mensagens para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem. Assim, ao se utilizar documentos, nesta pesquisa, o objetivo não se limita a representar o conteúdo desses sob uma forma diferente da original para facilitar sua consulta e referência, mas evidenciar os indicadores neles contidos de forma a auxiliar a compreender a problemática da pesquisa.

Questionários – foram aplicados questionários a professores de primeiro ano do Ensino Fundamental em exercício, constituídos por uma amostra de 47 profissionais que aceitaram participar da pesquisa e de uma amostra de 9 coordenadores¹⁸ de escolas onde atuam esses professores em dezembro de 2010. A intenção inicial era aplicar os questionários com todos os 76 professores de primeiro ano do município, porém nem todos aceitaram respondê-lo. Dessa forma, foi necessário trabalhar com uma amostra que parece ser representativa do universo inicial, pois consiste em 62% do total. Com o objetivo de não atrapalhar a rotina dos professores com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, foi feita a opção de aplicar os questionários nas últimas semanas do ano letivo, momento em que diminui a frequência de alunos e de tarefas a serem realizadas pelos docentes.

¹⁸ São considerados gestores das escolas municipais de Ensino Fundamental de Marília: diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos. O questionário deveria ser respondido por pelo menos um gestor de cada escola, não havendo necessidade que os três gestores respondam ao questionário, uma vez que a aplicação foi realizada com o objetivo de permitir um segundo olhar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de primeiro ano do Ensino Fundamental. Foi dada preferência aos coordenadores pedagógicos por serem estes especificamente os responsáveis por acompanhar e orientar o trabalho pedagógico dos professores. Exceto uma respondente que atuava como vice-diretora no momento de aplicação dos questionários, todos os outros gestores participantes atuavam como coordenadores de escola.

Os questionários foram elaborados com base no questionário do SAEB, Prova Brasil - 2007 do MEC e nas entrevistas presentes nas dissertações e teses sobre Ensino Fundamental de nove anos, mapeadas até setembro de 2010.

Os questionários dos professores (Apêndice 1) foram organizados com 43 questões, divididas em três partes: caracterização do sujeito; trabalho pedagógico e formação continuada. A caracterização do sujeito foi composta por 20 questões, sendo 19 fechadas que versavam sobre sexo, idade, formação, experiência de ensino, jornada de trabalho, caracterização do número de alunos das turmas de primeiro ano e justificativa para escolha dessas turmas para lecionar. A parte sobre trabalho pedagógico foi composta de 11 questões, sendo 6 questões fechadas, 3 fechadas com espaços para justificativas e 2 abertas, que versavam sobre o uso de livros didáticos, proposta curricular do município, as dificuldades de organização do trabalho pedagógico com as crianças de primeiro ano, a influência das avaliações nacionais, estaduais e municipais nas escolhas para organização das aulas e as características do trabalho com crianças de seis anos. A parte sobre formação continuada foi composta de 12 questões, sendo 1 questão fechada, 3 questões fechadas com espaços para justificativas e 8 questões abertas. As questões tratavam da formação continuada propiciada pela Secretaria Municipal de Educação, eventos e textos sobre a política de ampliação do Ensino Fundamental a que os professores tiveram acesso até aquele momento, a importância atribuída à formação continuada e as necessidades formativas. Contudo, os professores que não tinham participado do curso ministrado pela Secretaria Municipal de Educação sobre o primeiro ano do Ensino Fundamental em 2009, não precisariam responder cinco questões dessa parte e a última questão aberta era opcional, pois consistia em um meio para o sujeito escrever aquilo que achava necessário para o estudo e não havia encontrado espaço nas outras questões. No final do questionário, havia um convite para participação na etapa seguinte da pesquisa, a entrevista, e, caso o sujeito concordasse com ela, deveria registrar seus dados para posterior contato.

Os questionários dos coordenadores de escola (Apêndice 2) foram organizados com 27 questões e divididos da mesma maneira que o questionário dos professores, em três partes: caracterização do sujeito; trabalho pedagógico e formação continuada. A caracterização do sujeito foi composta de 7 questões fechadas. A parte sobre trabalho pedagógico foi organizada mediante 10 questões, assim como a de formação continuada. Algumas questões propostas aos coordenadores foram as mesmas presentes nos questionários dos professores. No entanto, no questionário dos gestores foram adicionadas questões sobre reformas físicas nas escolas, os critérios utilizados para escolha de professores de primeiro ano, a organização da formação

continuada oferecida aos professores de primeiro ano pela Secretaria Municipal de Educação e as orientações recebidas dessa instância.

Com minha insegurança de pesquisadora iniciante e mediante uma autorização assinada pelo supervisor do Ensino Fundamental municipal, condicionada à anuência de cada Direção, percorri todas as escolas municipais de Ensino Fundamental de Marília-SP, exceto uma localizada num distrito de difícil acesso. Entre as escolas percorridas, somente uma diretora se negou a me receber. Porém nem todas as diretoras que me receberam permitiram a realização da pesquisa com professores e coordenadores de suas escolas. Das 18 escolas municipais de Ensino Fundamental de Marília, em duas escolas não foi autorizada pelas diretoras a realização da pesquisa. Na maioria das escolas fui recebida como se estivesse incomodando muito ao solicitar que respondessem ao questionário. Em muitas escolas não tive abertura sequer para falar sobre os questionários a serem aplicados aos coordenadores, uma vez que os questionários dos professores só foram permitidos após muita insistência.

Devo ressaltar que, em algumas escolas cujos diretores e coordenadores alegavam que, mesmo deixando os questionários, provavelmente não obteria respostas, a maioria dos professores respondeu e alguns até aceitaram participar das entrevistas. Em outras, em que a Direção se mostrava aberta à pesquisa, muitos professores não responderam às questões ou respondiam a elas por obrigatoriedade, o que pôde ser percebido por haver respostas somente às questões fechadas, sendo deixadas em branco as questões abertas. Na maioria das escolas nem todos os professores da unidade responderam. Em outras escolas, contudo, fui muito bem recebida e a devolução dos questionários foi feita sem maiores dificuldades, de acordo com as datas agendadas.

A ideia inicial era de que a pesquisadora aplicasse os questionários com professores e gestores em cada uma das escolas, esclarecendo possíveis dúvidas, de modo a não deixar para buscá-los em outro dia, pois isso modificaria o caráter das respostas. Sabemos que quando os questionários são deixados nas escolas nem sempre os professores respondem sozinhos, o que poderia, portanto, ocultar suas reflexões individuais. Mas isso não foi possível, pois, embora a frequência nas escolas estivesse muito baixa em relação à quantidade de alunos por ser final do ano letivo, as diretoras não permitiram minha entrada nas escolas para falar com os professores. Eram as diretoras ou coordenadoras das escolas que recebiam os questionários e agendavam uma data para que eu retornasse para a devolução. Não tive contato com os professores e esse fato também pode ter modificado o caráter das respostas dos professores, visto que, ao responder aos questionários, os professores sabiam que seus discursos estavam

sendo supervisionados pelos gestores, personificados nas figuras de diretores, vice-diretores e coordenadores das escolas. Além disso, como lembra Bardin (2002),

O discurso está situado e determinado não só pelo referente como pela posição do emissor nas relações de força e também pela sua relação com o receptor. O emissor e o receptor correspondem a *lugares* determinados na estrutura de uma formação social. (p.214)

Foi necessário, portanto, outro instrumento de pesquisa que permitisse aos professores expressarem o que pensam sem as amarras da hierarquia, num tempo e espaço em que se sentissem acolhidos e onde pudessem realizar reflexões, produzindo novos sentidos. Esse instrumento foi a entrevista reflexiva.

Entrevista reflexiva — realizada com uma amostra de quatro professores de primeiro ano do Ensino Fundamental e com o gestor da Secretaria Municipal de Educação, constituída mediante participação voluntária a fim de garantir colaboração no oferecimento das informações solicitadas, haja vista que “[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana.” (SZYMANSKI, 2002, p.12).

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade.[...] Reflexividade tem aqui também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade, ou como lembra Mielzinski (1998, p. 132), “assegurar-nos que as respostas obtidas sejam ‘verdadeiras’ – isto é, não influenciadas pelas condições de aplicação e conteúdo do instrumento.” (SZYMANSKI, 2002, p.14-15).

As questões para a entrevista foram elaboradas considerando a perspectiva da entrevista reflexiva, a partir de interrogações suscitadas pela análise documental e pela análise dos dados obtidos por meio dos questionários. De acordo com essa perspectiva, primeiramente foram elaboradas as questões desencadeadoras, atendendo aos seguintes critérios: a consideração dos objetivos da pesquisa; a amplitude da questão de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda; o cuidado de evitar indução de respostas; a escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo lingüístico do participante e a escolha do termo interrogativo. (SZYMANSKI, 2002)

Com as entrevistas, busquei aprofundar aspectos revelados pela análise documental e dados dos questionários, a partir da perspectiva dos docentes e da Secretaria Municipal de Educação, de modo a auxiliar na investigação sobre as dificuldades e tendências do trabalho

pedagógico desenvolvido com as crianças de primeiro ano do Ensino Fundamental, suas perspectivas sobre a formação continuada e, também, investigar as necessidades formativas desses docentes por sua própria perspectiva.

A entrevista foi realizada com uma amostra de 4 professores que aceitaram participar da segunda etapa da pesquisa, sendo que somente 2 participaram do curso de formação ministrado pela Secretaria Municipal de Educação. Houve a manifestação de interesse em participação nas entrevistas por mais 8 professores nos questionários, sendo que 5 deles tinham participado da formação realizada pela Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, 8 meses após a aplicação dos questionários, quando foi iniciado o agendamento das entrevistas, em agosto de 2011, alguns desistiram de participar e outros forneceram informações insuficientes para contato (somente endereço residencial, número de telefone incorreto, etc).

Todas as entrevistas (Apêndice 3) foram realizadas mediante agendamento com as professoras. Duas entrevistas foram realizadas na UNESP, câmpus de Marília. As outras duas foram desenvolvidas nas escolas em que atuavam as professoras. Uma das entrevistas na escola foi realizada em horário de reunião de HEC, sendo a professora dispensada por alguns minutos pela gestão da escola. Como a sala dos professores estava sendo utilizada para reunião do HEC, a entrevista com a professora foi feita no pátio, mas não houve interrupções. A outra entrevista foi realizada na sala dos professores, em horário de aula da professora, que também foi dispensada pela gestão escolar para tanto. Também não houve interrupções, mas esta última professora se mostrou um pouco apreensiva com o horário, pois queria concluir a entrevista antes do horário de recreio das crianças para que ela não ficasse sem o seu período de intervalo. Cada entrevista durou entre 30 e 40 minutos, sendo que todas as professoras participantes se mostraram bastante dispostas a colaborar com a pesquisa, esclarecendo de modo detalhado aquilo que era questionado. Nesse período de entrevista, as duas professoras que participaram da formação ministrada pela Secretaria Municipal de Educação responderam a 21 questões e aquelas que não participaram responderam a 19 questões. Foram feitas gravações de áudio de todas as entrevistas, com autorização dos sujeitos.

Conforme a metodologia empregada na entrevista reflexiva, os sujeitos respondiam às questões e tinham um retorno oral em relação a meu entendimento, enquanto pesquisadora, sobre seus dizeres. Após transcrição das respostas, a pesquisadora formulou os núcleos de significado das entrevistas, que constituem uma síntese das falas, de modo a buscar a essência de cada discurso. A transcrição das respostas juntamente com a explicitação dos núcleos de significado foram disponibilizados aos professores participantes, de modo que eles poderiam

alterar, adicionando informações ou solicitando exclusões, caso julgassem necessário. O objetivo principal desse momento era descobrir se os sujeitos se reconheciam nas respostas e fazer com que refletissem sobre seus discursos. As alterações solicitadas pelas professoras, porém, não interferiram na composição dos núcleos de significado, ou seja, não alteraram a essência das respostas.

A entrevista com o gestor da Secretaria Municipal de Educação (Apêndice 4) auxiliou também a compreender o que já havia sido desenvolvido até aquele momento, como e em quais referências essas ações foram estruturadas e com quais objetivos. A entrevista foi agendada e realizada mediante um roteiro composto por 18 questões, organizadas à luz dos dados obtidos nas etapas anteriores. Essa entrevista foi realizada na sala do gestor da Secretaria Municipal de Educação e durou cerca de 50 minutos. O objetivo era realizar a entrevista com outros agentes da Secretaria Municipal de Educação que participaram da formação desenvolvida por essa instância, organizando ou ministrando o curso de capacitação para os professores de primeiro ano, mas, devido à dificuldade para agendamento e ao prazo para entrega da dissertação, reduzi a amostra a um único gestor, responsável pela organização das ações de formação continuada.

No início da entrevista, o gestor se mostrou pouco colaborativo nas respostas, informando o mínimo sobre os tópicos abordados. Contudo, quando passei a disponibilizar na própria questão da entrevista as primeiras análises dos dados obtidos por meio dos questionários, o gestor pareceu ter compreendido a importância da pesquisa e passou a se apresentar mais detalhista em suas respostas. Como nesse caso também se tratava de entrevista reflexiva, foram adotados os mesmos procedimentos em relação às entrevistas com os professores, a saber: gravação em áudio, transcrição, explicitação dos núcleos de significado, disponibilização ao sujeito de suas respostas. Após o retorno dos sujeitos, com os dados já sistematizados, passei a desenvolver a análise.

Apesar de todo esse cuidado com o rigor científico, concordo com Bardin (2002) que:

O discurso não é transposição transparente de opiniões, de atitudes e de representações que existam de modo cabal antes da passagem a forma linguageira. O discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação. (p.170)

É importante ainda ressaltar que faz parte das características atribuídas ao estudo de caso procurar representar as diferentes perspectivas dos diferentes grupos que têm algum envolvimento com o caso analisado. Ademais, embora a formação continuada dos

profissionais da educação esteja se desvelando como um campo profícuo para a realização de pesquisas com um crescente número de publicações, estas ainda são centradas na perspectiva dos próprios professores sobre sua formação, sendo poucas aquelas que abordam o olhar de outros agentes envolvidos no processo educativo, como os gestores das escolas e das Secretarias Municipais de Educação (GALINDO, INFORSATO, 2008).

Análise de dados - esteve presente em todas as etapas do trabalho, porém de forma mais sistematizada ao final da etapa de obtenção de dados, momento em que foi realizada a classificação e a organização, com a finalidade de estabelecer relações que possibilitassem interpretações para a realidade pesquisada. O procedimento para a análise dos dados obtidos por meio de pesquisa documental, questionários e entrevistas consistiu numa análise de conteúdo do tipo categorial temática, que, segundo Bardin (1979),

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, a *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples. (p.153, grifos do autor)

Utilizar instrumentos de investigação consiste numa tentativa de afastar os perigos de uma compreensão espontânea. O pesquisador “torna-se desconfiado”, em atitude de vigilância crítica”, o que

[...] exige o rodeio metodológico e o emprego de ‘técnicas de ruptura’ e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objeto de análise. É ainda dizer não ‘à leitura simples do real’, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o caráter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação (a fim de despistar as primeiras impressões, como diria P. H. Lazarsfeld). (BARDIN, 2002, p. 28)

Segundo Bardin (2002), a sutileza dos métodos de análise de conteúdo atende ao objetivo de ultrapassar a incerteza, ou seja, permite perceber se a leitura que se faz de uma mensagem pode ser considerada válida e partilhada pelos outros. Esse tipo de análise também possibilita o enriquecimento da leitura, pois, com um olhar atento, é possível descobrir conteúdos e estruturas que confirmam ou informam o que se pretende demonstrar ou encontrar elementos de significação que conduzam a uma descrição que a princípio não tínhamos compreensão. De acordo com a autora, o desejo de rigor e a necessidade de descobrir e ir além das aparências expressam as linhas de força do desenvolvimento histórico da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é, portanto, um tratamento da informação contida nas mensagens, mas que, em muitos casos, não se limita ao conteúdo. O primeiro contato com o

material a ser analisado é denominado leitura flutuante. Nesse momento, o pesquisador conhece o texto e deixa-se invadir por impressões e orientações. Aos poucos essa leitura torna-se mais precisa em função da projeção de teorias adaptadas sobre o material e possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais semelhantes. Os textos de análise (respostas aos questionários, entrevistas e documentação) desta pesquisa são compreendidos, conforme postula Bardin (2002), como “[...] uma manifestação contendo índices que a análise vai fazer falar. [...]”. (p.99)

Um primeiro procedimento da análise de conteúdo é o tratamento descritivo, sistemático e quantitativo do conteúdo manifesto nas mensagens. Obedecendo ao princípio de objetividade e racionalização da pesquisa, os elementos são classificados segundo o critério de presença ou ausência de itens de sentido e com o auxílio de números e porcentagens. Esse procedimento de recorte, agregação e enumeração é denominado codificação e consiste em transformar o material, de acordo com regras precisas, de dados brutos para uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, “[...] suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...]” (BARDIN, 2002, p103). Para isso é preciso estabelecer a unidade de registro, ou seja, a unidade de significação que corresponda ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização.

No caso desta pesquisa, as unidades de registro são os temas, o que dá à análise de conteúdo realizada a característica de análise temática. “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.” (BARDIN, 2002, p.105) Na análise temática não há uma preocupação com a dinâmica e a organização da mensagem, mas com a frequência que os temas aparecem no conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis.

Sendo assim, a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. “A análise de conteúdo assenta-se implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos.” (BARDIN, 2002, p.119). As categorias podem ser compreendidas como espécies de gavetas significativas que permitem a classificação e em que são guardados os elementos de significação constitutivas das mensagens.

O analista ou pesquisador trabalha com os conteúdos e informações obtidos a partir do tratamento das mensagens que manipula para deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Portanto, a análise é realizada em etapas, iniciada pela enumeração das características do texto, resumidas após tratamento. Como procedimento intermediário tem-se a inferência, que permite a passagem à significação concedida a estas características, ou seja, a interpretação. As inferências podem responder a dois tipos de problemas: o que é que conduziu a um determinado enunciado e quais as consequências que um determinado enunciado pode provavelmente provocar. Dessa forma, a análise de conteúdo abrange as variáveis inferidas, o que consiste na articulação entre a superfície dos textos, descrita e analisada pelo menos em alguns elementos característicos e os fatores que determinaram essas características, deduzidos logicamente.

A organização da análise é feita, portanto, em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Nas próximas páginas apresentarei a análise dos dados obtidos pelos diferentes instrumentos já explicitados.

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Caracterização do município de Marília-SP

A cidade de Marília está localizada na região centro-oeste do estado de São Paulo, a 438 quilômetros da capital. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), a população em 2010 era de 216.684 habitantes, sendo o 32º maior município do estado e o 14º do interior paulista em número de habitantes.

Segundo dados do movimento “Todos pela Educação”, em 2009, o município foi caracterizado com os seguintes números no sistema de ensino: 4.471 crianças matriculadas em creche; 5.392 matriculadas na pré-escola; 15.309 matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 13.963 matriculadas nos anos finais do Ensino Fundamental e 9.204 alunos no Ensino Médio.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), desenvolvido pelo MEC como indicador da qualidade de educação, Marília conta com 6,4 no Ensino Fundamental — anos iniciais. O índice do estado de São Paulo para essa mesma população escolar foi de 5,5, da região sudeste; 5,3 e do Brasil 4,6. Dessa forma, o município de Marília tem superado as expectativas, uma vez que os valores do IDEB variam de 1 a 10 e o MEC tem como objetivo alcançar o IDEB 6 até 2021. Cabe ressaltar, porém, que, embora o Ideb seja alto, o município de Marília ainda conta com diversos problemas educacionais a serem superados.

Segundo dados do *site* da prefeitura de Marília¹⁹, o Sistema Municipal de Educação conta atualmente com 52 unidades, sendo 5 berçários, 26 EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil e EMEIs-creche); 3 EMEFEIs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil) e 15 EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), atendendo a um público de aproximadamente 21 mil alunos.

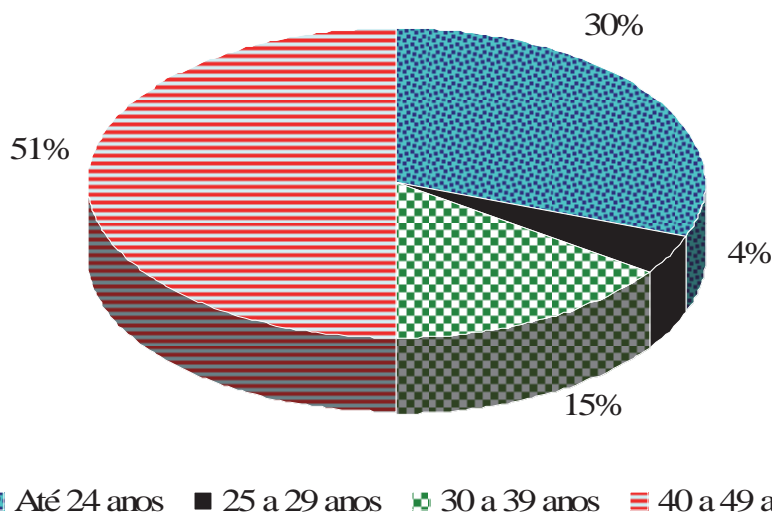
Os dados aqui apresentados sobre o município deveriam ser complementados com informações possivelmente existentes em documentos da Secretaria Municipal de Educação de Marília-SP. Entretanto, embora solicitado, não foi disponibilizado o acesso da pesquisadora a essa documentação.

¹⁹ <http://www.marilia.sp.gov.br/prefeitura/index.html>

4.2 Caracterização dos professores

O grupo de professores de primeiro ano do Ensino Fundamental municipal que aceitou participar da pesquisa é constituído por 98% de sujeitos do sexo feminino e sua faixa etária se divide da seguinte maneira:

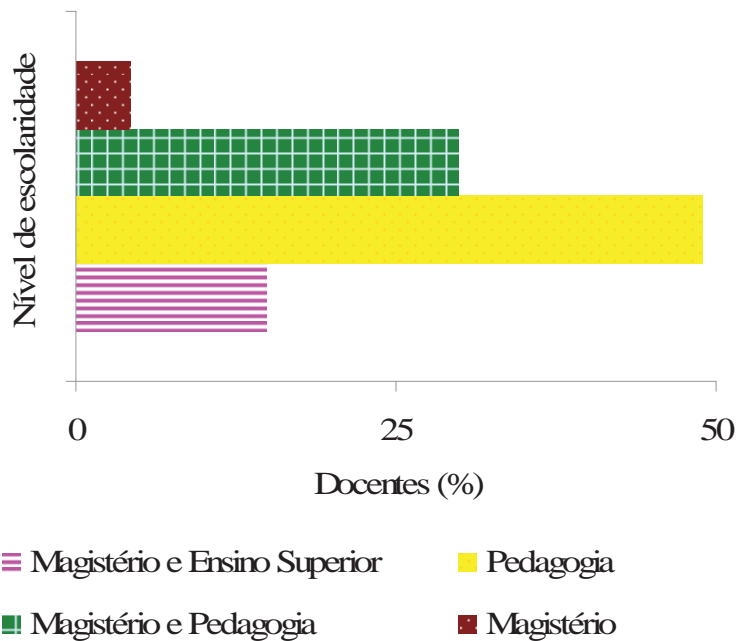
Gráfico 1. Distribuição da faixa etária dos professores



Conforme podemos observar, a maioria (51%) dos professores possui entre 40 e 49 anos de idade, o que pode indicar ser um grupo com experiência de ensino. Mas, também é possível observar um grupo extenso de professores (30%) que possui até 24 anos de idade. Essa proporção de jovens indica que muitos dos professores que têm assumido as turmas de primeiro ano podem ser recém-formados, uma vez que foi extinta a formação em nível médio no estado de São Paulo desde 2004, fazendo com que, a partir de então, os professores de Ensino Fundamental (anos iniciais) sejam formados em curso superior de Pedagogia, sendo, portanto, a idade mínima para conclusão do curso por volta de 21 anos.

A elevação do nível de formação inicial dos professores, que antes eram formados no nível médio e agora são formados no nível superior, é demonstrada no gráfico seguinte. Os dados demonstram que a quantidade de professores que possuem ensino superior constitui a grande maioria e, no caso de professores de primeiro ano investigados, aqueles que possuem somente formação em nível médio (Magistério) são minoria (10%).

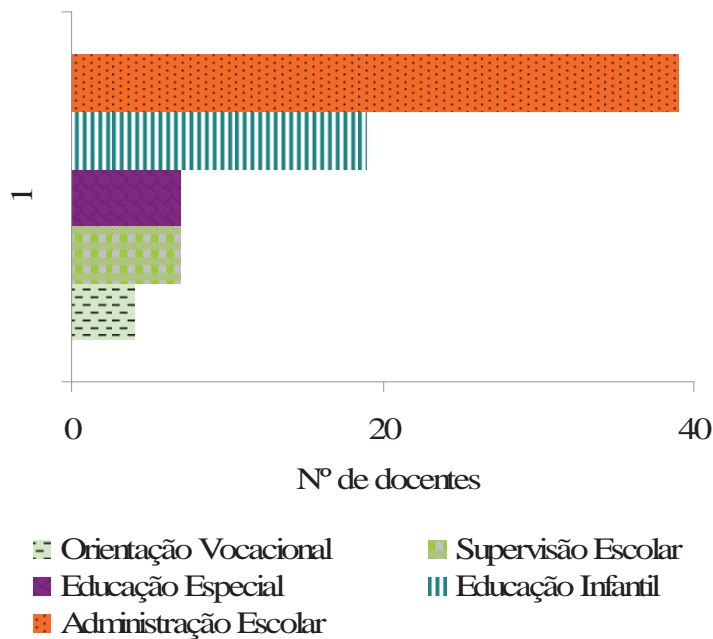
Gráfico 2. Distribuição do nível de escolaridade até a Graduação dos professores



Conforme é possível observar, 45% dos sujeitos investigados têm como formação inicial o curso superior em Pedagogia e 30% cursaram tanto a formação em nível médio (Magistério) quanto o ensino superior em Pedagogia, o que corresponde a, aproximadamente, oito anos de formação. Há ainda um grupo constituído por 15% de professores que cursaram formação em nível médio (Magistério) e ensino superior em outras áreas como Psicologia, Educação Física, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Biblioteconomia e Direito.

Considerando que a formação em Magistério para Educação Infantil seria importante para os professores que teriam como alunos as crianças de seis anos no Ensino Fundamental e que esta não tem feito parte do currículo obrigatório do curso de Pedagogia, foi solicitado àqueles sujeitos que possuíam esse curso superior que descrevessem as habilitações que possuíam. A formação desses professores se distribuiu da seguinte maneira:

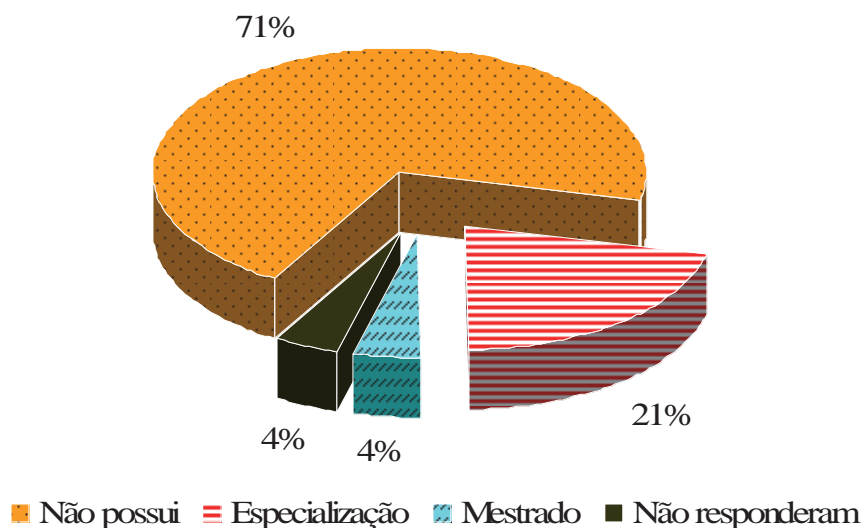
Gráfico 3. Distribuição das Habilitações cursadas no curso de Pedagogia pelos professores



Os dados revelaram, conforme apresentado no gráfico acima, que 83% dos professores investigados possuem habilitação em Administração ou Gestão Escolar; 40% são habilitados em Magistério para Educação Infantil; 16%, em Educação Especial (Deficiência Auditiva, Deficiência Mental e Deficiência Física²⁰); 14%, em Supervisão Escolar e 8%, em Orientação Vocacional. Isso mostra que menos da metade da população investigada possui formação inicial sobre o cuidado/educação com a criança pequena.

Quanto à formação em nível de Pós-graduação, os dados revelam o seguinte:

Gráfico 4. Distribuição das modalidades de cursos de Pós-graduação de mais alta titulação cursada pelos professores



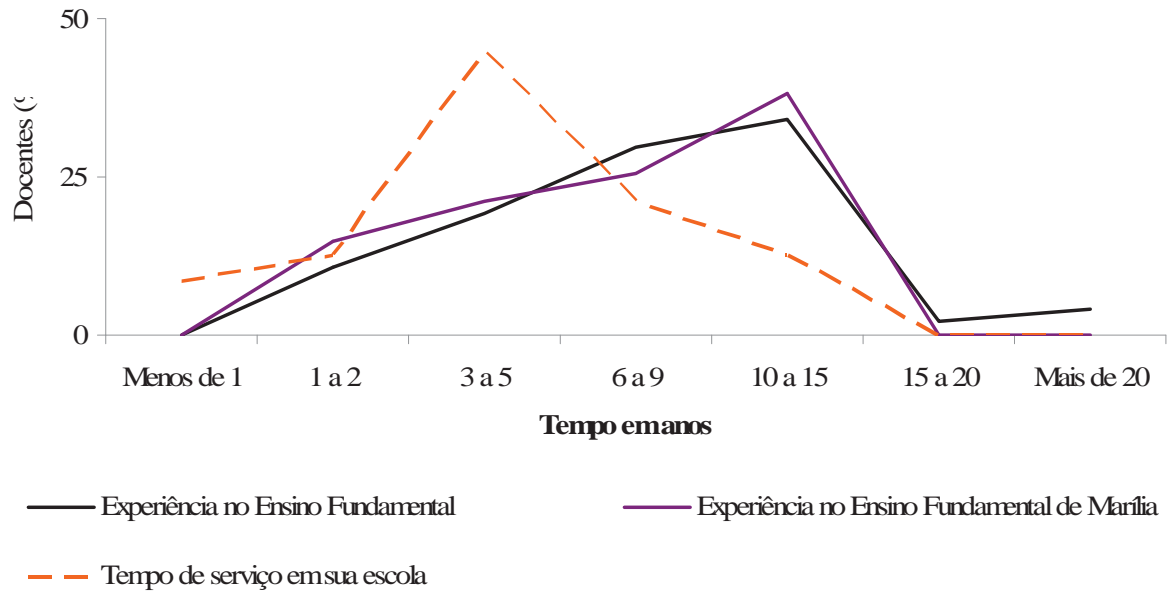
²⁰ Dos 47 sujeitos investigados, nenhum possui habilitação para Deficiência Visual.

O gráfico mostra que 71% dos professores de primeiro ano do Ensino Fundamental investigados não possuem ou ainda não completaram nenhum curso de Pós-graduação. Daqueles que cursaram esse nível de escolaridade, a maioria, constituída por 21%, possui Pós-graduação *lato sensu*, ou seja, cursos de Especialização com carga horária mínima de 360 horas.

Além desses aspectos em relação à formação, considerei importante questionar os sujeitos investigados a respeito de sua experiência docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, apesar de os documentos do MEC não trazerem considerações a respeito da experiência dos professores que assumiriam o primeiro ano do Ensino Fundamental. De acordo com Bonfim (2010), a experiência docente não é um dos requisitos adotados pelas escolas no momento de escolher quais professoras atuariam com as crianças de seis anos, mas sua pesquisa constatou que a experiência profissional, em turmas de Educação Infantil, pode se constituir como fator relevante. A experiência docente é um fator que influencia diretamente a forma de conceber a prática pedagógica na sala de aula. Bonfim (2010) observou que a professora de primeiro ano do Ensino Fundamental que tinha experiência em Educação Infantil realizava atividades específicas à faixa etária daquelas crianças, como “[...] a musicalização, contar histórias, pular corda, brincar de roda e de faz-de-conta e diversas outras que possibilitam a vivência da corporeidade e da ludicidade a partir da linguagem artística e sensível.”(p.122). Já as professoras de primeiro ano do Ensino Fundamental que só tiveram contato com turmas do Ensino Fundamental demonstravam desinteresse em realizar atividades corporais e lúdicas e uma excessiva preocupação em alfabetizar a turma.

Dos sujeitos investigados, 47% não possuem experiência docente na Educação Infantil e 41% possuem experiência de até cinco anos nesse nível de ensino, sendo 17%, de 1 a 2 anos; 11%, de 3 a 5 anos e 13%, menos de um ano. Já a experiência no Ensino Fundamental se distribui da seguinte maneira entre os docentes investigados:

Gráfico 5. Distribuição da experiência de ensino no Ensino Fundamental dos professores



Conforme pode ser observado, 34% dos professores de primeiro ano investigados possui experiência no Ensino Fundamental de 10 a 15 anos; 30%, de 6 a 9 anos e 19%, de 3 a 5 anos, sendo que a maioria desses sujeitos teve sua carreira articulada ao Sistema de Ensino Municipal de Marília. Note-se que esses professores optaram por não mudar muito suas condições de trabalho, o que também pode ser comprovado pelos seguintes dados: 66% já trabalharam em até 3 escolas desde que iniciaram sua carreira no magistério do Sistema Municipal de Ensino de Marília; 17% trabalharam somente em uma escola e 17%, de 4 a 6 escolas.

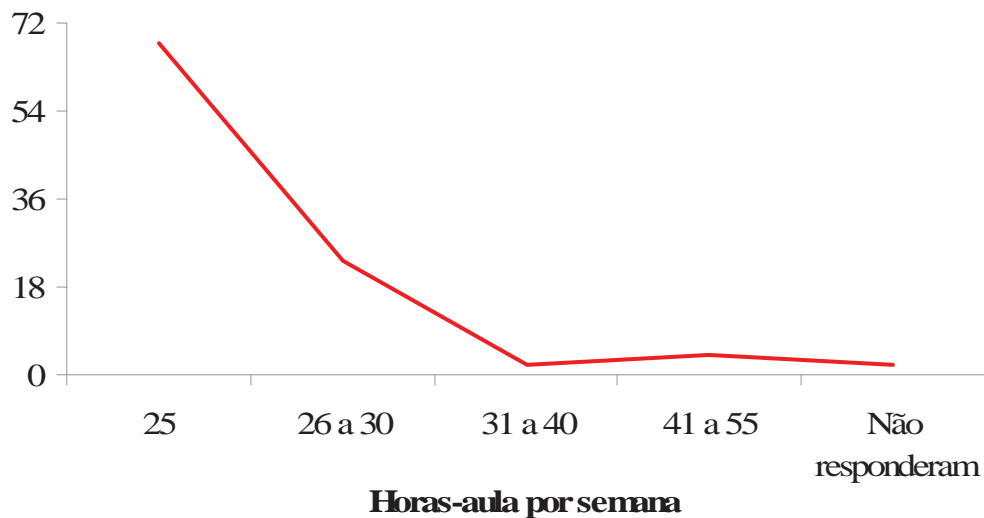
Além disso, cabe ressaltar que a maioria (57%) dos professores que atuava com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental no final do ano letivo de 2010 já tinha experiência com essas turmas de mais de um ano, o que significa que provavelmente os professores atuavam com essas turmas desde a implantação do Ensino Fundamental no município, ocorrida em 2009. Outra parcela significativa de professores, 40%, lecionava para turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental desde o início das aulas, em fevereiro de 2010, ou seja, aquele tinha sido o primeiro ano de experiência com crianças de seis anos nesse nível de ensino.

A maioria (68%) dos professores de primeiro ano do Ensino Fundamental afirmou ministrar 25 horas-aula por semana e 26%, de 26 a 30 horas-aula²¹. Outro dado que se

²¹ Essas professoras podem ter contabilizado como hora-aula o HEC – Horário de Estudo Coletivo que faz parte da jornada de trabalho dos professores de EMEF ou aulas particulares, uma vez que a carga horária é baixa se subtrairmos desse total a quantidade de horas-aula da EMEF que totalizam 25.

relaciona a este é que 81% dos sujeitos disseram não exercer outra atividade que gere renda e 13% leciona também em outra escola de Ensino Fundamental (anos iniciais) ou em outro nível de ensino como Ensino Superior e Fundamental (PEB II). Além desses, 6% informaram trabalhar também em outra atividade desvinculada da educação como caixa de padaria própria, propriedade rural e trabalhos manuais em casa. Esses dados são melhor visualizados no gráfico a seguir:

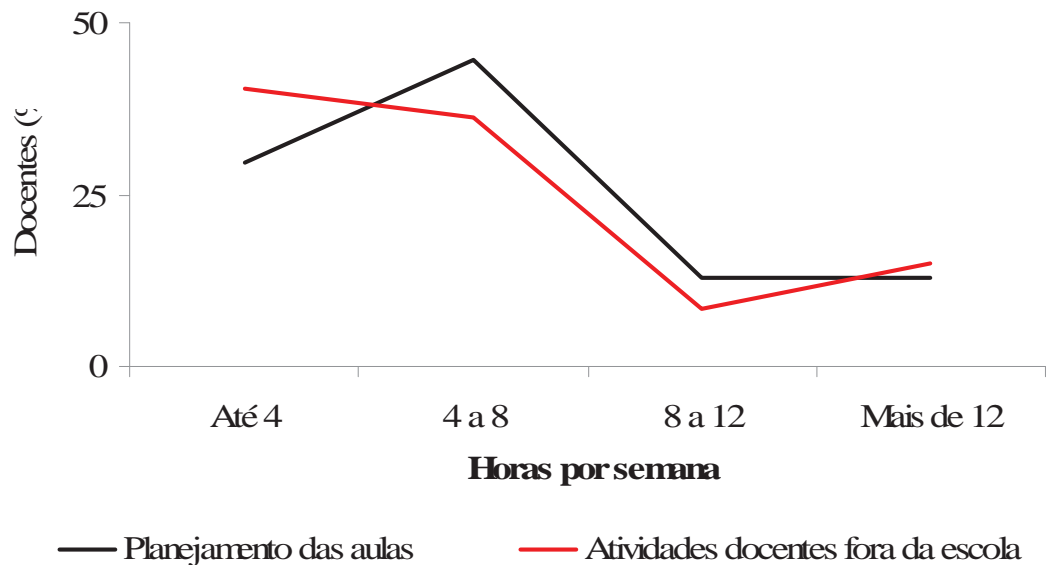
Gráfico 6. Distribuição das horas-aula por semana dos professores investigados



Desses professores investigados, 45% afirmaram dedicar de 4 a 8 horas semanais para o planejamento das aulas; 30% disseram dedicar até 4 horas semanais; 13% de 8 a 12 horas semanais e outros 13%, mais de 12 horas semanais para o planejamento. Além disso, esses professores também dedicam horas, fora do período na escola, para tarefas relacionadas ao seu trabalho, como corrigir provas, cadernos, preenchimento de documentos, etc.²². Quando questionados sobre o tempo que gastam com essas tarefas, 40% dos professores afirmaram dedicar até 4 horas semanais; 36%, de 4 a 8 horas semanais e 15 %, mais de 12 horas semanais para essas funções. O gráfico abaixo mostra o cruzamento das horas gastas pelos professores de primeiro ano do Ensino Fundamental com planejamento e outras funções.

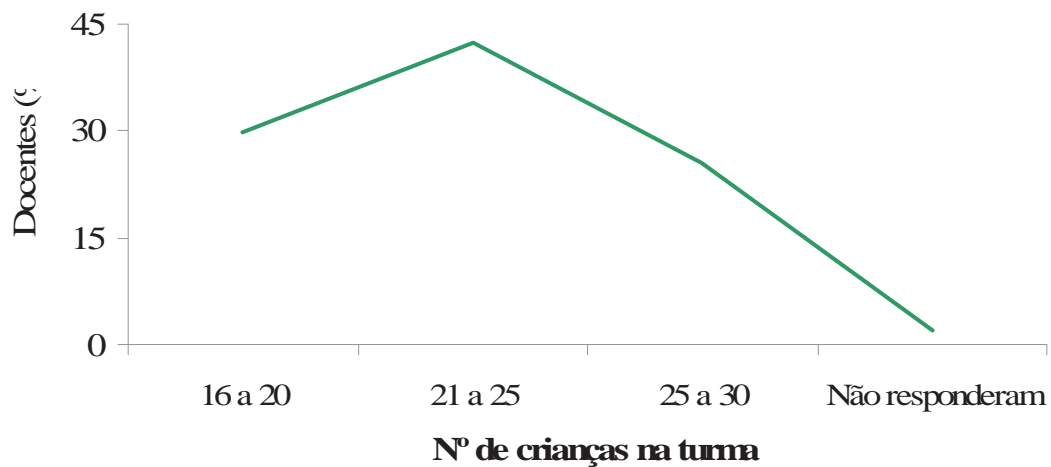
²² Exceto o planejamento, que já havia sido constado na questão anterior. No questionário aplicado aos professores houve o cuidado de colocar na questão que as horas de planejamento não deveriam ser contabilizadas nessa resposta.

Gráfico 7. Distribuição das horas semanais de trabalho dos professores fora da unidade escolar



Também considerei pertinente questionar os professores sobre o número de alunos por turma. Como demonstra o gráfico abaixo, a maioria (42%) das turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental municipal de Marília possui entre 21 e 25 alunos. Mas há também 30% de turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental com até 20 alunos e turmas com mais de 25 alunos. A respeito disso, tinha a pretensão de analisar o número de alunos de todas as turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental com o objetivo de obter um retrato mais fidedigno da realidade. Contudo, o acesso aos documentos municipais com essas informações não foi possibilitado pela Secretaria Municipal de Educação.

Gráfico 8. Distribuição do número de crianças por turma de primeiro ano do Ensino Fundamental



4.3 Caracterização dos coordenadores de escola e gestor da Secretaria Municipal de Educação

Constituíram-se, como amostra de gestores da pesquisa, nove participantes²³, sendo que todos ocupavam o cargo de coordenador das escolas. A opção por coordenadores ocorreu por serem os que lidam e acompanham de forma mais próxima o planejamento dos professores de primeiro ano do Ensino Fundamental a partir da avaliação do semanário (documento em que consta o planejamento e a avaliação semanal da turma) e por serem responsáveis, junto aos diretores e vice-diretores, pela formação continuada realizada no interior da escola. Embora não seja a formação com *locus* na escola o foco dessa pesquisa, as respostas dos questionários pelos coordenadores constituíram instrumento importante com o propósito de desvelar esse outro ponto de vista sobre a formação continuada oferecida aos professores pela Secretaria Municipal de Educação assim como sobre o trabalho pedagógico que tem sido desenvolvido pelos professores com as turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Todos os coordenadores que responderam ao questionário são do sexo feminino, uma possui entre 40 e 49 anos de idade; três possuem entre 25 e 29 anos e a maioria, constituída por cinco gestores, possui entre 30 e 39 anos de idade. Quanto à formação, cinco coordenadores possuem Ensino Superior em Pedagogia; três coordenadores possuem Ensino Médio – Magistério e Ensino Superior em Pedagogia e uma coordenadora possui Ensino Médio – Magistério e Ensino Superior em Ciências Sociais. Do grupo constituído por oito coordenadores formados em Pedagogia, somente um é habilitado em Magistério para Educação Infantil. Ainda sobre a formação, quatro coordenadores não fizeram ou ainda não completaram nenhum curso em nível de Pós-graduação, três possuem Especialização e dois coordenadores possuem mestrado, sendo uma em Educação e outra em Ciências Sociais

A experiência desses coordenadores em sala de aula se distribui da seguinte maneira: seis lecionaram no Ensino Fundamental (anos iniciais) de 5 a 10 anos e três lecionaram no Ensino Fundamental (anos iniciais) de 3 a 5 anos. Além disso, seis dos coordenadores que participaram da pesquisa não possuem experiência docente na Educação Infantil; dois coordenadores possuem experiência de 1 a 3 anos nessa etapa de ensino e uma coordenadora afirmou possuir experiência de menos de 1 ano como docente na Educação Infantil.

²³ A amostra de gestores foi constituída por nove participantes que aceitaram responder ao questionário, mas somente oito foram considerados para fins de análise, pois dois faziam parte da mesma escola e responderam às perguntas da mesma forma.

Quanto ao gestor da Secretaria Municipal de Educação, esse profissional é do sexo masculino, teve como formação inicial o curso de Magistério, ministrou aula 15 anos para turmas de 1ª a 4ª série, sendo 10 anos em zona rural. É responsável pela formação continuada junto à equipe da Secretaria Municipal de Educação desde 1999, mestre em Educação pela UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências, câmpus de Marília e docente da Universidade de Marília - UNIMAR.

4.4 Trabalho pedagógico

Após a caracterização dos professores de primeiro ano do Ensino Fundamental, coordenadores de escolas e gestor da Secretaria Municipal de Educação, é importante apresentar as características do trabalho docente, ainda que seja por meio de discursos, a fim de buscar estabelecer um possível vínculo entre esses elementos e o que tem sido delineado nas pesquisas sobre o tema. O objetivo principal nesta seção não será realizar uma análise sobre o trabalho pedagógico, mas sim discutir algumas questões que poderão ser úteis para melhor compreender a possível relação entre as ações de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação e as características e dificuldades do trabalho pedagógico que o professor alega desenvolver.

O tratamento dos dados fez emergir três dimensões principais nos discursos dos professores sobre o trabalho pedagógico, a saber: o lúdico, a alfabetização e a relação entre as dificuldades do trabalho docente e as características da criança e sua família. Mas, além do ponto de vista dos professores, nesta pesquisa consideramos também a visão dos coordenadores de escola e gestor da Secretaria Municipal de Educação sobre esses mesmos aspectos. Sendo assim, esta seção foi organizada da seguinte maneira: ponto de vista dos professores sobre o lúdico, alfabetização e a relação entre as dificuldades para desenvolver o trabalho pedagógico em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental e as características da criança e sua família e, em seguida, discussão sobre essas mesmas características do trabalho pedagógico do ponto de vista de coordenadores de escola e gestor da Secretaria Municipal de Educação.

4.4.1 Lúdico do ponto de vista dos professores

De acordo com o MEC (2006), ao organizar o trabalho pedagógico com crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, é preciso atentar para duas dimensões: o desenvolvimento das diversas expressões da criança, incluindo a leitura e escrita, e o lúdico

como um dos princípios para a prática pedagógica. Entretanto, conforme explica Bonfim (2010), apesar de os documentos oficiais do Ministério de Educação destacarem a inserção da ludicidade e a dimensão artístico-cultural no Ensino Fundamental, não esclarecem aos educadores como efetivá-las na prática pedagógica.

Nos questionários, a maioria (62%) dos professores, sujeitos desta pesquisa, considerou o lúdico a principal característica do trabalho pedagógico com turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Diante disso, nas entrevistas, uma amostra de professores foi questionada sobre a importância do lúdico para a aprendizagem e a forma como esse aspecto se fazia presente em suas práticas pedagógicas. As categorias resultantes das respostas aos questionários e às entrevistas foram agrupadas em grandes temas. Os temas são, portanto, consequência da junção de categorias, que foram organizadas com base na análise dos dados que apresentavam regularidades. Os temas representam o fio condutor que perpassa as diferentes categorias, conforme quadro 2.

Quadro 2. Distribuição de temas quanto ao desenvolvimento do lúdico no trabalho pedagógico

TEMAS	RESPOSTAS REPRESENTATIVAS
Gosto pelo estudo	O lúdico auxilia a iniciar gosto pela atividade do estudo (Entrevista). A característica principal do trabalho pedagógico com o primeiro ano são atividades prazerosas que envolvam o lúdico e o interesse pelos estudos (Questionário).
Facilitação do ensino e da aprendizagem	O lúdico possibilita aprender de maneira prazerosa e facilita a aprendizagem (Entrevista). Lúdico são brincadeiras e jogos com o objetivo de desenvolver conteúdos e expectativas (Entrevista). Envolver principalmente atividades lúdicas para trabalhar conteúdos de forma que as crianças também aprendam brincando (Questionário). Trabalhar com o lúdico e, a partir disso, fazer a sistematização do conteúdo. Sistematizar os conteúdos, aliando-os à ludicidade (Questionário). O trabalho pedagógico para as crianças de primeiro ano deve ser desenvolvido valorizando o lúdico, o brincar, o concreto. Essas ações são fundamentais para a compreensão de conhecimentos futuros (Questionário).
Lúdico como recurso	No ensino da matemática, consiste no uso de manipulação pelos alunos de diferentes objetos e uso de jogos. Na linguagem escrita são momentos de contação de histórias e dramatizações. Arte é considerada lúdica por permitir a criação (Entrevista). Trabalho voltado para o lúdico (contos, histórias, brincadeiras, jogos, trabalhos artísticos e dramatizações fazem parte da rotina permanente) (Questionário). Promover conceitos que abordem a infância, o lúdico, as diferentes linguagens nas diversas áreas do conhecimento (Questionário). Utilização de dominó, jogo da memória, brincadeiras que estiverem no contexto, como procurar nomes de colegas dentro da sala, bexigas com nome de objetos ou títulos de histórias (Entrevista).
Princípio do trabalho pedagógico	O lúdico desenvolve o imaginário e deveria ser o ponto de partida para o trabalho pedagógico (Entrevista).

O conceito de lúdico não se constitui ainda como princípio conceitual que alimenta e permeia a organização do processo pedagógico com as crianças para o grupo investigado. Os professores investigados se limitam a citar ações ou atividades que podem conter um caráter lúdico. Dessa forma, o lúdico consiste num pseudoconceito, pois coincide com o conceito, mas ainda está preso a outras relações de pensamento (VIGOTSKI, 2000). Parece haver a repetição de jargões provavelmente ouvidos em cursos de formação e/ou lidos em documentos oficiais, mas incompreendidos em sua essência.

Nos depoimentos de professores entrevistados, como se pode perceber pelo Quadro 2, o lúdico é a principal característica. Mas, esta característica se refere à criança de seis anos como quem não consegue desenvolver atividades de estudo, necessitando de jogos e brincadeiras para poder obter prazer no ato de aprender, além de parecer implícita a idéia de que é deste modo, somente, que poderá iniciar seu interesse e gosto pelos estudos. Tal posicionamento pode ser exemplificado nos seguintes depoimentos dados em entrevistas por duas professoras: *“A criança não chega preparada só para teoria, para o estudo; então, a partir de jogos e brincadeiras conseguimos fazer com que a criança tome gosto pelas atividades.”* (P1) *“No primeiro ano o trabalho é muito no oral, no concreto, com brincadeira e assim conseguimos alcançar os objetivos. Assim fica mais fácil do que a criança ficar na sala sentada, escutando e escrevendo, coisa que ela nem consegue ainda.”* (P4)

No entanto, quando atividade lúdica é controlada pelo professor e as crianças não possuem liberdade de definirem o tema, papéis, conteúdos e nem mesmo o desenvolvimento da brincadeira, apenas o conteúdo didático é transmitido. A brincadeira aparece somente como elemento de sedução ou como uma muleta que ampara a criança vista como incapaz de se envolver prazerosamente em situações densas de estudo, investigação e no prazer de descobrir respostas e fazer novas perguntas. *“Utiliza-se o interesse da criança pela brincadeira para despistá-la em prol de um objetivo escolar.”* (WAJSKOP, 1995, p.25). Dessa forma, a promoção do lúdico na escola depende não só do tipo de atividade desenvolvida ou método de ensino utilizado, mas também das formas de interação que cada professor estabelece com seus alunos/crianças. Conforme lembra Brougère (1998), o caráter lúdico de um ato não provém da natureza do que é feito, mas da maneira como é realizado. Lúdico também não é um comportamento específico, complementa o autor, *“[...] mas uma situação na qual esse comportamento adquire uma significação específica.”* (p.191)

O lúdico parece ser compreendido também como um método ou uma estratégia de ensino que busca amenizar a dureza da aprendizagem dos conteúdos (LORO, 2010). O

depoimento proveniente de uma entrevista com uma professora demonstra esse posicionamento:

Sempre a partir do lúdico tem uma atividade por trás. Temos as expectativas para desenvolver nos conteúdos. Então nessa idade trabalhamos muito a parte oral. Por exemplo, amarelinha, não é simplesmente a amarelinha, é a sequência, a contagem de pontos. O boliche, quem fez mais pontos, quem fez menos. Uma brincadeira de roda, uma roda da leitura. (P1)

A finalidade do lúdico, desse ponto de vista, é funcional, ou seja, é valorizado quando se presta a um fim utilitarista e/ou prático, produzindo um resultado imediato. Para Bonfim (2010), no ritmo produzido na sociedade capitalista, qualquer atividade que fuja ao controle se mostra como ameaçadora e improdutiva. Mas no fundo, na sociedade moderna que vivemos atualmente, não há espaço para atividade que não produza resultado. Assim,

[...] a escola, preocupada em formar indivíduos úteis, moralmente disciplinados e tecnicamente preparados, buscou esvaziar as tradições, a história dos povos e formá-los para uma nova sociedade, sociedade científica, tecnológica, industrial. Brincadeira na escola, só se tiver uma utilidade clara, domar o caráter, aprender e competir, compreender que nem todos vencem, desenvolver habilidades e comportamentos, auxiliar outras aprendizagens escolares, aliviar tensões de aulas chatas e sem significado para as crianças. (p.22, 2010)

De acordo com Muniz [2005 ou 2006], a percepção utilitarista do lúdico e sua didatização, ou seja, a dicotomização entre interações lúdicas e educativas acontece devido ao entendimento de que a brincadeira não possui conteúdo. “Quando nossa percepção sobre o brincar se aprofunda, o lúdico vai deixando de ser utilizado como recurso e ganha valor em si, como uma linguagem peculiar do mundo infantil.” (MUNIZ, [2005 ou 2006])

Segundo Wajskop (1995), ao didatizar a atividade lúdica, bloqueia-se a organização independente das crianças para brincadeira e subjacente a essa ação, há uma concepção de que a ação simbólica da criança serve somente para exercitar e facilitar (para o professor) a transmissão de uma visão do mundo, definida de antemão pela escola.

Dados os modos de funcionamento mais comuns das circunstâncias escolares na contemporaneidade e perante a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a análise dos dados revela o que Rocha (2007) destaca: o risco de desaparecimento da atividade lúdica, e, de modo especial, dos jogos de faz-de-conta. O jogo de faz-de-conta ou brincadeira de papéis são atividades lúdicas por excelência. Conforme Wajskop (1995), a característica fundamental desta atividade é o fato de possibilitar o desenvolvimento de regras e da imaginação, por meio de gestos e ações significativas. As brincadeiras tradicionais, jogos de

regras, jogos de construção e o desenho²⁴ são consideradas especificações do jogo de faz-de-conta, tendo em vista sua origem e as ações específicas das crianças.

Cabe ressaltar que, de acordo com Quadro 2, somente uma das professoras entrevistadas relacionou a importância do lúdico ao desenvolvimento do imaginário infantil. A formação oferecida, até o momento, aos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não foi capaz de provocar revisão das antigas crenças que movem as escolhas e o discurso dos respondentes, conforme referimos nos parágrafos precedentes.

Ainda que as interações lúdicas citadas pela maioria dos professores investigados nesta pesquisa tenham por finalidade prioritariamente o ensino de conteúdos básicos das diferentes disciplinas, considere necessário apontar outros caminhos em que se faça presente uma preocupação mais ampla, que abranja a dimensão humana, social e cultural das crianças.

A esse respeito, Marega (2010) aponta que, por meio da aprendizagem de novos conteúdos, a brincadeira de faz-de-conta poderia ser enriquecida, aproximando a atividade de estudo da atividade lúdica. A autora realizou um experimento com crianças de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de Maringá-PR, de modo a investigar como a brincadeira ocorreria após proporcionar às crianças o contato com conteúdos relacionados ao meio de transporte. Ela constatou, neste experimento, que as crianças não conseguiram assumir os papéis com propriedade, atribuindo isso ao fato de ter havido pouco tempo de desenvolvimento da proposta, o que não permitiu que as crianças tivessem mais experiências sobre o assunto. Apesar disso, considera que, durante o ano letivo, seja possível desenvolver conteúdos com o tempo suficiente para proporcionar um “faz-de-conta produtivo” no primeiro ano do Ensino Fundamental. A autora reitera:

[...] não estamos indo ao encontro da defesa por jogos pedagógicos, ou seja, jogos em que a criança brinque com a finalidade de aprender algum conceito. Estamos, pois, defendendo a ideia de que a atividade do faz-de-conta é constituída de conteúdos e a brincadeira de representar papéis nos parece ser uma excelente atividade para a criança se apropriar do que a cerca. Por exemplo, a criança brinca de casinha, de mamãe e filhinha, de manicura, de polícia e ladrão. Por quê? Porque são conteúdos práticos que ela vivencia e reproduz no faz-de-conta. Por que a criança de seis anos não brinca de “guarda florestal e animais a serem protegidos”? Porque esse conteúdo não faz parte de suas vivências. (MAREGA, 2010, p.162)

Segundo Muniz [2005 ou 2006], o primeiro contato com o tema do lúdico é muitas vezes impregnado de um olhar didatizado. É preciso, portanto, ao formar professores para essa prática, atentar-se a dois perigos: propor uma pedagogia do jogo, ainda que o jogo

²⁴ Desenho é considerado atividade lúdica somente quando possibilita o comportamento interpretativo e imaginativo das crianças.

educativo tenha seu lugar na prática pedagógica, e procurar o lúdico em si. De acordo com Muniz [2005 ou 2006], o lúdico

[...] acontece no jogo jogado, e é a atitude de jogador que precisa ser cultivada. Visto desta forma, podemos dizer que o fato de se oferecer brinquedos, criar uma brinquedoteca, propor atividades artísticas e culturais... não garantem por si só o lúdico. Sabemos que estas ações enriquecem o espaço escolar e que o lúdico, com a cumplicidade das crianças, invade. Mas isso é outra história. (não paginado)

Dessa forma, compreendo a ludicidade/lúdico conforme Luckesi (2005):

O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando *verdadeiramente* de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estar no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos *verdadeiramente* participando dessa atividade. Estaremos com o corpo presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica. (p.43, grifos do autor)

Soma-se a esse, o conceito de brincadeira de Wajskop (1995): “[...] é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura.” (p.28). É preciso ainda lembrar que o lúdico não deve ser percebido somente como “[...] diversão ou momentos de prazer, mas momentos de desenvolver a criatividade, a socialização com o próximo, o raciocínio, a coordenação motora, os domínios cognitivos, afetivos e psicomotores.” (LAVORSKI, VEDITTI JÚNIOR, 2008, p1)

O lúdico consiste numa necessidade na vida do ser humano em todas as idades, mas é diverso o brincar da criança do brincar do adolescente e, por sua vez, da maneira de brincar do adulto devido às características psicossociais de cada momento da vida humana e das diferentes possibilidades de agir, criar e vivenciar. (LAVORSKI, VEDITTI JÚNIOR, 2008; LUCKESI, 2005).

Apesar de não ser restrita à infância, é neste momento que a ludicidade provocará mudanças qualitativas na psique humana. “A *atividade lúdica influencia a formação dos processos psíquicos*. No jogo desenvolve-se a *atenção ativa* e a *memória ativa* da criança. Enquanto brinca, a criança se concentra melhor e lembra mais coisas [...]” (MUKHINA, 1996, p.164, grifos da autora). Além disso, a autora, com base nas concepções de Vygotsky, ressalta ainda que a atividade lúdica exerce influência sobre o desenvolvimento da linguagem;

desenvolve a imaginação ao propiciar que a criança substitua determinados objetos por outros e interprete diversos papéis; e ajuda no desenvolvimento da personalidade, pois, por meio do jogo, as crianças compreendem as relações do adultos que lhes servem de modelo de conduta. Desse modo, a atividade lúdica promove vantagens sociais, cognitivas e afetivas. (WAJSKOP, 1995)

Contudo, Wajskop (1995) já apontava, contudo, a tendência presente nas pré-escolas brasileiras de utilizar materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino com fim em si mesmos, “[...] descontextualizando seu uso dos processos cognitivos e históricos experienciados pelas crianças.” (p.23).

Rocha (2007) assinala que as pesquisas evidenciam a existência, nos contextos de educação das crianças pré-escolares, de fortes tendências de oposição entre a valorização do brincar em nível de discurso e o modo como essa atividade é tratada nas práticas cotidianas. Diante disso, buscamos compreender os aspectos, do ponto de vista dos professores, que são concebidos como dificultadores e/ou limitadores da abordagem do aspecto lúdico na prática pedagógica com essas crianças de primeiro ano.

Das entrevistas com os professores, emergiram oito aspectos que fazem com que o lúdico não seja priorizado no trabalho pedagógico, ou seja, são percebidos enquanto dificultadores dessa prática, a saber:

- Cobrança excessiva por parte da Secretaria Municipal de Educação sobre os níveis de alfabetização;
- Excesso de conteúdos e a supervalorização da sistematização desses;
- O professor não conhece estratégias lúdicas diferenciadas;
- Falta de capacitação/formação para os professores nesse sentido;
- O lúdico, por envolver o movimento, pode ser compreendido como indisciplina;
- A concepção divergente dos professores, dos funcionários da escola, da gestão escolar e da Secretaria Municipal sobre a relação entre disciplina e aprendizagem;
- Os materiais para trabalhar o lúdico são escassos e os próprios professores; acabam tendo de confeccionar jogos, fantoches, entre outros;
- As famílias não reconhecem os momentos lúdicos como de aprendizagem.

Como vimos, são diversos fatores apontados pelos professores como dificultadores de uma prática educativa que valoriza a atividade lúdica. Em um desses aspectos se faz presente, porém, uma contradição: se os professores percebem o lúdico como um método/estratégia de ensino, por que a alfabetização e o excesso de conteúdos aparecem como aspectos limitadores? Como exemplo disso, temos os seguintes depoimentos de entrevistas:

Foi colocado para nós, pela Secretaria Municipal de Educação, que a criança de primeiro ano precisa estar no nível silábico até o final do ano, mas quando chega no final do ano a pergunta é: por que tantos alunos de tal professor estão alfabéticos e os seus não? Então nós começamos a correr atrás da alfabetização das crianças quando deveríamos estar brincando mais com ela, trabalhando com o lúdico. (P3).

Um dos motivos de não se desenvolver o lúdico é porque temos muito conteúdo, às vezes não dá tempo, tem que cumprir as expectativas da Proposta Curricular e às vezes aparecem outras coisas para serem feitas. (P4)

Como se percebe, é como se o lúdico fosse um princípio que pudesse fazer parte do ensino e da aprendizagem na escola somente quando o tempo das crianças não está ocupado em demasia com os conteúdos valorizados; ao mesmo tempo, nas questões anteriores, os professores responderam que trabalhavam o lúdico de forma articulada aos conteúdos. Além disso, embora citem a questão de excesso de conteúdos nesse momento, quando questionados sobre a adequação dos conteúdos e as expectativas da Proposta Curricular do município (anexo) para o primeiro ano, todos os sujeitos entrevistados foram unânimes em dizer que o documento era adequado para o trabalho com crianças de seis anos.

Dessa forma, o lúdico, ao mesmo tempo em que é concebido equivocadamente como estratégia/método de ensino, é também compreendido como pausa/descanso no processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos ou ainda como instrumento de sedução/ muleta para o estudo. Esses modos de utilização não se coadunam, todavia, com a aleatoriedade e inderteminação da atividade infantil. O lugar do lúdico na escola, conforme preveem as orientações oficiais, não está ainda confirmado. Constitui, na realidade, um elemento intruso que precisa, por força das orientações legais, ser incorporado ao espaço/tempo escolar independentemente da compreensão que orienta a ação docente.

Brougère (1998) ressalta que a brincadeira:

É o lugar da socialização, da administração, da relação com o outro, da apropriação da cultura, do exercício da decisão e da invenção. Mas tudo isso se faz segundo o ritmo da criança e possui um aspecto aleatório e incerto. Não se pode organizar, a partir da brincadeira, um programa pedagógico preciso. Aquele que brinca pode sempre evitar aquilo de que não gosta. Se a liberdade caracteriza as aprendizagens efetuadas na brincadeira, ela produz também a incerteza quanto aos resultados. De onde a impossibilidade de assentar de forma precisa as aprendizagens na brincadeira. Este é o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem fabuloso e incerto. (p.36)

Em vista disso, os professores investigados parecem tentar inserir o lúdico numa forma antiga de conceber a educação escolar, em que o espaço e tempo são destinados para o desenvolvimento da linguagem escrita, numa organização do ensino compartimentado em

disciplinas, sério e silencioso. De acordo com Barbosa (2009), os professores reproduzem em suas práticas pedagógicas aspectos das escolas que experienciaram em sua infância, como o autoritarismo e a preocupação excessiva em alfabetizar. No caso desta pesquisa, considero que os professores buscam articular as concepções de ensino e de aprendizagem de sua infância com o que concebem ser o aspecto lúdico do trabalho pedagógico que desenvolvem. Contudo, mediante as crenças e visões dos investigados e, particularmente nesse tipo de escola, o lúdico não se faz presente em sua essência e potencialidade, conforme referimos antes; tem espaço limitado e, por vezes, equivocado, devido à conceitualização e à valorização a ele atribuído.

De acordo com Brougère (1998), o lúdico se distancia da formalidade e da rigidez que comumente se deseja de uma escola.

É suspendendo todo investimento educativo direto que o professor pode constituir um espaço e um tempo lúdico portador de experiências originais diferentes de outras situações, e talvez um lugar de aprendizagem diferente. Deve aceitar a estratégia da criança que pode evitar qualquer confronto com novo problema e se recusar a utilizar o jogo para fazer novas experiências. Mas se o professor intervém com a vontade de dominar o conteúdo e o resultado do jogo, através, por exemplo, do que convencionou chamar de jogo educativo, são as características específicas do jogo que desaparecem. (p.208)

A seriedade mata o jogo, mas a frivolidade é o que permite ao jogo aproximar-se, em seus efeitos, de uma ação educativa séria, porque a ausência de consequência oferece à criança um espaço específico de experiência. (p.209)

Muniz [2005 ou 2006] destaca um conflito que marcou suas reflexões e se faz presente na concepção dos professores aqui investigados, a saber: "mas afinal onde acaba a bagunça e começa o lúdico?!" Esses conflitos são explicitados no depoimento a seguir:

Sou meio sargentona, eu não gosto que as crianças fiquem fora do lugar, que elas conversem demais, sempre cobrando a disciplina delas, mas eu percebo que eu peço. Elas podem estar conversando, mas falando algo sobre o que está sendo desenvolvido na aula, podem estar interagindo com o amigo e aprendendo ali. Mas realmente a escola e a Secretaria em si não veem isso como aprendizagem, veem como bagunça. E às vezes a gente até proíbe a criança e não oferece uma atividade prazerosa porque isso vai gerar agitação e as crianças vão conversar e não queremos que esse barulho chegue lá na sala da direção, que alguém passe realmente e veja, os funcionários, colegas (outros professores) de sala também. Fica até meio contraditório, porque temos que, por um lado, manter a disciplina e o silêncio e, por outro, promover aulas interativas e lúdicas. (P3)

No entanto, numa educação em que o princípio da ludicidade articula e organiza realmente o processo de ensino, as relações de poder são colocadas em outra dimensão. São constituídas relações de proximidade e autonomia em lugar de relações de submissão e isolamento social.

Desta forma, falar do lúdico no contexto educacional é, talvez, principalmente, falar das relações de poder, conforme o projeto escolar em questão. [...] Comumente associado a idéias de liberdade e gratuidade, polarizadas com o mundo da não gratuidade, o lúdico ganha contornos mais complexos quando pensado enquanto espaço intermediário. Entre o caos e a geometria, a ordem e a desordem, o impulso e a reincidência, o sério e o não sério, parece que nos defrontamos com uma dialética indissolúvel. Provocar uma reflexão sobre o lúdico pode ser então questionar o mundo, a vida e a educação do ponto de vista desta dialética. (MUNIZ, [2005 ou 2006], não paginado)

Desse modo, para Muniz [2005 ou 2006], trabalhar com o lúdico é “[...] decompor o ritual espaço temporal e afetivo presente na escola.” Não basta, portanto, a inserção de brinquedos e brincadeiras para que o lúdico esteja garantido na escola, pois, nessa perspectiva, “[...] as ações podem continuar a ser transformadas em programas a serem cumpridos por um aluno que continua a ser fabricado.” Quando percebemos que a ação determina o uso de técnicas e não o contrário, damos-nos conta de que o brinquedo não importa tanto quanto a ocorrência da ação lúdica.

A experiência lúdica exige, então, novas relações com o tempo/espaço de aprender e ensinar. Este é um dos desafios que os professores investigados ainda terão que enfrentar, o que, em grande parte, está na dependência da formação continuada oferecida a eles.

Penso que o educador, quando toma para si a intencionalidade de sua ação educativa, ao mesmo tempo em que se liberta, se compromete e dá sentido à sua prática. Nessa tensão vai elegendo um caminho, e na impossibilidade de esgotar o conhecimento, aprofunda-o. Desta forma se descola do paradigma "conteudista", que encerra a ilusão de poder abarcar tudo. E aí, como disse o André, multiplica. (MUNIZ, [2005 ou 2006], não paginado)

Cabe ressaltar que o objetivo, com esta discussão, não consiste em atribuir culpabilidade aos professores. Pelo contrário, pretendemos ainda, nos tópicos seguintes, evidenciar os demais fatores que interferem nesse processo. Mas não há como deixar de destacar a dificuldade dos professores investigados em relação ao entendimento da extensão e profundidade do princípio lúdico na organização do trabalho pedagógico com crianças de seis anos.

É compreensível também o fato do arrebatamento em face das práticas já enraizadas dentro da rotina escolar. Acredito que nenhum professor seja capaz de lidar sozinho com todas as dificuldades existentes no espaço escolar e que todos intercalam momentos de dificuldade e de sucesso, de avanços e de retrocessos, mais adequados ou inapropriados para o desenvolvimento de determinados objetivos com seus alunos. Entretanto, para que os professores, em sua prática pedagógica, não passem somente a reproduzir aquilo que

vivenciaram enquanto alunos, são necessários conhecimentos, constituídos com base em reflexões sobre as vivências cotidianas e novos instrumentos teórico-metodológicos para produzir um ensino coerente às necessidades de aprendizagem de seus alunos atuais.

Por outro lado, a análise dos dados faz antever que uma nova política educacional e as orientações legais que dela emanam não são suficientes para a mudança da prática pedagógica dos professores, tampouco a informação aligeirada a seu respeito para o coletivo docente. Tal fato nos permite concluir pela necessidade da existência de um projeto de formação continuada, articulado ao contexto e às novas políticas educacionais.

4. 4. 2 Alfabetização do ponto de vista dos professores

A alfabetização foi o segundo aspecto mais apontado como principal característica do trabalho pedagógico pelos professores (23%) nos questionários. Nas entrevistas com uma amostra de professores, esse aspecto emergiu como prioridade. As categorias encontradas nos questionários e nas entrevistas sobre a alfabetização foram agrupadas em grandes temas, conforme quadro 3.

Quadro 3. Distribuição de temas quanto à alfabetização

TEMAS	RESPOSTAS REPRESENTATIVAS
Prioridade do trabalho pedagógico	Alfabetização é a principal característica do trabalho com as crianças de primeiro ano, embora o nível pedido pela Secretaria Municipal seja silábico. Mas se os alunos saírem alfabéticos, é melhor para o trabalho a ser realizado no segundo ano (Questionário). As principais características do trabalho são: alfabetizar, socializar, adaptar, preparar e muita paciência. (Questionário). Alfabetização é tida como enfoque devido de prazer ao perceber as crianças lendo e escrevendo (Entrevista).
Preparação posterior	Alfabetização é prioridade porque quando a criança sabe ler e interpretar desenvolve-se nas demais áreas do conhecimento (Entrevista).
Alfabetização lúdica	Através do lúdico, pretendemos preparar os alunos para o processo de alfabetização. Desenvolver algumas habilidades e conceitos iniciais (Questionário). Principal característica do trabalho pedagógico é alfabetizar, respeitando o desenvolvimento de cada aluno, não perdendo o lúdico e tornando o processo significativo (Questionário). A principal característica do trabalho pedagógico é trabalhar o lúdico. Nessa faixa etária, a criança se desenvolve e se alfabetiza de uma forma mais “leve” (Questionário).

Os documentos oficiais do MEC (2006) ressaltam que não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos à exclusividade da alfabetização no primeiro ano

do Ensino Fundamental. Contrariamente, indicam a importância de o trabalho pedagógico assegurar o desenvolvimento das diversas formas de expressão e linguagem, incluindo a leitura e a escrita, além de contemplar todas as áreas do conhecimento. Como se percebe, porém, o foco parece reincidir na alfabetização.

De acordo com os dados analisados, delinea-se um cenário em que o lúdico seria somente o método de ensino para a aprendizagem, principalmente da escrita. Um dos motivos para a prioridade da alfabetização no trabalho pedagógico, entre diversos fatores, pode ser o reconhecimento profissional obtido perante a comunidade escolar (gestores da escola, Secretaria Municipal de Educação, famílias) quando se consegue que os alunos passem a fazer uso do código escrito, ainda que muitas vezes de maneira precária e desvinculada de seu uso social. Além disso, consideram que quando a criança aprende a ler e a interpretar, ela estaria “instrumentalizada” para o desenvolvimento nas demais áreas do conhecimento. Os depoimentos a seguir ilustram essa compreensão:

No primeiro ano a gente visa à alfabetização. Então nosso objetivo final é a alfabetização. Acho que se a criança sair do primeiro ano sabendo, tendo a noção de matemática, de história, de geografia, mas saindo alfabetizada, sabendo bem, ela vai. Priorizo a alfabetização porque a criança sabendo ler e interpretar aquilo que ela está lendo, consigo desenvolver outras áreas. Como a criança irá fazer uma situação-problema se ela não sabe ler? Como ensinar para criança história e geografia se ela não souber ler? (P1)

Foi colocado para nós, pela Secretaria Municipal de Educação, que a criança de primeiro ano precisa estar no nível silábico até o final do ano, mas quando chega no final do ano a pergunta é: por que tantos alunos de tal professor estão alfabéticos e os seus não? Então nós começamos a correr atrás da alfabetização das crianças quando deveríamos estar brincando mais com ela, trabalhando com o lúdico.” (P3).

O último depoimento parece demonstrar que, mesmo que o nível conceitual de compreensão do sistema alfabético da escrita a ser atingido seja o silábico, há uma cobrança por parte da Secretaria Municipal de Educação para que se atinjam outros níveis, o que não é feito de modo explícito. A alfabetização é compreendida como a aprendizagem de duas técnicas diferentes, codificar e decodificar a linguagem escrita. Diferente do conceito de alfabetização que Ferreiro (1985) defende, já que a considera como o processo de aprendizagem da linguagem escrita que ocorre por meio da interação entre o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito cognoscente (que quer conhecer).

Dessa forma, a cultura de que o primeiro ano de escolaridade tem como função alfabetizar, mais especificamente realizar o treino do código escrito, ainda se mantém forte nos meios escolares (BORDIGNON, 2009). Caso a alfabetização fosse compreendida num

sentido amplo, ou seja, como um processo de construção de conhecimentos diversos sobre leitura e escrita e aperfeiçoamento do uso de ambos, não seria possível estabelecer que ela se completasse no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nessa nova concepção, esse processo se inicia na Educação Infantil e nas relações que ocorrem fora do âmbito escolar e, ao longo dos anos da escolaridade, se aperfeiçoa (MICOTTI, 1999).

Mello (2005) explica, com base na abordagem de Vygotsky, que a aquisição da escrita resulta de um longo processo das funções superiores de comportamento infantil, o qual se inicia com o gesto da criança a que os adultos atribuem significado. As atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a linguagem oral são atividades que constituem a base para a aquisição da linguagem escrita enquanto instrumento cultural complexo.

Desta maneira, entende-se que a representação simbólica no faz-de-conta e no desenho é uma etapa anterior e uma forma de linguagem que leva à linguagem escrita: desenho e faz-de-conta compõem uma única linha de desenvolvimento que leva do gesto – a forma mais inicial de comunicação – às formas superiores de linguagem escrita. Esta forma superior da linguagem escrita deve ser entendida como o momento em que o elemento intermediário entre a realidade e a escrita – a linguagem oral – desaparece e a escrita se torna diretamente simbólica, ou seja, percebida como uma forma de representação direta da realidade. (MELLO, 2005, p.28)

Como Mello (2005), considero que a linguagem escrita não pode estar separada das demais linguagens no trabalho pedagógico, tampouco de experiências significativas que tragam conteúdos à expressão das crianças. O papel do professor consiste também em criar novas necessidades nas crianças, entre elas a de escrita. Ressalta-se que, dentre as diferentes preocupações das professoras entrevistadas quanto a planejar o trabalho pedagógico (desenvolvimento do raciocínio lógico, alfabetização, cumprir a Proposta Curricular e garantir o lúdico), duas delas citaram a criação de necessidades, conforme depoimentos a seguir: “*Se conseguir envolver a criança naquilo que irá ensinar, fica muito mais fácil. A criança precisa perceber que ela precisa daquilo, é necessário criar necessidades na criança. Precisa aprender a ler porque vivemos num mundo de pessoas letradas.*” (P2)

Acho que uma das coisas com que eu me preocupo muito é a questão da motivação, como vou motivar as crianças. De que maneira eu vou atingir minhas expectativas, mas sempre atendendo os interesses e motivações das crianças e o que seja significativo para eles. (P2)

Nenhuma das professoras citou, no entanto, como preocupação, a associação das diferentes linguagens no trabalho pedagógico. Conforme lembra Rocha (2007), a priorização de conteúdos e práticas escolarizantes revela que há uma tendência de se colocar em primeiro plano a garantia de aprendizagem de determinados conteúdos, em geral os culturalmente mais valorizados (lógico-matemáticos, letramento, etc.) e, portanto, mais solicitados em avaliações tanto nacionais, quanto estaduais e municipais. “Outras aprendizagens e possibilidades de desenvolvimento, como da capacidade de brincar de faz-de-conta e da imaginação, em geral, ficam deslocadas para segundo, terceiro planos.” (ROCHA, 2007, p.272).

As professoras têm como preocupação principal o desenvolvimento da criança em relação à linguagem escrita. A análise permite inferir que não percebem a importância das outras linguagens para a criança atingir esse fim com sentido, até porque, assim como em relação ao princípio lúdico, parecem compreender que nas outras formas de expressão não existe um conteúdo. Conforme Mello (2005), o trabalho com a linguagem escrita não se inicia propondo atividades de escrita para a criança, mas

[...] por estimular e exercitar seu desejo de expressão. Fazemos isso quando a deixamos contar suas histórias de vida e de imaginação para o grupo – e também contando histórias para ela, histórias que ela vai recontar depois. Também estimulamos e exercitamos seu desejo de expressão quando estimulamos sua observação, quando solicitamos rotineiramente sua participação na solução de problemas e na discussão de temas apresentados na sala, quando avaliamos o dia vivido na escola junto com todo o grupo, quando chamamos sua participação para o estabelecimento das regras e dos combinados que definem a vida na escola e na turma, para a organização da rotina diária e do espaço. Também estimulamos sua expressão quando deixamos no horário diário um tempo para uma atividade livre que a criança vai escolher entre as possibilidades existentes na sala ou na escola e depois, numa atividade coletiva, relata para a turma sua experiência. (p.37)

Colabora também para o predomínio do ensino da linguagem escrita em detrimento de outras o fato de o próprio professor se sentir realizado, como se o ato de “alfabetizar” concedesse a ele a oportunidade de alcance da essência de seu ofício, conforme demonstra o depoimento a seguir:

Minha prioridade no trabalho é a alfabetização pelo prazer de ver as crianças lendo e escrevendo. Eu me sinto uma pecadora por não oferecer mais atividades que desenvolvam raciocínio lógico das crianças. Eu me dedico demais à alfabetização. Você já percebeu que eu só falo de alfabetização, alfabetização (risos). Mas eu sei que eu erro muito nessa parte, que eles precisam. Este ano estou tentando me policiar mais. Fico feliz a cada criança que alfabetizo, um sentimento inexplicável, como se fosse a primeira vez, como se fosse o meu filho, é uma sensação de realização, de que estou contribuindo para com a vida da criança, preparando-o para a vida, é maravilhoso, não tenho palavras. (P3)

O professor sente na alfabetização a essência de seu ofício, provavelmente por ser nessa linguagem que percebe concretamente documentada a evolução da criança. Também por ser a linguagem, historicamente, reconhecida como função da escola ensinar.

Ainda que Faria (2005) se refira à Educação Infantil no excerto abaixo, suas palavras cabem aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É democrático oferecer as oportunidades para as crianças aprenderem a ler e escrever, não tenho dúvida. Mas é democrático também oferecer as oportunidades de trabalhar as outras 99 linguagens, que não é função da escola. A função da escola é trabalhar com a leitura e com a escrita. (FARIA, 2005, p.126)

A autora complementa que: “Então, teríamos que colocar para as universidades o desafio de mudar seus currículos, propor cursos que formem professores de crianças de 0 a 10 anos, com as especificidades da creche, do pré e da primeira à quarta série.” (FARIA, 2005, p.127).

Se os docentes das turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental não forem expostos a situações formativas que os provoquem a rever antigas crenças sobre a alfabetização, além de dar-lhes acesso ao conhecimento de como a criança elabora a compreensão e sobre o modo que em nossa língua os sons falados são representados na escrita, isso pode trazer como consequência a centralidade de uma prática alfabetizadora com crianças de seis anos fincada no ensino/domínio do código escrito. A análise dos dados revelou a contradição entre o discurso documentado por parte do MEC (2006), que indica a importância de o trabalho pedagógico assegurar o desenvolvimento das diversas formas de expressão e linguagem, incluindo a leitura e a escrita, além de contemplar todas as áreas do conhecimento, e as práticas escolares dos investigados, fato interessante de ser considerado pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação de Marília (MORO, 2009; BONFIM, 2010).

Bonfim (2010) lembra que os professores precisam ser providos de conhecimentos teórico-metodológicos para enfrentar as cobranças excessivas sobre o desenvolvimento das crianças advindas dos pais, equipe diretiva e sistema educacional de modo mais amplo.

Tal situação não tem se restringido ao município de Marília. Diversas pesquisas (ARAÚJO, 2008; CAPUCHINHO, 2007; DANTAS, 2009) já apontam que o ensino da linguagem escrita tem sido predominante no trabalho pedagógico com crianças de primeiro ano. Os professores de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora - MG, por exemplo, reconhecem que o papel do primeiro ano é o de alfabetizar. Parece, portanto, estar implícita nessa postura a ideia de que só há um momento para ser alfabetizado

e, historicamente, essa função reconhecida como sendo da primeira série do Ensino Fundamental agora passaria a ser transposta para o primeiro ano. (ARAÚJO, 2008)

Capuchinho (2007) também verifica que as professoras de turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental possuem uma enorme preocupação em alfabetizar a criança “[...] como se a inclusão dela no Ensino Fundamental representasse apenas uma alfabetização mais precoce, a antecipação de um ano e não a extensão para mais um ano.” (p.100).

Dantas (2009) constatou que nas escolas públicas do Distrito Federal há uma excessiva preocupação dos professores e das escolas com o letramento e alfabetização das crianças de seis anos do Ensino Fundamental. Concluiu também, que muito pouco se sabia a respeito da proposta do Ensino Fundamental de nove anos por parte dos professores.

De acordo com Araújo (2008), ao mesmo tempo em que o foco na alfabetização tem sido o maior gerador de angústias, ansiedades, medos e dúvidas para os professores da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora-MG, também tem-se constituído como motivador de reflexões, exigindo que os professores busquem outras formas de ensinar, com mais compreensão, segurança e conhecimento. E para a autora este é o maior desafio para os professores diante dos impactos da nova organização de ensino. Amplio o pensamento de Araújo (2008), considerando que não só a alfabetização é desafiante nesse contexto recente, mas a organização e desenvolvimento de um ensino em acordo com as necessidades da criança, sem perder de vista a questão do letramento, do desenvolvimento da leitura e escrita, mas possibilitando um ensino que articule essas linguagens com as demais.

Cruz e Albuquerque (2007) defendem que deveria ser garantido que, já aos seis anos, no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança fosse alfabetizada por meio de um trabalho pedagógico sistemático e diário que abrangesse experiências de reflexão sobre as palavras junto ao desenvolvimento de habilidades metafonológicas, estimulando a apropriação da alfabetização, paralelo a um trabalho na perspectiva do letramento. Os outros dois anos que compõem o “ciclo da alfabetização” seriam utilizados para aprofundamento e construção da autonomia da leitura e da escrita. Contudo, a meu ver, ambos os processos citados por Cruz e Albuquerque (2007) constituem a alfabetização e podem ser realizados de modo concomitante. A autonomia da leitura e da escrita deve ser construída desde o desenvolvimento de habilidades metafonológicas.

Considero, como Britto (2005), que não há nada de errado em alfabetizar as crianças, quando isso é realizado mediante propostas pedagógicas consistentes e organizadas.

Mas é preciso ter claro que alfabetizar não é formar no domínio de uma técnica, mas sim pôr a pessoa no mundo da escrita, de modo que ela possa transitar pelos discursos da escrita, ter condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir da cultura escrita. (BRITTO, 2005, não paginado)

É preciso lembrar ainda que nem todas as crianças possuem o mesmo ritmo de aprendizagem e desenvolvimento. A alfabetização deve ser sistematizada no primeiro ano do Ensino Fundamental, mas não como única forma de expressão e linguagem para promover o desenvolvimento de crianças delas nessa faixa etária. As crianças têm direito à vivência das diversas formas de expressão e linguagens, concebendo o desenvolvimento integral. Abreu (2009) ressalta que as professoras e os agentes responsáveis pela formação continuada precisam compreender que a construção do conhecimento do código escrito é um processo individual que não ocorre necessariamente em determinada série escolar e, portanto, é preciso uma articulação entre as professoras para compartilhar a responsabilidade por esse processo, de modo a integrar as séries ou anos. As instâncias formadoras poderiam contemplar o trabalho integrado entre os anos do Ensino Fundamental em suas propostas a fim de romper com “[...] encaminhamentos contraditórios que quase sempre resultam em ações fragmentadas no interior da escola.” (ABREU, 2009, p.151).

Conforme aponta o MEC (2009), o alvo que se quer atingir com a ampliação do Ensino Fundamental é exatamente a formulação de uma nova proposta para a iniciação desse nível de ensino. Dessa forma, faço minhas as palavras de Dantas (2009), que ressalta a necessidade de um maior investimento na preparação das escolas e na formação continuada de professores, para que a antecipação do ingresso da criança no Ensino Fundamental não constitua somente uma mudança estrutural, mas represente o primeiro passo para se pensar toda a estrutura desse ensino, particularmente o enfrentamento do desafio da construção de Proposta Pedagógica dos anos iniciais.

A esta altura da análise de dados, podemos resumir afirmando que os professores investigados apresentam crenças e conhecimentos que dificultam o atendimento de duas dimensões essenciais para o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o desenvolvimento das diversas expressões da criança, incluindo a leitura e a escrita, e o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica.

4.4.3 Dificuldades no trabalho pedagógico e a criança e sua família

Até esta altura, a análise dos dados permite-me delinear duas dificuldades, por parte dos professores, as quais se interrelacionam, a saber: desenvolver um trabalho pedagógico

referenciado no princípio lúdico e organizar uma prática de ensino e de aprendizagem que considere as diferentes formas de linguagem próprias da faixa etária, de modo a superar a centralização no domínio do código escrito.

Em relação às dificuldades docentes, nas entrevistas, somente uma de quatro professoras afirmou não sentir dificuldade no desenvolvimento de seu trabalho com as crianças. As outras três professoras enumeraram as seguintes:

- Trabalhar de forma contextualizada e interdisciplinar todas as áreas do conhecimento em uma semana.
- Planejamento de propostas pedagógicas devido às diferenças nos níveis de escrita e de noções matemáticas das crianças.
- Mudança de escola que às vezes ocorre devido à demora para efetivar o professor na Rede Municipal de Ensino. Ao mudar de escola, altera-se a gestão e o olhar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor.

Entretanto, 87% dos professores, ao responderem o questionário, afirmaram não sentir dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico com o primeiro ano do Ensino Fundamental. Somente 13% afirmaram possuir dificuldades, são elas:

- Escolha de atividades referentes aos conteúdos de matemática porque, embora saibam que devem trabalhar com o conceito, não sabem como organizar o trabalho pedagógico para isso.
- As diferenças nos níveis de escrita da turma.
- A falta de clareza na Proposta Curricular apresentada pela Secretaria Municipal de Educação e a escassez de material didático para esse ano escolar.
- Planejar propostas de ensino para essa faixa etária e se relacionar com as crianças.

De acordo com esse grupo de professores, as dificuldades de relacionamento consistem na dependência que essa faixa etária exhibe nas realizações das atividades e no fato de as crianças de primeiro ano serem imaturas, chorarem muito e não aceitarem ouvir “não”.

Alguns professores, ao afirmarem que as crianças são dependentes, imaturas e choram muito, demonstraram falta de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, sobre as peculiaridades do pensamento infantil e pouca sensibilidade para perceber quando a criança não está bem e necessita de ajuda, o que não consiste tarefa fácil e que, por vezes, culmina na comunicação com a família. Conforme lembra Rapoport et al (2008), independente do ano em que atuam, todos os professores devem demonstrar afetividade e compreensão com seus alunos, especialmente em momentos de adaptação como se constitui o primeiro ano.

Interessante notar que, apesar de somente 13% dos professores terem apontado alguma dificuldade na organização do trabalho pedagógico e na prática cotidiana com as crianças de primeiro ano, quando questionados se eles percebiam dificuldades por parte das crianças²⁵ essa porcentagem passou para quase metade dos professores participantes (38%). Sendo assim, é possível perceber que a maioria dos professores investigados que percebem dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento nas crianças de primeiro ano não compreendem que essas possam ter relação com as dificuldades deles em organizar o trabalho pedagógico segundo as características da faixa etária. Lembremo-nos, então, das crenças já apontadas sobre o princípio lúdico e o trabalho com a escrita.

Como forma de compreender a quais fatores os professores investigados atribuíam as dificuldades para aprender das crianças, no questionário foram dispostas, em forma de itens, diferentes possíveis causas como opções de respostas, considerando a situação atual das escolas e conforme dados provenientes de outros estudos que fazem parte do mapeamento bibliográfico desta pesquisa. Esses itens foram propositadamente divididos em quatro grupos: exercício profissional do professor; características físicas e psicológicas dos alunos, principalmente comportamentais; deveres e características das famílias e aspectos de estrutura e organização da escola.

A ênfase das escolhas dos professores recaiu sobre dois aspectos que se inter-relacionam: a criança e sua família. Os professores concordaram com a ideia de que as dificuldades de aprendizagem percebidas por eles nas crianças de seis anos no Ensino fundamental decorrem do excesso de faltas dos alunos, de problemas fonológicos e psicológicos e de graves problemas de comportamento. De acordo com eles, os alunos, por serem muito novos, têm dificuldades para realizar atividades de estudo desvinculadas das brincadeiras e são indisciplinados e muito agitados nessa faixa etária²⁶. As dificuldades de aprendizagem também são percebidas como relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos e às dificuldades familiares²⁷ (brigas entre os pais, pais que não gostam dos filhos, famílias desestruturadas, violência sexual, prisão dos pais, etc.).

²⁵ Em minha inexperiência de pesquisadora, cometi uma falha no questionário e não perguntei quais eram as dificuldades percebidas pelos professores nas crianças de seis anos. Provavelmente essas dificuldades se devem aos critérios de avaliação da Secretaria Municipal de Educação, ou seja, o desempenho no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita.

²⁶ Entre 65% e 77% dos professores que afirmaram terem percebido que a criança de seis anos tem apresentado dificuldades responderam conforme essas razões.

²⁷ 65% dos sujeitos que afirmaram terem percebido que a criança de seis anos tem apresentado dificuldades apontaram essas razões quanto a relação com a família.

Zingarelli (2009) também constata que a não aprendizagem dos alunos para as professoras da escola pública de primeiro ano do Ensino Fundamental municipal de Araraquara-SP ocorre devido a uma variedade de características do aluno e sua família, vistas de modo pejorativo. Já na escola particular, são fatores tidos como causadores da não aprendizagem dos alunos pelas professoras: alunos chegarem na unidade escolar no meio do ano letivo, não realizarem as atividades extraclasse e alunos com comprometimentos cognitivos (fazem acompanhamento psicológico e fonoaudiológico).

Ademais, os professores investigados (53%) reconheceram que as dificuldades dos alunos também ocorrem, além dos motivos já citados, devido à carência de infra-estrutura física e/ou pedagógica da escola. A amostra de coordenadores de escolas investigados afirmou, em seus questionários, que para receber os alunos de seis anos no Ensino Fundamental foram realizadas pequenas reformas, como a criação de quiosques, tanques de areia e trocas de carteiras e cadeiras em algumas salas por outras mais adaptadas à altura dos alunos. No entanto, do ponto de vista dos professores, isso não parece ter sido suficiente para o atendimento das necessidades das crianças de seis anos.

Cabe ressaltar que, apesar de estarem presentes no questionário, os aspectos que criticavam de alguma forma o exercício profissional docente não foram enumerados pela maioria dos professores como motivos para as dificuldades apresentadas pelas crianças de primeiro ano. Como, por exemplo, que essas dificuldades dos alunos estariam relacionadas à falta de compreensão por parte dos professores de como organizar o trabalho pedagógico com essa nova turma do Ensino Fundamental; à sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas; ao não-cumprimento do conteúdo curricular ou que ainda se encontram na escola que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.

Nas entrevistas, dois professores, numa amostra de quatro, concordaram que as dificuldades para aprender dos alunos decorriam de aspectos dispostos no questionário, já relacionados anteriormente, sobre a criança e sua família. Uma das professoras concordou somente com o aspecto família, mas não que a criança de seis anos seja indisciplinada por conta de sua idade, conforme depoimento:

A criança não pode ser classificada como indisciplinada porque é comum nessa idade ser curiosa, querer explorar, falar, agir. Ela está numa fase de aprendizagem. As regras lhe serão mostradas, ensinadas, explicadas e com o passar dos anos, se ela continuar do mesmo jeito, aí sim dizer que é indisciplinada (ela aprendeu e não segue). Mas nessa faixa etária não se pode cobrar aquilo que

ela não sabe, sua formação está se iniciando e cabe a nós, professores, ensinar-lhes o que é certo ou errado da forma mais clara possível. (P3)

Somente uma das professoras entrevistadas, ressaltou a formação dos professores como aspecto que pode desencadear a dificuldade das crianças para aprender:

Tanta coisa que envolve as dificuldades, mas você falou da questão do psicológico, do social, mas acho que não é só isso. Falta de conhecimentos por parte dos professores é algo que acaba gerando dificuldades para aprendizagem da criança. Muitos professores acabam usando de muletas que seria a parte social, culpabilizando a família, a criança. (P2)

Nas entrevistas, os professores apontam uma diversidade de soluções para as dificuldades encontradas na prática pedagógica, a saber: formação de professores; alterações em relação às exigências de como organizar semanalmente o trabalho pedagógico e solicitação de autonomia²⁸; momentos para planejamento coletivo dentro das horas de trabalho, especificamente em HEC, e avaliação da própria prática pelo professor. De todos os aspectos citados, devido às limitações de tempo e espaço para esta pesquisa, além do enfoque que já havíamos delimitado, deter-me-ei apenas na análise da formação continuada. Porém, antes de iniciar a análise sobre esse tema, farei uma breve discussão sobre o trabalho pedagógico do ponto de vista de outros sujeitos envolvidos nesta pesquisa: os coordenadores de escola e o gestor da Secretaria Municipal de Educação.

4.4.4 O trabalho pedagógico do ponto de vista dos coordenadores de escola e gestor

Dos oito coordenadores participantes da pesquisa, seis deles responderam que o trabalho pedagógico com o primeiro ano do Ensino Fundamental se caracteriza principalmente pela presença do lúdico, como mostra o quadro 4.

²⁸ De acordo com duas professoras entrevistadas, não deveria ser exigido o trabalho com todas as áreas de conhecimento em uma semana. O professor poderia ter autonomia de priorizar algumas áreas de conhecimento em determinada semana em decorrência do projeto que está desenvolvendo. Dessa forma, o professor deveria ter autonomia para trabalhar os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento nos momentos que considerasse mais significativo para seus alunos.

Quadro 4. Transcrições de respostas de gestores de escola ao questionário sobre o lúdico

Lúdico	<p><i>O brincar que é a principal necessidade da criança e é através dele que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento. (C1)</i></p> <p><i>Lúdico, atividades dedicação, acompanhamento constante e compromisso, criatividade. (C2)</i></p> <p><i>Seguir a Proposta Curricular voltada aos alunos dessa faixa etária sem perder o foco do lúdico. (C4)</i></p> <p><i>Trabalho com jogos, brincadeiras, histórias infantis, em suma, uma palavra: ludicidade. (C5)</i></p> <p><i>É preciso levar em consideração o caráter lúdico no processo de ensino-aprendizagem. A formação dos conceitos também é fundamental e base para novos conhecimentos. É fundamental estabelecer uma rotina de trabalhos para que o aluno sintam-se seguro diante desse novo ambiente e a partir desta rotina trabalhar com os conteúdos das diversas áreas do conhecimento através de atividades lúdicas. (C3)</i></p>
Diversos	<p><i>O envolvimento entre professor versus aluno versus escola a fim de promover o aprendizado significativo de maneira prazerosa e coerente. (C6)</i></p> <p><i>Paciência, atividades permanentes e rotina, experimentação e manipulação do concreto. (C7)</i></p> <p><i>Não respondeu. (C8)</i></p>

Já, segundo depoimento em entrevista do gestor da Secretaria Municipal de Educação, o lúdico, embora permeie o trabalho pedagógico, não consiste no foco. O enfoque da Proposta Curricular Municipal, de acordo com ele, para o primeiro ano é a leitura. *“Ah uma coisa do foco, o lúdico permeia, mas não é o foco. O foco da Proposta Curricular é a leitura. Isso está na apresentação da Proposta. Até citei na Proposta que a leitura é a mãe de todas as outras competências.”* (Depoimento de gestor)

De acordo com o gestor, o lúdico é proposto, em termos de rotina, para o trabalho pedagógico no primeiro ano e não consiste na brincadeira livre, deve estar atrelado às diversas áreas de conhecimento.

A questão do lúdico foi colocada até em termos de rotina. O lúdico é importante? Claro. Não o lúdico pelo lúdico. Ele está voltado, numa questão interdisciplinar, para todas as áreas do conhecimento. Porque às vezes as pessoas pensam o lúdico só como brincadeira fora da sala de aula, mas não o lúdico dentro da matemática, dentro da língua portuguesa, de história, geografia, ciências. E foi dada essa abordagem no curso de capacitação. (Depoimento do gestor)

Cabe destacar, portanto, que, apesar de todos esses agentes estarem num mesmo sistema de ensino, as concepções em relação à principal característica do trabalho pedagógico com o primeiro ano, como vimos, diferenciam-se entre coordenadores de escola, professores e gestor da Secretaria Municipal de Educação.

Outra característica representativa entre os professores, como principal característica do trabalho pedagógico, foi a alfabetização. Desse ponto de vista, questionamos o gestor da Secretaria Municipal da Educação quanto à exigência de o aluno do primeiro ano estar alfabetizado no final do ano letivo. De acordo com ele, a expectativa é que a criança chegue ao nível silábico no final do primeiro ano, conforme depoimento: *“Uma das expectativas*

nossas era que, no mínimo, o aluno chegasse no nível silábico. Não há exigência de estar alfabetizado, acontece, mas não é uma expectativa.” (Depoimento do gestor)

Em desacordo com a postura de alguns professores investigados, o gestor explica que o primeiro ano não tem como meta alfabetizar, pois esse objetivo pertence ao segundo ano:

Na Proposta há expectativas e conteúdos, o norte está ali, mas às vezes o professor fala que quer alfabetizar. Não é bem assim. Alfabetização para valer mesmo é a partir do segundo ano e não do primeiro ano. Isso vai da postura do professor. Porque às vezes aconteceu e ainda acontece daquele professor que era da primeira série antiga assumir o primeiro ano, mas ele ainda não “desincorporou” aquele posicionamento e postura que tinha em relação a primeira série. Mesma coisa acontece lá na Educação Infantil, quem ficou com crianças do Infantil II. Eles querem fazer com a criança de cinco anos como faziam com as crianças de seis anos. Querem antecipar. Então ainda falta introjetar essa questão, passar por dentro de cada um. E o norte é a Proposta Curricular, então insistimos para o coordenador orientar o professor para usar a Proposta. (Depoimento do gestor)

Para o gestor, um bom resultado na aprendizagem das crianças do primeiro ano decorre do uso da Proposta Curricular, pois neste documento estão previstas orientações, que deveriam ser apoiadas pela coordenação da escola. Desse ponto de vista, o ponto de apoio do professor para desenvolver o trabalho pedagógico deve ser a Proposta Curricular e o coordenador deve orientar o professor nesse sentido. Para ele, o principal problema é que alguns professores ainda não concebem a Proposta Curricular como importante e essencial ao desenvolvimento de seu trabalho.

Através das atividades permanentes é possível atingir a Proposta Curricular como um todo. E às vezes a gente não encontra essa prática dentro das escolas. E insistimos com o uso de atividades permanentes, por exemplo, na questão da leitura, escrita, arte, lúdico, história, geografia. Pegar a Proposta Curricular e ver as atividades permanentes, está tudo ali. Está faltando ainda o professor acreditar naquilo e trabalhar. (Depoimento do gestor)

Ainda de acordo com o gestor da Secretaria Municipal de Educação, os conteúdos e expectativas da Proposta Curricular foram delimitados para cada ano escolar com o objetivo de serem trabalhados de modo interdisciplinar. Segundo ele, no documento da Proposta Curricular Municipal, as áreas de conhecimento aparecem separadas somente com o objetivo de garantir a especificidade de cada área. Entretanto, há muitos professores que não conseguem ainda desenvolver o ensino de modo interdisciplinar e, com isso, acabam não conseguindo cumprir todos os conteúdos e expectativas previstos para o ano letivo.

Alguns professores acreditam que se faz o lúdico pelo lúdico, a matemática pela matemática, inclusive a questão maior metodológica que nós encontramos e em todas as séries é a dificuldade de mudança de postura em relação a matemática, não é nem a língua portuguesa, mas como se trabalha a matemática. Então como os professores querem fazer tudo estanque, é claro que não vai dar tempo, ninguém

consegue fazer as coisas, isso em qualquer série, tem que ter a questão interdisciplinar e desenvolver o ensino num contexto. E ao mesmo tempo que tem a questão interdisciplinar, tem que garantir a especificidade de cada conteúdo, mas isso o professor tem que ter uma formação inicial muito boa a respeito disso porque não é só a formação continuada. [...] Se o professor vem com essa visão segmentada, vai achar claro que é para desenvolver toda Proposta Curricular de modo separado. Na Proposta vem separado, mas as orientações são interdisciplinares e isso é para garantir a especificidade de cada área. No trabalho metodológico tem que ser interdisciplinar, mas tem professor que não consegue fazer isso ainda. E aquele que consegue, dá conta de desenvolver a Proposta. (Depoimento do gestor)

A partir da entrevista do gestor, é possível inferir que os diferentes modos de ensinar, embora estejam sendo objeto de discussão e aprendizagem nos cursos de formação de professores, ainda não são compreendidos pelos profissionais de ensino, de tal modo que consigam organizar trabalho pedagógico a partir desses referenciais. É preciso lembrar também que o quadro de professores do sistema de ensino atual recebeu uma formação em determinado tempo e lugar, com base numa determinada bibliografia e a partir da compreensão de que o professor transfere, automaticamente, normas, instruções e teoria para o trabalho com a criança. Essa formação, por sua vez, é levada até certo ponto para o exercício profissional “[...] e suas marcas se fazem sentir em uma temporalidade diferente daquela em que se formou uma base de conhecimentos e formas de pensar determinadas.” (GATTI, 2001, p. 79).

Para o gestor, portanto, a dificuldade dos professores consiste em conseguir desenvolver o trabalho pedagógico de acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação. De acordo com ele, o maior problema é conseguir fazer com que os professores percebam que a teoria pode iluminar a prática e essa prática pode ser transformada em teoria. Ainda de acordo com esse gestor, os professores não percebem as concepções que orientam suas práticas. Sendo assim, o problema principal é conseguir fazer com que o professor reflita sobre suas concepções, de modo a buscar modificá-las e produzir uma nova prática.

O problema é o seguinte: o próprio professor perceber qual é seu fundamento teórico e tentar reverter e colocar em prática, conduzir teoria e prática junto. O maior problema que temos com os professores novos e antigos é que eles percebem que a teoria pode iluminar a prática e essa prática pode ser transformada em teoria. (Depoimento do gestor)

Como sabemos que teoria e prática sempre andam juntas, pois toda ação humana é marcada por uma intenção consciente ou inconsciente, considera-se que a dificuldade reside em “[...] se identificarem as intenções e os problemas de determinada ação ou as possíveis relações entre as reflexões de certos autores e a nossa experiência.” (CHRISTOV, 1998, p.32)

De acordo com Christov (1998), vivemos num ambiente que não nos prepara para construirmos boas relações com teorias. Além de longos períodos ditatoriais (15 anos de Vargas e 21 de governos militares) que auxiliaram a construção de políticas educacionais bloqueadoras de um aprendizado que propiciasse a elaboração de teorias coletivas ou particulares sobre a realidade, mesmo em momentos democráticos, ainda se tem a imposição sub-reptícia de algumas teorias e autores. “Trata-se da valorização de uma postura que impõe tradições, pensamentos, teorias, modelos, autores e impede a construção pessoal de cada aluno. Este deve incorporar e repetir teorias, sem ousar elaborar as suas questões e suas afirmações.” (CHRISTOV, 1998, p.33) Sendo assim, quando se sugere a articulação entre teoria e prática pensa-se no sentido da construção do leitor/autor da própria experiência. “Experiência que se percebe a si mesma como teórica porque refletida, avaliada e recriada.” (CHRISTOV, 1998, p.34)

O coordenador pedagógico pode auxiliar o professor nesse caminho ao provocar questionamentos, o que inclui o estudo e a crítica às teorias e à prática pedagógica. “Reconhecer o docente como um produtor de saberes e valorizar os saberes práticos é algo muito recente na literatura educacional.” (ANDRÉ, VIEIRA, 2006, p.16) Dessa forma, talvez todos os componentes da formação e da ação pedagógica tenham certa dificuldade para estabelecer e perceber a prática na teoria e vice-versa. Assim, pode ser que esse problema se inicie na formação inicial dos professores com aulas que não requerem dos alunos a percepção/o estabelecimento dessa articulação e as ações de formação continuada prosseguem no mesmo sentido.

Em relação aos problemas citados pelos professores nos questionários para a não aprendizagem dos alunos, como excesso de faltas, por exemplo, o gestor considera que esses podem ocorrer devido à organização da rotina de trabalho estar em desacordo com as necessidades das crianças.

Mas isso também é questão de a equipe escolar cuidar porque, se o professor não tem uma rotina de acordo, claro que qualquer criança, não só a de seis anos, vai cansar. Cansa não é? Porque se não fizermos uma rotina, tendo intervalos, com uma criança de seis anos, ainda o professor não consegue, por exemplo, colocar uma criança para prestar atenção numa explicação por mais de 15 minutos. Mas depois tem a atividade de acordo com aquilo. (Depoimento do gestor).

Sendo assim, diferente do que pensa a maioria dos professores investigados que percebem dificuldades de aprendizagem nas crianças de seis anos no Ensino Fundamental, o gestor escolar parece atribuir uma relação entre as dificuldades das crianças para aprender e a organização do trabalho pedagógico/dificuldades docentes.

A maioria dos coordenadores das escolas investigados, porém, afirmou não ter percebido dificuldades nos professores de primeiro ano do Ensino Fundamental para planejamento de propostas pedagógicas ou de relacionamento com essa faixa etária. Somente dois coordenadores afirmaram ter percebido dificuldades nos docentes de sua escola para planejar propostas de ensino que envolvessem o princípio lúdico.

4.5 Análise da formação continuada

Conforme já abordado, há, nos documentos governamentais, a indicação da necessidade de estabelecer uma política de formação continuada para professores, gestores e profissionais de apoio para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Entretanto, retomo o que já discuti nos capítulos anteriores: não há diretrizes ou parâmetros sobre como organizar essa formação, exceto que deva ocorrer preferencialmente na escola. Compartilho com Bordignon (2009) que muitos municípios encontram-se despreparados para construir seu plano de ampliação do Ensino Fundamental e, portanto, o governo federal, por meio do MEC, deveria propor medidas que auxiliassem os municípios na elaboração dessas propostas.

Como cada Sistema Municipal de Ensino tem se organizado de uma maneira, isso conseqüentemente provocará resultados bastante diversos no que diz respeito a organização do trabalho pedagógico pelos professores e na aprendizagem dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. A Secretaria Municipal de Educação de São Carlos, por exemplo, conforme aponta Lopes (2009), convocou professores que tivessem cursos específicos sobre o processo de alfabetização, como o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e interesse de atuar com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental para o que a autora denomina “pequena formação”. A formação consistiu num curso de dois dias com uma pesquisadora da cidade de Rio Claro-SP e alguns encontros organizados pela Secretaria Municipal de Educação, somente entre os professores de primeiro ano e os representantes da própria Secretaria. Os temas abordados, de acordo com Lopes (2009), foram os seguintes: currículo, processo de ensino-aprendizagem, avaliação e foi composta uma ficha avaliativa que deveria nortear o trabalho realizado. Mas, essa ficha avaliativa, mesmo tendo sido construída com a colaboração dos professores de primeiro ano, parece não ter sido suficiente para indicar o que precisaria ser realizado com esses alunos. Lopes (2009) afirma que, apesar de ter participado do processo de construção dessa ficha, como professora, sentiu grande insegurança no desenvolvimento das atividades, nos encaminhamentos do processo de

aprendizagem e, principalmente, na ação de avaliar o processo de aquisição da língua materna.

Dessa forma, com o objetivo de auxiliar na discussão e reflexão sobre a base do conhecimento pedagógico de um conteúdo específico, no caso a leitura e escrita, Lopes (2009) e alguns pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) desenvolveram um programa de formação continuada com alguns professores de primeiro ano do Ensino Fundamental. De acordo com a autora, essa formação desenvolvida com o formato de um grupo de estudos continuado representou um forte impacto nas concepções e ações desses profissionais. Foi realizado um trabalho de (re)leitura sobre o currículo, a qual propiciou reflexões sobre as ações pedagógicas de cada professora e, conseqüentemente, transformações no que diz respeito à sistematização e à intencionalidade dos processos desenvolvidos em sala de aula.

Há municípios em que o processo de formação continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação aos professores que atuavam com as turmas de primeiro ano abrangeu somente a alfabetização. De acordo com Abreu (2009), foi isso que ocorreu em Uberlândia-MG. Foram selecionadas vinte e oito professoras-alfabetizadoras que atuavam na Educação Infantil ou com a primeira série do Ensino Fundamental de oito anos para participarem do processo de formação de uma semana, ministrado por duas profissionais pertencentes ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Após esse processo de formação, as vinte e oito professoras selecionadas se dividiram em duplas para ministrar o mesmo curso do qual tinham participado para todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino que atuavam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos a partir de 2007. O curso foi intitulado “Instrumentos da Alfabetização” e adotou, como “Programa de Capacitação”, a coleção “Instrumentos da Alfabetização”, elaborado pela Ceale/FAE/UFMG. Cada dupla de professoras, que havia participado inicialmente como cursista, desenvolveu o conteúdo do curso em encontros diários, realizados durante duas semanas para turmas com uma média de vinte e oito professoras-alfabetizadoras. Ao iniciar o curso, cada professora assinou um documento se comprometendo a permanecer por, no mínimo, dois anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

Em março de 2007, ano de implantação do Ensino Fundamental de nove anos na cidade de Uberlândia-MG, foi dada continuidade a esse processo de formação para os profissionais que atuavam nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental por meio de dois cursos “Instrumentos da Alfabetização II” e “Desafios da Alfabetização”, desenvolvidos

pela equipe da Secretaria de Educação. Esses cursos foram realizados no decorrer do ano letivo, com um módulo de quatro horas e meia por mês, cada um abordando uma temática de estudo e foram diferenciados para os professores que atuavam no primeiro ano do Ensino Fundamental e para aqueles que atuavam no segundo ano. Para aqueles que atuavam nas turmas de primeiro ano do ensino foi dada prioridade a construção das diretrizes curriculares para esse novo ano escolar, tendo por base os eixos temáticos que já eram desenvolvidos com os alunos de seis anos no último ano da Educação Infantil assim como as Diretrizes Curriculares desse nível de ensino.

Abreu (2009) mostra que os professores que não participaram do processo de formação desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação apresentavam um posicionamento bem crítico em relação à implantação do Ensino Fundamental ampliado, considerando a mudança mais uma proposta imposta sem estudo prévio, enquanto os professores que participaram do processo formativo se referiam ao processo de mudança demonstrando entusiasmo e otimismo, pois acreditavam que um ano a mais no ensino obrigatório poderia trazer contribuições ao desenvolvimento dos educandos. A autora considera que o processo de formação oferecido às professoras pesquisadas teve uma importância significativa no entendimento sobre o desenvolvimento da proposta e ainda sobre a alfabetização e o letramento. Por meio dos depoimentos das professoras, a autora constatou que essa formação contribuiu para desencadear processos de reflexão e mudanças de concepção a respeito dos trabalhos desenvolvidos cotidianamente e que têm por base a aprendizagem da leitura, da escrita e o letramento.

Destaco, entretanto, que os objetivos do primeiro ano do Ensino Fundamental não se restringem à alfabetização. Embora os pesquisadores apontados demonstrem resultados positivos nesses processos de formação continuada que têm como enfoque a alfabetização, considero a necessidade de prover os professores de instrumentos teórico-metodológicos sobre as diferentes linguagens e expressões que possam permitir o desenvolvimento integral da criança. A formação continuada precisa possibilitar a compreensão de que a aprendizagem da leitura e da escrita pode ser desenvolvida, articulada com outras linguagens e com diversas áreas do conhecimento, assim como a importância de todos esses aspectos para formação do educando. Além disso, as instâncias formadoras precisam se preocupar também em desenvolver processos de formação com objetivo de integrar os anos iniciais do Ensino Fundamental num projeto pedagógico comum de formação, com o objetivo de desmistificar que a responsabilidade pela alfabetização das crianças pertence a determinada série ou ano escolar.

Após esse breve panorama dos modos como tem sido realizada a formação continuada para implantação do Ensino Fundamental de nove anos em alguns municípios, abordarei as características dessa em Marília-SP, *locus* desta pesquisa.

4.5.1 Formação/capacitação da Secretaria Municipal de Educação

Em Marília-SP, a formação/capacitação²⁹ para os professores de primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal foi desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de apresentar a Proposta Curricular, formulada em 2008, por essa instância. Cada área de conhecimento contava com um capacitador, que fazia parte da equipe pedagógica da Secretaria. A função de cada capacitador era apresentar a Proposta Curricular para o primeiro ano do Ensino Fundamental aos professores, de acordo com determinada área de conhecimento que lhe foi conferida e divulgar exemplos de algumas atividades, principalmente lúdicas e artísticas, a serem realizadas nessas turmas. Articulada a capacitação, houve a entrega aos professores participantes de material impresso com exemplo de rotina semanal para o desenvolvimento de determinados conteúdos previstos na Proposta Curricular Municipal.

Portanto, nesse aspecto a Secretaria Municipal de Marília se diferencia das demais realidades apontadas por diferentes pesquisas (ABREU, 2009, LOPES, 2009) em que a formação propiciada aos professores de primeiro ano do Ensino Fundamental se pautou, às vezes até exclusivamente, em aspectos do ensino da leitura e escrita. A preocupação parece não ter sido o processo de alfabetização, mas possibilitar aos professores informações sobre os objetivos e conteúdos desse ano escolar por meio da apresentação da Proposta Curricular Municipal, assim como estratégias didático-metodológicas para o desenvolvimento de um ensino de caráter lúdico e artístico com crianças de seis anos, conforme propõe o MEC (2006).

As orientações aos professores e coordenadores de escola³⁰ quanto ao trabalho pedagógico com o primeiro ano foram dadas nesse curso de capacitação, promovido no ano

²⁹ A Secretaria Municipal de Marília identifica essa formação para os professores de primeiro ano do Ensino Fundamental em seus documentos oficiais como capacitação. Além disso, o termo capacitação é aquele que mais se adéqua ao tipo de ação formativa proposta, ou seja, uma ação de formação que se baseia em propostas previamente elaboradas a serem apresentadas aos professores para que as implementem em sala de aula (CHRISTOV, 2001). Dessa forma, deste momento do texto em diante ao me referir a essa formação da Secretaria passarei a utilizar o termo capacitação.

³⁰ Em Marília-SP, cada escola municipal de Ensino Fundamental possui um coordenador, profissional responsável por orientar os professores quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e por desenvolver a formação continuada no interior das escolas.

de implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município, em 2009. Os professores de primeiro ano assim como os coordenadores de escola foram convocados para participação. A capacitação teve uma carga horária de 20 horas, que foram distribuídas em quatro dias da semana, durante o horário de trabalho dos professores. As crianças de seis anos tiveram o início das aulas postergado para uma semana após, em relação ao início das aulas das outras crianças, devido a essa capacitação realizada para os professores.

De acordo com Herneck e Mizukami (2002), a eficiência dos cursos de capacitação estaria menos comprometida desde o seu ponto de partida, caso os professores, em alguma instância, pelo menos de formulação de suas propostas, fossem convidados a participar.

Elaborados a partir do conhecimento de quem são os sujeitos para os quais as reformas são feitas, o que sabem, o que não sabem, como aprendem, como ensinam e as condições em que realizam seus trabalhos (Torres, 1998, Garcia 1999, Tardif, 1998, e outros) os cursos estariam mais próximos das experiências reais de ensino dos professores, tendo mais chance de chegarem até as salas de aula e, provavelmente, novas reflexões poderiam ser provocadas. (HERNECK, MIZUKAMI, 2002, p.317)

Conforme Resende e Fortes (2005), em determinadas ações de formação continuada, o professor é constantemente compreendido como técnico a quem basta instrumentalizar para assumir a atividade profissional. É “[...] necessário maior valorização dos saberes que o professor já traz consigo, trabalhando-os de maneira articulada às referências teórico-conceituais.” (RESENDE, FORTES, 2005, p.5).

Ademais, se a intenção da implantação do Ensino Fundamental de nove anos é também que se transforme a prática pedagógica a partir de uma “nova” abordagem, os professores precisam de uma formação, na qual, a fundamentação teórica esteja articulada à oportunidade de refletir sobre a prática pedagógica. A redução, a apresentação de algumas estratégias didático-metodológicas, como parece ter sido o que ocorreu na capacitação proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Marília-SP, enfatiza o como fazer sem o sentido do porquê, para quê, para quem é esperado no ato de ensinar. É importante que o professor vivencie estratégias de ensino no “novo” modelo e conheça propostas, metodologias e atividades que possam ser realizadas em sala de aula. Tudo isso, contudo, sem o amparo dos fundamentos teóricos e dos conhecimentos sobre o que irão ensinar e sem a problematização das antigas crenças, não fará com que os professores concebam sua ação, reflitam sobre ela e imprimam um sentido adequado ao trabalho que fazem.

De acordo com Mediano (2008), a abordagem coletiva dos desafios enfrentados em sala de aula favorece a construção da autonomia do professor e sua capacidade de análise crítica. Desse ponto de vista, a autora alerta:

Nossas escolas são ainda muito heterônomas, esperando que as “ordens venham da Secretaria”. É pois muito importante fazer com que o professor individualmente e como coletivo seja capaz de se colocar perguntas do tipo: Por que se faz assim? A quem estou beneficiando se fizer desta forma? E ter coragem de fazer aquilo que parece melhor naquela circunstância. Evidentemente que isso cria alguns problemas para o sistema estabelecido que costuma ser autocrático e autoritário. Mesmo os que pregam autonomia e democracia esperam que ‘suas ordens sejam cumpridas’. (MEDIANO, 2008, p.94)

Dos professores que responderam ao questionário aplicado em 2010, 62% afirmaram ter participado da capacitação promovida pela Secretaria Municipal de Educação. Em relação às contribuições ou à falta delas para as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com o primeiro ano, os dados distribuíram-se conforme a tabela:

Tabela 1 - Distribuição das respostas ao questionário por professores quanto a contribuições para prática pedagógica

Contribuiu	Contribuiu pouco	Não contribuiu	Não respondeu
67%	20%	7%	6%

Do grupo de professores segundo o qual a capacitação contribuiu para melhoria de suas práticas pedagógicas, 55% não esclareceram quais foram as contribuições e 45% descreveram que as contribuições foram referentes a quais conteúdos deveriam ser trabalhados; à preparação de atividades mais adequadas para a faixa etária; como exemplo de rotina a ser elaborada e desenvolvida com a turma de primeiro ano; alguns direcionamentos diferenciados para o trabalho em sala de aula; socialização de atividades e desenvolvimento de ideias de práticas pedagógicas para adaptá-las a realidade da turma. Percebe-se que o foco da capacitação é a instrumentalização ou a instrução do fazer distanciado da sua análise, o que desconsidera a dinamicidade do ato de ensinar e de aprender. Parece coerente a dificuldade de perceber contribuições da maioria dos respondentes com a forma de fazer a capacitação de caráter pontual, prescritivo e nada reflexivo.

Do grupo de professores que afirmou que a capacitação contribuiu pouco para melhoria de suas práticas pedagógicas, 16% não justificaram quais foram essas contribuições e 84% descreveram que as atividades apresentadas na capacitação contribuíram de certa

forma para prática pedagógica com a delimitação de objetivos e conteúdos para o primeiro ano; instruções sobre o planejamento do trabalho pedagógico e apresentação de jogos e brincadeiras de acordo com a faixa etária e de algumas ideias de como trabalhar a arte com as crianças de seis anos. Esse grupo de professores também ressaltou que a formação continuada oferecida constituiu um conjunto de estratégias didático-metodológicas, enfatizando a importância das ideias apresentadas no âmbito da arte e do lúdico.

O silêncio dos professores que não conseguiram justificar as contribuições da capacitação para prática pedagógica, tanto do grupo de professores que afirmaram que a capacitação contribuiu quanto àquele que contribuiu pouco, indica a fragilidade dos sujeitos em apontar os espaços de contribuição da capacitação. Isso revela a não contribuição para a elaboração do sentido do trabalho instruído, a exemplo da ausência de entendimento das duas dimensões básicas propostas ao trabalho no primeiro ano: princípio lúdico e o desenvolvimento da leitura e escrita.

Segundo Herneck e Mizukami (2002), do ponto de vista dos professores, um programa de formação continuada poderia ser considerado eficaz na medida em que proporcionasse a aquisição de competências profissionais necessárias para desenvolver, com eficiência, a atividade docente. Entretanto, a relação entre aprendizagem num programa de formação continuada e mudança na prática não se constitui como algo mecânico e linear. “Demonstrou-se que podem ocorrer contradições entre as teorias expostas e as teorias implícitas, e que a mudança no conhecimento dos professores em formação não conduz, necessariamente, a mudanças em sua prática.” (HERNECK, MIZUKAMI, 2002, p.318) Diante dessa constatação da autora, surge a questão: se a mudança no conhecimento dos professores não conduz, em todos os casos, a mudanças em práticas, qual fator poderia possibilitar as mudanças pretendidas a prática docente?

De acordo com Imbérnon (2001), as inovações introduzem-se lentamente no campo educacional e essas mudanças, por vezes, não ocorrem, devido aos mecanismos profissionais e estruturais que os professores enfrentam, tais como:

[...] o ambiente de trabalho dos professores, o clima e o incentivo profissional, a formação tão padronizada que eles recebem, a histórica vulnerabilidade política do magistério, o baixo prestígio profissional, a atomização e o isolamento forçado pela estrutura, a falta de controle inter e intra-profissional... (IMBÉRNON, 2001, p.19)

Imbérnon (2001) admite que colocar em prática determinada inovação não é processo simples. A complexidade é superada quando “[...] a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto

componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor.” (IMBÉRNON, 2001, p.17). Para isso, toda formação deveria permitir um espaço/tempo de experimentação pelo professor daquilo que foi aprendido, ou seja, o professor colocaria em prática determinada inovação e retornaria ao espaço de formação com suas impressões e problematizações a respeito (IMBERNÓN, 2001). No coletivo, essas problematizações seriam discutidas de modo a buscar possíveis soluções e as necessárias adaptações, promovendo a cada momento novas reflexões e aprendizagens. A formação assumiria, assim, a função de criar espaços de participação, de reflexão e de aprendizagem para que as pessoas se formassem/transformassem e conseguissem conviver com suas incertezas, inseguranças e com as mudanças.

Parece ser importante destacar ainda que mudanças nas concepções dos professores se relacionam com a dimensão pessoal do conhecimento, ou seja, como cada um (re) significa os conhecimentos e/ou informações dispostos numa determinada formação e ainda as dificuldades/facilidades de adaptar esses conhecimentos a sua prática em sala de aula. E essa (re) significação ocorre em decorrência da trajetória de formação e pessoal de cada docente. Assim, compreendo, como Herneck e Mizukami (2002), que os limites das ações de formação continuada são determinados também pelas condições e disposições docentes.

Na amostra de professores entrevistados, somente dois participaram dessa capacitação da Secretaria Municipal de Educação. Os professores entrevistados ressaltaram, como pontos positivos dessa capacitação, os seguintes fatores:

- Proporcionou exemplos de atividades para desenvolver a Proposta Curricular em sala de aula com o primeiro ano, abrangendo as diversas disciplinas.
- Possibilitou segurança para desenvolver o trabalho pedagógico com o primeiro ano e aprendizagem sobre como trabalhar de forma interdisciplinar e lúdica, a partir da Proposta Curricular Municipal.
- O interesse da Secretaria Municipal de Educação em auxiliar os professores no processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Quando os sujeitos entrevistados foram questionados se a capacitação alterou ideias ou práticas, obtivemos as seguintes respostas: “*Não mudou, mas o curso ajudou a adequar o trabalho para faixa etária.*” (P2) “*A ênfase passou a ser o lúdico e a criança.*” (P4)

De acordo com esses depoimentos, o curso parece tê-los auxiliado no desenvolvimento do trabalho pedagógico, principalmente proporcionando segurança de como realizar o trabalho em sala de aula. Ainda que pareça não ter alterado de modo substancial a prática desses docentes, o curso despertou uma necessidade de adequar o trabalho para a faixa etária

de seis anos, tendo como ênfase a criança e o lúdico, embora não tenha sido suficiente para alterar crenças e imprimir compreensões sobre a criança e as dimensões alfabetização e lúdico, aspectos fundamentais para construir a especificidade do trabalho pedagógico com a criança de seis anos no Ensino Fundamental. Os professores, conforme as respostas acima, podem ter compreendido a prescrição, a norma, mas não conseguiram elaborar sentidos claros para seu trabalho.

Como aspecto negativo, os sujeitos entrevistados ressaltaram a falta de continuidade das ações de formação por parte da Secretaria Municipal de Educação, o que revela capacidade de análise crítica do próprio contexto. De acordo com dados dos questionários, 43% dos respondentes não participaram da capacitação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação por falta de oportunidade, pois a capacitação foi desenvolvida somente em 2009 e não era, na época, permitida a participação de professores que não estavam em turmas de primeiro ano na época. Dessa forma, os índices parecem demonstrar que a maioria dos professores que não teve oportunidade de participar da capacitação ministrada pela equipe da Secretaria Municipal de Educação em 2009, revela interesse em participar de outros processos de formação continuada que poderiam ser desenvolvidos. Conforme Romanowski (2007), a formação continuada não tem sido sistemática e, muitas vezes, assume um caráter imediatista, como parece ter ocorrido no caso do município de Marília com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, embora seus professores demonstrem compreender a formação continuada como necessária e capaz de trazer contributos ao trabalho docente.

Outro aspecto negativo ressaltado por sujeitos entrevistados se refere à falta de espaço/tempo na capacitação para discussões de experiências dos professores participantes, o que poderia ter provocado diferentes resultados. Isso revela novamente espírito crítico por parte dos professores investigados sobre a capacitação recebida. Eles têm a noção do valor que a reflexão com os pares sobre o que realizam na docência pode imprimir ao fazer cotidiano.

Essa capacitação serviu, então, para lançar sementes sobre a necessidade de aprofundar cada um dos conteúdos e estratégias propostas, mas não serviu para garantir a efetiva transformação na prática docente, já que tratava de modo isolado o trabalho em sala de aula, sem que o projeto da escola, crenças e práticas dos professores fossem considerados como aspectos fundamentais da formação e do trabalho docente.

4.5.2 Importância da formação continuada para os professores investigados e suas necessidades formativas

Os professores também foram questionados sobre a importância que atribuíam aos cursos de formação continuada. Dos sujeitos participantes, 13% não responderam, mas 30% dos sujeitos relacionaram a importância dos cursos de formação continuada à prática pedagógica, desde que abordem a prática efetiva de atividades, a construção de novos métodos de ensino e de aprendizagem; trazendo novas possibilidades de trabalho e desenvolvimento de competências, não somente a teoria; o que demonstra perceberem a formação como socialização de estratégias pedagógicas e meio de aperfeiçoamento e transformação da prática pedagógica. Segundo Mediano (2008), a teoria, para os professores, só faz sentido se tiver origem na prática. “Dessa forma, se consegue que os professores façam reflexões sérias e criem também suas próprias teorias.” (MEDIANO, 2008, p.93)

O fato de que a prática constitui um ponto de partida significa que a teorização vai vincular-se, vai ‘amarrar-se’ a uma problemática concreta, evitando a dispersão em temas alheios à realidade. Por isso, a teorização não é um fato intelectual, desligado da prática, mas sim um processo ordenado de abstração, uma visão mais profunda da realidade, um novo olhar crítico e criador para a prática: é desenvolver a capacidade de pensar com nossa própria cabeça. É pensar o “Por quê?” e o “Para quê?” das coisas, mas sempre ligados à prática e à realidade. (BETANCOURT, p.50-51, 1991, apud MEDIANO, 2008).

O evento mais destacado nos questionários pelos professores, no âmbito da formação, foi a “Socialização de saberes³¹”. Relacionando essa informação à importância da valorização dos aspectos da prática pedagógica nos cursos de formação, destacada pelos professores, é possível delinear, ainda que de forma tímida, contributos a um projeto de formação. Os dados demonstram que os professores necessitam de formação, que permita a eles trocarem saberes em relação à prática pedagógica, algo que não ocorre com frequência no interior das escolas. Os professores conversam muito pouco sobre as práticas que realizam em suas salas de aula, como se houvesse receio de que a exposição de dúvidas, sucessos e fracassos pudessem ser compreendidos negativamente pelo outro. Contudo, não basta falar do próprio fazer com pares. Acrescento a necessidade de mediadores capazes de promover reflexões sobre esses

³¹ Evento organizado pela Secretaria Municipal de Educação, que ocorre durante 3 ou 4 dias, em horário oposto ao de trabalho do professor. Os professores interessados participam difundindo práticas pedagógicas e projetos desenvolvidos nas escolas de toda a Rede Municipal de Ensino ou somente como expectadores e ouvintes de outros professores que apresentam seus trabalhos. O formato do evento é próximo a eventos científicos acadêmicos, ou seja, há o período de inscrição de trabalhos, seguido por apresentação do trabalho a um público interessado no tema. Não há, contudo, emissão de certificados para os ouvintes.

fazeres e os saberes que os fundam, com base em fundamentação teórica, com objetivo de problematizar o trabalho realizado, modificar certas concepções, orientadoras das práticas.

Imbernón (2001) destaca que, como a prática educativa é pessoal e contextual, a formação necessita partir de situações problemáticas. Segundo o autor, não há problemas genéricos para os professores, somente situações problemáticas em um determinado contexto prático, por isso justifica a importância da formação ser desenvolvida no interior da escola. Não concordo com o autor nesse sentido, pois a meu ver, os professores necessitam de uma pluralidade de ações de formação continuada, que não precisam se restringir à escola. Além disso, considero que há problemas de duas ordens entre os professores: específicos da realidade em que atuam e outros comuns a grupos específicos de professores, não obrigatoriamente da mesma escola, como problemas comuns de ensino em uma determinada série, ou mesmo professores de diferentes séries podem ter problemas semelhantes, como trabalhar com a pedagogia de projetos, por exemplo, entre outros diversos. Considero importantes iniciativas de formação que tenham por base a necessidade dos professores e as exigências do exercício da docência no nível de ensino em que atuam, independente de essas serem realizadas ou não no interior da escola. Mais importante que ser realizada no interior da escola, é que se constitua como um espaço de produção de saberes, de (re)significação do que ensinam, como ensinam, a partir de situações problemáticas enfrentadas por professores e daquilo que as crianças estão, ou não, aprendendo.

Ter como base as práticas desenvolvidas em sala de aula para organização de ações de formação continuada foi umas das recorrências das entrevistas. Os professores entrevistados, ao serem questionados sobre como poderiam ser organizadas ações de formação continuada de modo de modo a superar dificuldades sentidas no cotidiano escolar, apresentaram concepções próximas àquelas encontradas nos questionários: *“Unir os professores de primeiro ano para avaliarem e refletirem sobre suas práticas, trocarem experiências”* (P4); *“Iniciar a formação continuada a partir de levantamento das dificuldades dos professores em sala de aula e formular cursos específicos para atendê-las. Cursos que promovessem a interação entre professores de diferentes séries/anos do Ensino Fundamental.”* (P2); *“Seria necessário um grupo de estudos entre os professores da escola com um formador que conhecesse a realidade da escola. Poderia ser o coordenador esse formador. O problema é que no HEC há muito pouco tempo e mesmo a coordenadora trazendo ‘coisas’ para gente fica complicado, porque nesse horário é preciso abranger os cinco anos iniciais.”* (P3); *“Falta unir os professores de primeiro ano para discutir o que deu certo para um e para outro. Temos o HEC, mas não é sempre que temos espaço para isso. Se um não for atrás do*

outro professor, acaba não sabendo o que o outro professor da mesma série está trabalhando. Acho necessária a troca de experiências entre os professores.” (P1).

Conforme é possível perceber, além da relação com a prática, os professores entrevistados também citaram outras diretrizes para organização de ações de formação continuada, como a importância do levantamento sobre as necessidades formativas docentes, a promoção de ações que envolvessem diferentes anos do Ensino Fundamental e a insuficiência do HEC como único espaço de formação.

Os professores investigados também foram questionados sobre as necessidades de formação que têm sentido a partir do que vivenciam em sala de aula, sendo que 26% dos sujeitos não responderam a essa questão.

Outros 33% responderam ter sentido necessidade de formação em conhecimentos práticos, sendo que, desse grupo, 54% ressaltaram o trabalho com conteúdos de forma geral (arte, ciência, história, geografia e conceitos matemáticos). A análise revela que os professores precisam de ajuda em relação aos conhecimentos teórico-práticos que orientam o seu fazer com as crianças em sala de aula, porém situam as necessidades de formação nos conteúdos e conhecimentos práticos, o que reduziria a formação novamente à prescrição e à instrução sofridas antes. A capacitação realizada pela Secretaria Municipal de Educação apresentou um caráter muito prescritivo e normativo. Os professores querem o foco da formação no como fazer, impulsionados pelo que vivem com as crianças e os responsáveis a fazem sob o enfoque da instrução, movidos pelo interesse de que os professores executem o que dispõe a legislação. Mas, um e outro não remetem suas propostas ao entendimento do pensamento infantil, à relação nada linear entre o ato de ensinar e de aprender e às metodologias próprias do trabalho pedagógico com cada conteúdo destacado pelos respondentes.

Outro grupo, constituído por 11% de professores, informou sentirem necessidade de formação em relação ao desenvolvimento psicológico, de forma a conhecer mais sobre a criança da faixa etária do primeiro ano, assim como conhecimentos de psicopedagogia; 9% ressaltaram o trabalho pedagógico com o lúdico e 6% afirmaram ter sentido necessidade de formação específica em Educação Infantil. Esses dados parecem evidenciar que os professores se sentem inseguros quanto ao desenvolvimento psicológico das crianças de seis anos e que sentem necessidade de conhecimentos mais aprofundados sobre o trabalho educativo que se desenvolve na Educação Infantil com as crianças pequenas. Este grupo de respondentes parece se aproximar mais das questões que realmente poderiam oferecer maiores condições de elaborarem uma identidade do trabalho com a faixa etária.

Outros 6% de professores abordaram terem sentido a necessidade de um formato específico de formação continuada: jornadas pedagógicas com oficinas, palestras e HECs em que façam estudos conceituais e 6% afirmaram não terem sentido necessidade de formação.

Pimenta (2007) também investigou as necessidades formativas dos professores de crianças de seis anos no município de Araraquara-SP. Em sua pesquisa constatou que o maior número de indicações foi também para metodologias e estratégias pedagógicas, mas, nesse caso, relacionados à alfabetização.

Dessa maneira, questionamos os professores investigados sobre os temas que deveriam ser priorizados nas próximas formações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação para os professores de primeiro ano do Ensino Fundamental. Do grupo investigado de professores, 19% deles optaram por não responder a essa questão e os outros 81% se dividiram da seguinte maneira:

Tabela 2. Distribuição dos temas que deveriam ser priorizados nas próximas formações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação

Temas	Prof. (%)
Atividades práticas e metodologias adequadas para faixa etária	17%
Atividades lúdicas	15%
Matemática: formação de conceitos, raciocínio lógico e jogos matemáticos	13%
Alfabetização	13%
Organização da Proposta Curricular: diagrama de conceitos por bimestres; organização da proposta em planejamento semanal; esclarecimentos sobre os objetivos do primeiro ano e estabelecimento de prioridades e metas que deverão ser atingidas	11%
Desenvolvimento psicológico da criança nessa faixa etária	6%
Trabalho com projetos	4%
Atividades de arte	4%
Inclusão de alunos especiais: déficit intelectual	2%

Conforme é possível observar na tabela, a maioria (17%) dos professores investigados gostaria de ver abordadas, em futuras formações, metodologias e atividades práticas para faixa etária, atividades lúdicas e as áreas de matemática e alfabetização. No caso do grupo de professores de crianças de seis anos investigados por Pimenta (2007), os temas mais votados foram as áreas de matemática e artes, o que demonstra que as necessidades de formação dos professores modificam-se conforme o contexto em que estão inseridos, embora sejam responsáveis por crianças da mesma faixa etária. Isso ratifica a perspectiva de Terrazan et al

(2005), de acordo com a qual as necessidades de formação não são abstratas e nem só individuais, mas são também do grupo a que pertence o professor.

Ao mesmo tempo, a partir das entrevistas também foi possível constatar quais têm sido os meios de formação reconhecidos pelos professores, ou seja, de que modo eles têm aprendido sobre aspectos a serem desenvolvidos no trabalho pedagógico com as turmas de primeiro ano. Para tanto, considere a principal característica do trabalho pedagógico com o primeiro ano delineada nos questionários e que consiste no trabalho com o lúdico. Os professores entrevistados indicaram que têm sido meios de formação os seguintes: formação inicial (curso de Pedagogia e/ou Magistério); cursos desenvolvidos por Secretarias Municipais de Educação (tanto de Marília-SP quanto de Pompéia-SP, pois uma das professoras já havia trabalhado nesse último município); formação realizada pela gestão da escola; experiência de trabalho com as crianças; leituras, tanto buscadas por si quando indicadas por gestores da escola em que trabalham; e troca de experiências com outros professores. Como espaços de formação foram citados: Secretarias Municipais de Educação; cursos de Pós-graduação (mestrado e especialização); eventos científicos em geral e grupos de estudo organizados por universidades³²; livros e a escola (orientações do coordenador pedagógico e/ou troca de saberes com outros professores). Os professores reconhecem uma pluralidade de instâncias e sujeitos que podem contribuir para sua melhor formação. Sendo assim, concordo com Machado (2005) de que a formação continuada não precisa dar-se em um único espaço como a escola, mas “[...] pode, e deve, ocorrer em vários outros locais que contribuam com o crescimento e amadurecimento profissional dos educadores.” (p.6).

A maioria (38%) dos professores investigados afirmou ainda perceber os cursos de formação continuada como importantes para atualização, reciclagem, renovação, capacitação, aperfeiçoamento, informação e preparação do docente. Esses termos parecem expressar a concepção “clássica” de formação continuada proposta por Candau (2008), já explicitada em capítulo anterior. De acordo com Terrazan et al (2005), nessa perspectiva, a produção de conhecimentos ocorre fora da escola, sendo os processos de formação continuada tidos como responsáveis pelo “repassse” de informações, as quais na maioria das vezes não atendem às necessidades específicas de cada professor e/ou de cada escola. Podemos, então, dizer que, para esses profissionais,

³² Uma das professoras entrevistadas aproveitou o espaço da entrevista reflexiva para expressar o desejo de que a Secretaria Municipal de Educação permitisse a participação em eventos que ocorrem no horário de trabalho, ou seja, que em alguns dias letivos os professores fossem dispensados para participação em ações de formação desenvolvidas para além do espaço da escola. Nesses dias, os alunos ficariam sob responsabilidade de outros professores, de modo a não prejudicar o tempo destinado ao ensino.

[...] o termo “atualização pedagógica” está ligado à idéia de “tornar-se atual”, ou seja, saber o que acontece no momento, ter acesso aos mais novos estudos, pesquisas e, portanto, conhecimentos produzidos no campo educacional, independente destes conhecimentos servirem ou não como instrumental para mudar as realidades onde estão inseridos. (TERRAZAN et al, 2005, p.12).

Outro grupo constituído por 19% de professores considerou os processos de formação continuada muito importantes, indispensáveis para o profissional que priorize a educação pública de qualidade, por auxiliarem bastante a melhoria do profissional, mas não esclarece em suas respostas como e em quais aspectos essa formação poderia auxiliar. São respostas genéricas e que não demonstram a consciência de como a formação pode auxiliar o profissional.

Resumidamente, os professores demonstram necessidades formativas em relação a modos de organizar o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para resolvê-las, indicam ações formativas que tenham por base discussões entre os pares sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem em sala de aula. Tal situação significa que esses sujeitos admitem seu inacabamento e que a formação continuada é lhes necessária no decorrer do trabalho docente e da carreira profissional. Contudo, as necessidades formativas tendem a ser praticistas e descoladas dos fundamentos do trabalho com a criança. Cabe ainda lembrar que, conforme Pimenta (2007), as necessidades formativas não são constantes nem definitivas. Em vista disso, embora seja possível partir delas, as ações de formação continuada precisam propiciar reflexões e conhecimentos que favoreçam a criação de outras necessidades antes não existentes por desconhecimentos.

4.5.3 Análise do ponto de vista dos gestores sobre a formação continuada

Conforme já explicado na introdução desta dissertação, uma resolução estadual de São Paulo limitou o tempo de ampliação do Ensino Fundamental para início do ano letivo de 2009 por parte dos municípios focados neste estado, em lugar de 2010, conforme se previa na legislação federal. No depoimento a seguir, o gestor sintetiza o contexto que a publicação dessa resolução auxiliou a criar e o modo como foi produzido o principal documento de orientação do trabalho pedagógico dos professores de primeiro ano que consiste na Proposta Curricular Municipal (ver anexo).

Entramos com o Ensino Fundamental de nove anos em 2009. Isso foi solicitado em 2008, estava vencendo o prazo, por conta da resolução estadual. Aqui na Secretaria

víamos a necessidade de ter uma Proposta Curricular, o que não aconteceu em outros municípios. Então, eu, pela experiência que tenho, sendo que não poderia ser a proposta da Educação Infantil, o Pré III, nem da primeira série, reuni todos os materiais do MEC que recebemos como orientação e encontrei um caminho para Proposta do primeiro. Usei como base as orientações do MEC a respeito da criança de seis anos e inclusive esse livro até as escolas receberam. Também usamos os PCNs e os RCNs, fazendo essa ponte. Assim surgiu a Proposta. Eu organizei porque não daria tempo de fazer uma equipe para elaboração. Se fizéssemos isso não começaríamos com o trabalho no tempo determinado pela resolução. (Depoimento gestor da Secretaria Municipal de Educação)

Conforme o depoimento, a justificativa para a falta de envolvimento dos professores na formulação da Proposta Curricular Municipal foi a falta de tempo. Ressalto que o município em questão teve tempo para preparar-se para ampliação do Ensino Fundamental, uma vez que a legislação federal passou a ser divulgada desde 2006.

A partir da Proposta Curricular Municipal foi formulado o curso de capacitação da seguinte maneira:

Fizemos esse curso de capacitação no início de 2009. Pegamos a Proposta Curricular e fizemos a capacitação em todas as áreas para que eles percebessem como conseguir isso no dia a dia, com rotina e tudo mais. Foram atividades práticas baseadas nas expectativas e conteúdos da Proposta Curricular. Cada profissional da Secretaria ficou responsável por uma área do conhecimento. (Depoimento do gestor da Secretaria Municipal de Educação)

Contudo, para concepção do trabalho pedagógico, alteração de crenças e rotinas não bastam informações e orientações aligeiradas aos professores. O processo de ensinar e de aprender são dinâmicos e multifacetados, não admitindo a redução da formação ao nível informativo. Admito que a nova realidade embrionária desejada não é fácil de ser alcançada, pois depende da direção que cada educador imprimirá a sua ação, ou seja, da consciência do professor sobre seu papel em determinada mudança. Essa consciência não se cria de uma hora para outra, é construída paulatinamente a partir de reflexões sobre a própria prática, a prática dos outros e a visita a teorias para questionar a prática e ampliá-la, redimensioná-la. Essa capacitação, porém, foi restrita ao ano de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em 2009, e não foi desenvolvida novamente para outros professores que assumiram essas turmas em anos posteriores, fato que nos leva a afirmar que a capacitação não pode ser qualificada de continuada, pois não houve continuidade, ao contrário, foi pontual e desconectada do que os professores pensavam sobre o trabalho que estavam prestes a assumir.

De acordo com o gestor da Secretaria Municipal de Educação, as ações de formação continuada não têm sido desenvolvidas diretamente por essa instância porque se considera

que os coordenadores devem desenvolver o trabalho de formação com os professores, como disposto no depoimento a seguir:

Então, cada ano tem uma prioridade. Não tem jeito de centralizar muito a capacitação. Porque a partir do momento que se tem uma rede deste tamanho é preciso confiar na questão da multiplicação pelos coordenadores de escola. Porque eles fizeram o curso, têm o material nas escolas, têm a Proposta Curricular. Porque às vezes a gente tem oferecido cursos, agora o que fazemos? Quando o diretor e o coordenador têm muita dificuldade com os professores, nós vamos às escolas especificamente para conversar com esses professores. Mas esse papel é do coordenador. Porque se centralizarmos tudo aqui, o coordenador perde a função. Esse é um jeito de as informações chegarem mais rápido porque, se formos pensar em cursos e centralizar tudo na Secretaria, não damos conta. Isso levaria muito tempo, nós percorreremos todas as escolas. O que temos feito muito aqui é trazer os professores para encontros na Secretaria no horário do HEC. Já fizemos isso este ano com as quartas séries, quartos anos e terceiros anos. Então naquele horário de HEC, trazemos todos os professores da rede de determinado ano/série e falamos diretamente com eles. E isso nós queremos: atingir todos e voltar no primeiro ano. (Depoimento do gestor da Secretaria Municipal de Educação)

A maioria dos coordenadores de escola, constituída por cinco dos oito participantes, considerou que a capacitação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, em 2009, não foi suficiente para esclarecer e orientar os professores que trabalhariam com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. De acordo com eles, a formação poderia ocorrer com maior frequência para sanar dúvidas e direcionar melhor a implementação da Proposta Curricular do município, pois ela permitiu que apenas fosse iniciado o debate sobre o assunto, mas ainda há muito a aprender; deveria ter ocorrido no ano anterior; ser oferecida a todos os professores que quisessem participar e ter sido estendida por mais um ano, no mínimo. De acordo com esses coordenadores, embora a formação proposta pela Secretaria tenha sido adequada e coerente, julgam necessário o estudo constante em função de atender às especificidades das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, ou seja, uma formação processual e não episódica. Parecem não reconhecer, porém, que essa formação poderia ser desenvolvida por eles mesmos, os coordenadores no HEC, o que revela distanciamento de ações contínuas de formação entre os gestores investigados.

No depoimento a seguir, é expressa a concepção do gestor da Secretaria Municipal de Educação de que é função do coordenador de cada escola capacitar os professores para o desenvolvimento do trabalho com o primeiro ano, uma vez que os coordenadores têm sido capacitados constantemente na Secretaria para isso.

Os coordenadores fizeram o curso e tudo que falamos aqui sobre o ensino de matemática, por exemplo, é uma orientação que serve, independente da série. Por exemplo, alguma coisa de alfabetização, não estamos passando isso em função de determinada série. Estamos capacitando o coordenador. Então me estranha muito isso. Porque se o coordenador recebe uma capacitação quinzenal, participa de

todos os cursos propostos pela Secretaria, além da quinzenal, então ou ele não está incorporando ou não está servindo para ser coordenador. Porque mesmo quando fazemos esses encontros com os professores de determinada série e os coordenadores não podem vir por ser em horário de HEC, depois nós passamos tudo que foi colocado aos professores para eles. Agora, se além disso, das reuniões, do material (com data show), ele pegar isso e utilizar lá com os professores, na verdade o coordenador tem o HEC preparado. O coordenador já sai daqui com questões para serem discutidas no HEC. Agora, mesmo que o coordenador tenha dúvida, ele pode marcar com a equipe da Secretaria. O coordenador tem essa liberdade e também de chamar a gente na escola. (Depoimento do gestor da Secretaria Municipal de Educação)

Na entrevista do gestor é possível perceber que o HEC não é concebido por ele como um espaço de reflexões sobre as problemáticas do cotidiano de determinada unidade escolar, mas como um momento de repasse das orientações da Secretaria Municipal de Educação. Tal posicionamento pode ser percebido no seguinte trecho: “[...] *ele pegar isso e utilizar lá com os professores, na verdade o coordenador tem o HEC preparado. O coordenador já sai daqui com questões para serem discutidas no HEC.*”

Assim, os dados demonstram que nem a escola, na figura dos coordenadores, tem se responsabilizado pela formação de professores de primeiro ano nem tampouco a Secretaria Municipal de Educação, sendo que um acredita ser atribuição do outro e ambos demonstram uma concepção transmissiva da formação docente. Embora os coordenadores de escola sejam orientados, de acordo com o gestor, quinzenalmente pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, isso parece não estar sendo suficiente para que os coordenadores se sintam capacitados para exercerem suas funções de formadores, nem adequado ao tipo de demanda dos professores da rede de ensino.

No bojo das discussões sobre formação de professores, as reuniões pedagógicas coletivas são destacadas como espaço privilegiado de reflexão sobre a prática docente. Entretanto, na prática, essas reuniões são reiteradamente criticadas e desacreditadas pelos professores. “Dessa forma, as reuniões pedagógicas, de “palco de negociações” acabam por se configurar em “palco de encenações”, cumprindo, muitas vezes, um papel meramente formal.” (TORRES, 2001, p.45)

A designação “reuniões pedagógicas” é incoerente com o modo como têm sido organizadas, haja vista que diferentes questões de cunho administrativo e demandas do dia a dia concorrem com o pedagógico, como por exemplo, discutir problemas de caráter geral, distribuir materiais, dar avisos, organizar comemorações, etc. Tais temas poderiam ser comunicados de outra maneira, como por meio de memorandos ou realização de reuniões específicas que contemplassem essas discussões. Quando esses encontros conseguem abranger problemáticas da prática docente, as discussões ocorrem com vista à busca de

soluções mais ou menos imediatas e apoiadas no senso comum do que a partir de reflexões amparadas em fundamentos teóricos sobre os temas em destaque. As expectativas em relação ao desempenho, a falta de tempo, as inúmeras demandas do cotidiano e a falta de clareza em relação ao seu papel são alguns dos fatores que podem contribuir para que as preocupações do coordenador pedagógico se limitem à modificação urgente de situações, rápida resolução de problemas e prestação imediata de serviços. (TORRES, 2001). Dessa forma, há ainda diversas dificuldades a serem superadas para que a reunião pedagógica coletiva se concretize como espaço efetivo de formação com caráter continuado.

No caso do município de Marília, os coordenadores ainda são percebidos pela Secretaria Municipal de Educação como multiplicadores da formação que recebem dessa instância. Sendo assim, corre-se o risco de conceber o coordenador não como alguém capaz de articular o coletivo docente em busca de caminhos para problemas específicos de cada unidade escolar, mas como um especialista que vai prover os professores de informações via transmissão (TORRES, 2001).

Na realidade, o papel do coordenador deve ser o de perceber as necessidades dos professores que atuam da escola, de modo a articular um trabalho coletivo para que todos se comprometam conforme enfatiza Orsolon (2001). As intervenções do coordenador podem ocorrer para a manutenção das práticas docentes vigentes ou a transformação delas.

Á medida que essas novas idéias, além de conter algo novo, forem construídas, discutidas e implementadas pelos professores e coordenadores envolvidos, torna-se-ão possíveis a adesão e o compromisso do grupo e, dessa forma, se reduzirão as prováveis resistências. (ORSOLON, 2001, p.22)

É importante que o coordenador faça da formação continuada o núcleo de sua ação. Quando se propõem práticas inovadoras é preciso que o coordenador “[...] as conecte com as aspirações, as convicções, os anseios e o modo de agir/pensar do professor, para que estas tenham sentido para o grupo e contem com sua adesão.” (ORSOLON, 2001, p.23) Pouco adianta o coordenador tentar “convencer” os professores a se “adequarem” às orientações da Secretaria Municipal de Educação quando não há, de fato, reflexões sobre o fazer cotidiano. Nomeadamente não é esta a função do coordenador. As concepções dos professores dificilmente se alteram simplesmente a partir de orientações ou transmissão de novas informações e leitura de textos desconectados de um projeto de trabalho. Dessa forma, os professores permanecem sem subsídios para inovação no trabalho docente e, quando os possuem, tais subsídios podem não compactuar com suas crenças, posturas e concepções mais

íntimas e, no enfrentamento de situações problemáticas, próprias do trabalho docente, as inovações acabam ficando em segundo plano.

Cabe esclarecer, porém, que “as mudanças de concepções ocorrem em processo que contempla idas e vindas, críticas a determinadas posturas e preservação de outras, mantendo-se algumas práticas tradicionais e criando-se novas, sem a adoção imediata e simultânea de concepção e prática transformadas.” (BRUNO, 2001, p.84) Bruno (2001) destaca alguns princípios de ação do coordenador que podem auxiliar os professores a perceberem a escola enquanto espaço de formação, a saber: tematização da experiência docente; promoção de autonomia intelectual e coerência entre a metodologia utilizada pelo coordenador junto ao professor e aquela que se pretende ver utilizada pelo professor com seus alunos, dentre outros.

De acordo com o gestor da Secretaria, até 1999 não havia coordenadores nas escolas e a equipe da Secretaria Municipal percorria as escolas para garantir as orientações quanto ao trabalho pedagógico. Com a criação do cargo de coordenador de escola, passaram a ser feitas reuniões semanais com esses profissionais na Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de que fossem multiplicadas as orientações para os professores. O problema grave de tudo que os dados revelam é a concepção de formação da Secretaria Municipal de Educação (repassar e multiplicar). Isso, no ponto de partida, explica o formato dado à formação que pretendeu organizar o trabalho dos professores na implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

De acordo com depoimento do gestor, em entrevista, houve também outra tentativa de organização: a equipe da Secretaria Municipal de Educação participava do HEC das escolas. Nessa época, a equipe da Secretaria percebeu que os coordenadores estavam ficando dependentes da Secretaria e não assumiam a função de eles de orientarem os professores. A partir disso, determinou-se que o responsável por planejar e organizar o HEC é o coordenador e as reuniões centrais passaram a ser realizadas na Secretaria para capacitá-los a desenvolver esse trabalho nas escolas. Dessa forma, ao mesmo tempo em que o gestor afirma que os coordenadores podem sair dessas reuniões com o HEC “pronto”, reconhece, ainda, talvez somente em nível de discurso, que o coordenador deveria ter autonomia para organizar a formação no interior da escola. Cabe lembrar, porém, que autonomia não basta, é preciso domínio de diversos conhecimentos para orientar os professores.

Dessa forma, o coordenador parece ser o profissional que está entre duas instâncias: a escola com os problemas específicos de sua realidade e as orientações advindas da Secretaria Municipal de Educação. Cabe a cada coordenador mediar essas relações, de modo que, ao mesmo tempo em que não pode ignorar a exigência de multiplicação da capacitação que

recebe da Secretaria, também não deve ignorar as necessidades específicas dos docentes da unidade escolar na qual trabalha. Comumente, entretanto, diversos autores sobre formação continuada têm ignorado essa relação, percebendo o coordenador como profissional que trabalha somente mediante as necessidades da escola. Dessa forma, defendo a questão da pluralidade de ações de formação continuada.

Dessa forma, a formação no interior da escola se desenvolveria tendo como enfoque as necessidades e situações problemáticas do cotidiano. Assim, o coordenador organizaria as ações com os professores para que o projeto de escola se desenvolvesse, fosse avaliado, com foco na qualidade do que acontece no ensino porque o fim é a aprendizagem infantil. O coordenador de rede pública precisa articular o projeto de educação do município, se houver, com o projeto da escola. Seu papel não é apenas lidar com problemas e dificuldades dos professores, mas orientar as ações de ensino para o máximo de aprendizagem das crianças de cada unidade escolar.

Concebo que somente uma instância de formação não é capaz de solucionar as diferentes necessidades que se produzem no âmbito do trabalho docente. Assim, as oportunidades de formação da Secretaria Municipal de Educação seriam realizadas num outro espaço, sendo que o coordenador seria o profissional capaz de articular o coletivo docente da escola em torno de questões específicas suscitadas a partir da atuação pedagógica e não mais percebido como mero multiplicador.

Contudo, conforme lembra Garrido (2001), é importante que o coordenador tenha para si um espaço coletivo e formador análogo ao HTPC, “[...] no qual possa apresentar as dificuldades inerentes à sua nova função, partilhar angústias, refletir sobre sua prática como coordenador, trocar experiências...crescer profissionalmente, para poder exercer de forma plena sua função formadora e promotora do projeto pedagógico.” (p.11) Esse espaço é necessário para que o coordenador consiga o distanciamento necessário para propor encaminhamento às questões relevantes de suas unidades escolares, de forma a não limitar sua atuação e ações pontuais e apressadas. Entretanto, esse espaço parece não estar sendo propiciado pela Secretaria Municipal de Educação semanalmente aos coordenadores. Nesses momentos, de acordo com as explicações do gestor, fica aparente que os coordenadores somente recebem instruções e normas que devem ser multiplicadas aos professores, não se constituindo ainda especificamente como um espaço de reflexões e de desenvolvimento de habilidades de trabalho com grupos, nem de domínio de conhecimentos necessários ao desempenho da função. Os coordenadores, por sua vez, realizam esse mesmo tipo de formação com os professores nas escolas, ou seja, o repasse de informações.

De acordo com o gestor da Secretaria Municipal de Educação, o HEC deveria se constituir como tempo/espço suficiente para troca de saberes entre os profissionais da escola. Para ele, isso não ocorre somente quando é planejado de forma inadequada e tudo indica que os coordenadores não estão sabendo como realizar tal designação. Compreendo que o fato de o coordenador se constituir como um multiplicador das orientações da Secretaria Municipal de Educação também é um complicador, pois imprime determinado modo de organizar o HEC, em que o espaço para troca de saberes se restringe.

Para o gestor, há outras questões além da forma de organização das ações de formação continuada, que dificultam a troca de saberes entre professores, conforme depoimento a seguir:

Porque a questão da socialização é uma questão complicada. Sabe por quê? Eu tenho tentado todos esses anos aqui e meu pensamento é esse: quanto mais socializar, melhor. Mas tem gente que não gosta de socializar, tem professor que esconde, pensando que não vai passar para o colega porque só ele quer saber aquilo. Tem esse professor resistente e tem aquele professor que acha que já sabe ensinar, não precisa de ajuda. Ou então acha que o outro professor está querendo aparecer socializando. Então, o problema está neles até. Têm todos os tipos de pessoas, que às vezes resistem a socialização ou para receber algo de outro colega. Às vezes falam o seguinte: “vamos fazer troca de experiência”. Mas já cansei de falar, tem até uma frase que uso aqui na Semana de Socialização de Saberes que diz: experiência não se troca, vive-se, saber não se impõe, socializa-se. Então não existe isso troca de experiência, existe socialização do saber. Mas a pessoa que socializa tem que estar aberta para poder passar tudo e a pessoa que recebe precisa estar aberta para compreender aquilo. Mas isso a gente entende... é uma questão política, inclusive Paulo Freire coloca muito bem isso, é uma questão de Brasil, ninguém aprendeu a socializar. Às vezes as pessoas seguram muito. Porque o pensamento é quanto mais segurar, eu mantenho o meu poder. Isso acontece em nível federal, na política e tudo mais. (Depoimento do gestor da Secretaria Municipal de Educação)

Sendo assim, de acordo com o gestor, o problema da troca de saberes/experiências reside não só na forma como se organiza a formação continuada mas também entre os próprios professores.

Além da formação no interior da escola, às vezes, de acordo com o gestor, os professores participam, no horário de HEC, de reuniões de orientação com a equipe da Secretaria Municipal de Educação, de modo a buscar a sintonia entre os segmentos. Somando-se a essas ações, a Secretaria Municipal desenvolve cursos para os professores, de acordo com necessidades percebidas por essa instância, por meio de avaliações das práticas pedagógicas realizadas mediante planilhas de rendimento escolar e depoimentos dos coordenadores. É importante destacar que essas necessidades são de segunda ordem. Isso porque as necessidades consideradas não são aquelas levantadas diretamente com os

professores, mas aquilo que os coordenadores percebem na atuação de determinados docentes e, por sua vez, informam à equipe da Secretaria Municipal de Educação. Nesse sentido, o que chega a Secretaria Municipal de Educação é um entendimento das necessidades percebidas pelos coordenadores a partir da observação da atuação dos professores que podem estar distante de suas reais necessidades, uma vez que, conforme informa Pimenta (2007), as necessidades não são estanques. No segundo semestre de 2011, de acordo com o gestor, estavam sendo desenvolvidos dezenove cursos para os professores da Rede Municipal (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

Por fim, cabe destacar que, dos oito coordenadores de escola investigados, somente um deles relacionou a formação continuada à ampliação de conhecimentos e ao aprimoramento da prática. Todos os outros gestores investigados justificaram a importância da formação continuada por possibilitar atualização e reciclagem docente. Essa perspectiva pode provocar algumas inferências em relação à forma como é desenvolvida a formação no interior da escola. Na medida em que os coordenadores percebem a formação continuada como atualização e reciclagem docente podem ter como preocupação principal mediar informações aos professores, principalmente aquelas propiciadas pela Secretaria Municipal de Educação, em lugar de buscarem organizar o coletivo para discussão, desenvolvimento de saberes e construção de teorias próprias a partir das necessidades de cada unidade escolar.

4.6 Tecendo os fios

Neste momento recuperarei sinteticamente os aspectos que foram apresentados anteriormente, a fim de relacioná-los aos objetivos e à pergunta norteadora apresentados na Introdução desta pesquisa.

Os documentos publicados pelo MEC propõem a reformulação da proposta pedagógica por parte das escolas e dos sistemas de ensino ao implantar o Ensino Fundamental de nove anos, atentando-se, no que diz respeito aos anos iniciais, para a importância da ludicidade, do respeito à infância e do desenvolvimento do letramento e da alfabetização.

Foi constatado, por meio de análise dos documentos publicados pelo MEC, que a formação continuada de professores é citada diversas vezes, mas não há diretrizes ou parâmetros sobre como organizá-la. Dessa forma, cada sistema de ensino tem organizado a formação continuada de uma maneira, o que conseqüentemente provocará resultados bastante diversos no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico pelos professores e à aprendizagem dos alunos. A apresentação e a discussão de resultados permitem constatar

ainda que a formação continuada investigada não parece ter sido pautada exclusivamente nos processos de alfabetização, como ocorreu em outros municípios. O foco foi demonstrar aos professores estratégias didático-metodológicas de como promover o lúdico e a arte no trabalho pedagógico com crianças de seis anos. Essa capacitação subsidiou o discurso por parte dos professores de primeiro ano investigados sobre a importância da ludicidade e do respeito à infância. Ao mesmo tempo, porém, os docentes investigados mostraram-se hesitantes ao notarem como principais problemas para a dificuldade de aprendizagem dos alunos, o fato de não se envolverem em atividades desvinculadas das brincadeiras, assim como características da família da criança. Dessa forma, parece que, apesar de a formação continuada realizada ter sido suficiente para modificar discursos, não foi adequada para alterar concepções e fundamentar práticas, uma vez que as primeiras orientam as últimas.

Há três problemas em relação à prática pedagógica dos professores de primeiro ano investigados que se assemelham àqueles apontados pela literatura científica até o momento: a alfabetização como prioridade/centralidade do processo de ensino e de aprendizagem; a concepção de como desenvolver o lúdico com as crianças de seis anos e o fato de alguns professores acreditarem que a dificuldade para aprender reside na criança, ou seja, não há aprendizagem em alguns casos porque a criança tem problemas familiares, é indisciplinada, não conseguindo reconhecer que tais dificuldades podem estar relacionadas diretamente à forma de desenvolver as propostas pedagógicas.

Apresentei no decorrer do texto, quatro motivos que podem caracterizar essas tendências detectadas entre os professores participantes de estudo:

- Os contextos de gestão municipal e gestão das próprias escolas podem valorizar determinados aspectos, principalmente a linguagem escrita, em detrimento de outros, influenciando diretamente as escolhas docentes quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico;
- A falta de formação/informação que possibilite articular o lúdico ao desenvolvimento de diferentes práticas do trabalho pedagógico, de modo a percebê-lo não como uma característica que se impõe, mas intrínseca a um ensino que contemple o trabalho com as diferentes linguagens e possibilite a expressão da criança. Os professores acreditam que, ao trabalhar com jogos e brincadeiras (memória, palavras cruzadas, etc) estão desenvolvendo um trabalho lúdico, quando, na realidade, o trabalhar com o lúdico reside na possibilidade de expressão da criança na atividade que realiza. Desse modo, a alfabetização e o lúdico são tidos como aspectos que não se entrelaçam no processo pedagógico e a prioridade no trabalho pedagógico permanece no primeiro.

- As influências históricas de uma forma de conceber o Ensino Fundamental, em que o espaço e tempo são destinados para o desenvolvimento da linguagem escrita, numa organização do ensino compartimentado em disciplinas, sisudo e silencioso que as professoras acabam reproduzindo por a terem vivenciado em suas infâncias e a formação recebida não ter sido suficiente para modificar essas concepções e promover subsídios teórico-metodológicos para uma prática diferente, que não tenha como eixo do planejamento um aluno universal.

Em vista do exposto, constato uma contradição: embora a política do Ensino Fundamental de nove anos tenha sido formulada com o intuito principal de melhorar a qualidade da educação por meio do atendimento às crianças de setores populares, os professores continuam a perceber características das crianças e suas famílias como os aspectos responsáveis pela não aprendizagem. Dessa forma, embora tenha ocorrido alteração na estrutura dessa etapa de ensino, essa não parece ter ocorrido no que diz respeito às concepções dos docentes que lidam com essas crianças.

Enquanto os professores não se conscientizarem de que a forma como percebem a criança e sua família influencia diretamente no ensino que realizam e que, na maioria das vezes, os problemas de aprendizagem dos alunos possuem relação com o tipo de ensino ministrado, poucas mudanças serão suscitadas, mesmo com a ampliação do tempo de escolaridade da criança na escola. Esse fato se constitui como um problema para que a proposta de democratização do acesso à escola pelas classes populares seja de fato efetivado. Assim, verifica-se que políticas e leis não são suficientes. Falta um projeto pedagógico e curricular capaz de articular não só o ensino no primeiro ano, mas em toda a etapa inicial do Ensino Fundamental, sem negar o valor da continuidade das ações com as crianças. Para modificar concepções são necessárias ações formativas que promovam reflexões sobre as vivências dos professores, de modo a desvelar suas teorias e eixos orientadores de suas ações, o que não ocorreu nas ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Marília até o momento.

No município investigado, a Proposta Curricular tem sido formulada pelo gestor da Secretaria Municipal de Educação e apresentada aos professores em capacitações. Esse processo foi iniciado com a formulação da Proposta Curricular para o primeiro ano em 2009 e terá prosseguimento até 2012, quando serão divulgados documentos referentes ao quarto e quinto anos do Ensino Fundamental. Coaduna-se, portanto, como uma perspectiva “clássica” de formação, em que o objetivo principal parece ser a atualização dos professores, a partir de um ensino ministrado sobre técnicas pedagógicas para tentar atender à Proposta Curricular. A

análise possibilitou constatar que a formação teve caráter muito mais prescritivo e normativo que formativo. Não parece ter havido a preocupação em articular necessidades, dúvidas, inquietações, saberes e reflexões sobre as práticas já desenvolvidas até então pelos professores participantes.

Os coordenadores de escola têm demonstrado insatisfação com o modo de organização da formação continuada oferecida aos professores de primeiro ano, por ter sido um curso momentâneo e descontínuo, em que não houve a possibilidade de todos os professores participarem. A formação investigada poderia ter contribuído mais para prática de sala de aula dos professores caso houvesse sido iniciada no ano anterior ao da implantação do Ensino Fundamental de nove anos e houvesse uma continuidade, de forma a promover uma formação processual que considerasse dúvidas, inquietações, saberes e problematizações dos participantes, além das exigências para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como vimos, porém, para o gestor da Secretaria Municipal de Educação, tal tipo de formação estaria sendo desenvolvida pelos coordenadores no interior das escolas, nos momentos de HEC. Contudo, não é o que parece estar ocorrendo na maioria das escolas, uma vez que os coordenadores, apesar de receberem capacitações semanais na Secretaria não se reconhecem ainda enquanto formadores ou acreditam que a formação da Secretaria é mais eficaz, uma vez que nos questionários afirmaram que a formação propiciada pela Secretaria deveria possuir continuidade, ou seja, não concebem que essa continuidade seja desenvolvida no interior das escolas. Assim, configura-se um círculo em que os coordenadores acreditam que a Secretaria deveria dar continuidade à formação porque parecem não conceber aquela que realizam na escola como formação. A Secretaria, por sua vez, considera que tem formado os professores por meio da multiplicação, ou seja, ao (in)formar os coordenadores, estaria indiretamente formando os professores, uma vez que acreditam que estariam subsidiando os coordenadores para orientar e desenvolver o trabalho de formação com os professores. Isso significa, então que as orientações da Secretaria Municipal para o trabalho com os professores não têm sido suficientes para que os coordenadores trabalhem com os professores e consigam auxiliá-los em suas práticas. Os professores parecem sentir tal impasse e reconhecem, enquanto formação, as práticas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, ainda que alguns também reconheçam as práticas desenvolvidas no interior da escola.

Além disso, os professores, nos questionários e entrevistas, clamam por um espaço em que possam trocar saberes, o que demonstra que isso ainda não é realidade nos HECs de todas as escolas nem nos cursos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação. Como a formação que os coordenadores recebem da Secretaria é prescritiva, sem tempo/espaço para o

pensar e criticar a prática cotidiana, revendo constantemente as intenções. (ANDRÉ, VIEIRA, 2006), eles tendem a realizar o mesmo tipo de formação com os professores nas escolas. Os professores permanecem, portanto, assim como os coordenadores, somente com instruções, sem espaço para desenvolver parcerias e aprender com outros profissionais que também estão em sala de aula e podem estar passando por situações semelhantes, auxiliando-se mutuamente, desenvolvendo-se profissionalmente.

A análise permitiu assim confirmar que há relação entre a falta de ações de formação continuada e a manutenção ou superação das dificuldades e tendências pedagógicas demonstradas pelos professores investigados, embora a formação não seja o único aspecto orientador das práticas desenvolvidas. Cabe ressaltar, porém, que os documentos elaborados pelo MEC não se configuram enquanto suportes de estudo, informação e formação para os professores de primeiro ano e coordenadores de escolas investigados. Como suporte teórico de formação e de planejamento do trabalho pedagógico, os professores de primeiro ano afirmaram utilizar a Proposta Curricular formulada pela Secretaria Municipal de Educação e os artigos de revistas, principalmente *Nova Escola* e *Pátio*. Talvez isso ocorra porque esses últimos documentos possuem uma linguagem mais próxima à do professor, de acesso fácil, ao contrário das publicações do MEC com formato e linguagem próximas a artigos científicos que se encontram em bases de dados ainda distantes do mundo escolar.

Por meio das respostas aos questionários foi possível delinear um modelo de formação mais aceito pelo grupo de professores investigados. Essa formação precisaria incluir os seguintes aspectos: socialização de saberes entre os docentes e articulação e reflexão sobre a prática pedagógica. A análise também evidenciou que é necessária uma pluralidade de ações de formação continuada, pois somente um modelo ou iniciativa não conseguiria abranger as diferentes necessidades formativas e aquilo que os professores não conhecem, não podendo assim constituir-se como necessidades formativas, mas como inovações para prática pedagógica.

Os dados revelaram uma concepção de formação continuada por parte dos gestores da Secretaria Municipal de Educação de nível informativo e prescritivo. Essa visão condiciona a prática de cursos isolados e pontuais que não favorecem a formação de professores que já estão em exercício profissional nem a implantação de uma política oficial, como o Ensino Fundamental de nove anos. A forma como se faz a (in) formação dos coordenadores por parte da equipe da Secretaria Municipal de Marília é muito próxima à forma como eles (in) formam os professores, numa visão mecânica e transmissiva, que considera que, se o outro teve acesso à informação, tem toda condição de aplicá-la, o que gera dificuldades no trabalho pedagógico

que, muitas vezes, como os dados demonstraram, nem os envolvidos têm consciência de quais são.

Dessa forma, para o Ensino Fundamental de nove anos considero que restringir a formação continuada àquela realizada no interior da escola por coordenadores, gestores de escola e professores, em espaços semelhantes ao HTPC, como o HEC de Marília, não consistiria na forma mais adequada de possibilitar a implantação dessa política de modo a alterar concepções e práticas dos professores. É necessário um projeto de formação continuada mais amplo, capaz de articular uma pluralidade de ações, entre as quais também aquelas realizadas no interior da escola.

Essa formação continuada desenvolvida no interior da escola poderia, todavia, partir de situações problemáticas vinculadas ao cotidiano, possibilitando a troca de saberes entre os professores. Não há como negar que o cotidiano e a dinâmica das salas de aula pedem a atenção da formação continuada. Mas para que o HEC não se limite ao tratamento do imediato precisa se articular ou se pautar ao projeto pedagógico da escola, de modo que as ações sejam desenvolvidas com sentido e finalidades comuns e claras. Assim, atende-se o imediato com o respaldo do projeto de escola que se pretende construir e se aprofunda-se o entendimento do que gera as dificuldades e problemas em relação às práticas pedagógicas dos docentes de determinada unidade escolar e seus fundamentos. Para tanto, o coordenador poderia ter como base o projeto pedagógico da escola e o uso de documentos de registro do planejamento do professor, como o semanário já implantado no município de Marília, que consiste num diário em que os professores descrevem o planejamento de atividades a serem desenvolvidas durante a semana e a avaliação daquilo que foi realizado na semana anterior.

Os coordenadores das escolas municipais de Ensino Fundamental de Marília-SP já têm como tarefa acompanhar, semanalmente, as atividades desenvolvidas pelos professores com os alunos a partir do semanário. Sendo assim, o HEC poderia conceber momentos de planejamento conjunto entre os professores e de elaboração deste documento. O coordenador, a partir da leitura dos semanários realizada anteriormente, faria levantamentos dos saberes que poderiam ser socializados entre os professores de determinado ano escolar. Realizar o planejamento de forma conjunta não significa necessariamente que todas as atividades sejam iguais entre os semanários dos professores, pois cada turma apresenta necessidades específicas. Por isso esse momento se constituiria como socialização de saberes. Dessa forma, a discussão de problemas imediatos estaria garantida no HEC, articulado ao projeto pedagógico da escola, que orientaria o trabalho realizado pelos professores e a avaliação dessas ações.

Ficariam faltando ainda ações específicas para atingir as necessidades formativas, tais como aquelas apontadas pelos professores deste estudo, por exemplo, como desenvolver o trabalho pedagógico com as diferentes linguagens, de modo a envolver o lúdico na prática cotidiana, concepções e práticas de alfabetização e de ensino de matemática, etc. Dessa forma, para abranger essas necessidades formativas, de modo articulado ao HEC, poderiam ser criados processos continuados de formação que possibilitassem um ir e vir de análise da própria prática e da dos colegas, de visitas a teorias de aprendizagem, num ciclo de fazer, refletir e fazer novamente. Esses processos continuados de formação poderiam ser desenvolvidos em parceria com equipes de universidades que desenvolvem pesquisas sobre temáticas específicas. Esses processos de formação seriam feitos dentro da jornada de trabalho do professor, mas não no momento de HEC, a que proponho outro caráter, conforme já exposto. Desse modo, precisaria ser ampliado o tempo para formação continuada dos professores na jornada de trabalho que atualmente se restringe a duas horas semanais de HEC. Poderiam ser quatro horas, sendo duas horas de HEC e duas para cursos desenvolvidos com equipes universitárias, buscando sanar dificuldades, necessidades e carências docentes percebidas a partir de levantamentos realizados diretamente com os professores.

Haveria necessidade ainda de outro tempo/espço de formação para fazer com que os professores revejam suas crenças antigas e preconceitos que condicionam suas escolhas, ações educativas e a leitura que fazem dos documentos oficiais e sua tradução para o cotidiano. Essa formação atuaria nas lacunas dos professores sobre conhecimentos que se referem ao modo como a criança aprende e exigiria um projeto formativo a longo prazo, mas que não estivesse preocupado em “apagar o fogo” dos problemas do dia a dia como o HEC, tampouco envolveria estratégias metodológicas específicas ou inovações pedagógicas. Esse espaço/tempo de formação precisaria se constituir, não só para os professores mas também para os coordenadores, numa revisão do trabalho pedagógico desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da proposta pedagógica. Tal formação não precisaria ser dividida por ano escolar especificamente, mas abrangeria concepções mais amplas, que precisam ser alteradas e reconstruídas para que se modificassem, de fato, práticas em quaisquer tipos de ações pedagógicas. Essa formação poderia ser desenvolvida numa parceria de equipes da Secretaria Municipal de Educação com equipes de pesquisadores universitários e daria continuidade ao tipo de formação realizada em âmbito inicial, em cursos de Pedagogia, por exemplo. Dessa forma, formação inicial e continuada seriam momentos da profissionalização docente. Seria interessante que esse tipo de formação também se constituísse como parte da jornada de trabalho do professor e fosse remunerado, com o respectivo o aumento da carga

horária de trabalho, ainda que isso dificultasse o trabalho de professores em duas escolas, como vimos que ocorre em alguns casos. Dessa forma, a remuneração precisaria ser mais justa e compatível com o trabalho desenvolvido.

Diante disso, considero que somente a mudança na proposta pedagógica do Ensino Fundamental, especialmente nos anos iniciais, não seria suficiente para alterar práticas pedagógicas. Seriam necessárias também mudanças estruturais tanto em aspectos de formação como da jornada de trabalho docente. Como este estudo se caracteriza como estudo de caso, tais considerações se referem especificamente ao caso analisado, mas podem servir de reflexão para constituição de outros modos de realizar a formação, em acordo com as necessidades de cada sistema de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os dados foram sendo organizados, os entendimentos foram sendo construídos, como se estivesse montando um quebra-cabeça que aos poucos se encaixava, mas, ao mesmo tempo, eu tinha consciência da inconclusão deste processo que a cada dia suscitava mais questionamentos. Ademais, sabia que muitas peças não seriam encontradas nesse caminho inicial.

Alguns textos resultados de pesquisa que li eram por demais enfadonhos e apresentavam poucas marcas de pesquisa, no sentido que pareciam dizer aquilo que todos já sabem, sem marcas de descobertas, sem aprofundamentos e às vezes pareciam até sem autoria. Por trás de citações, os autores escondiam suas opiniões, aquilo que pensavam e o que os identificava. Busquei realizar aqui um encontro entre aquilo que penso, do que as pesquisas têm apontado e do que os discursos dos sujeitos da pesquisa revelaram, mas principalmente tive o objetivo de fazer o exercício de colocar todos esses sujeitos num exercício de dialogicidade. Espero que possa acrescentar algo e que o leitor leia como li algumas dissertações: sem parar, querendo saber sempre o que seria revelado nas próximas páginas.

As políticas educacionais passam por algumas instâncias até se efetivarem no lugar pretendido, a escola. Uma dessas instâncias são as Secretarias Municipais de Educação, que possuem uma política própria de organização e metas para melhoria daquilo que consideram qualidade educacional. Isso significa que estudar o modo como os professores e gestores se apropriam da política do Ensino Fundamental de nove anos e ressignificam isso na prática escolar pode auxiliar na compreensão de como tem se dado esse processo.

Embora saibamos que os discursos por vezes se diferenciam daquilo que se realiza, de fato, na sala de aula devido a diversos motivos, optei por compreender as características do trabalho pedagógico, dificuldades e necessidades formativas dos professores somente a partir dos discursos deles. O que pretendia era compreender os olhares dos professores sobre o próprio trabalho e não a minha visão enquanto pesquisadora a respeito. Além disso, a aplicação de questionário e as entrevistas seriam uma forma de dar voz a vários sujeitos envolvidos nesse processo, constituindo uma pluralidade de discursos que me permitiriam compreender as concordâncias, contradições e dúvidas de uma instância educacional em relação à outra.

Encontrei certas dificuldades para localizar e recuperar informações referentes à capacitação ministrada pela Secretaria Municipal de Educação. O retorno, em relação aos ofícios solicitando permissão para entrada nas escolas para aplicação dos questionários,

documentos sobre as ações formativas desenvolvidas e agendamento de entrevistas com o gestor da Secretaria Municipal de Educação, ocorreu de forma lenta e após muita insistência. Tive, também, dificuldade em selecionar quais informações eram importantes após aplicação dos instrumentos e de que forma organizá-las para que o leitor compreendesse a relação entre os diferentes discursos dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Algumas questões dos questionários e das entrevistas não foram utilizadas na análise, pois não se relacionavam às linhas gerais que foram sendo delineadas no decorrer do desenvolvimento do estudo. Alguns aspectos sobressaíam com insistência nos discursos dos sujeitos investigados e foi em busca de compreendê-los que tracei o caminho exposto até aqui.

Em relação à formação continuada do município investigado, já propus, em capítulo anterior, alguns encaminhamentos. A prática pedagógica desenvolvida pelos professores, a meu entender, está diretamente relacionada àquilo que é valorizado pelas equipes de gestão e à formação continuada obtida. Dessa forma, são necessárias pesquisas que, além de revelar o que os professores fazem ou não em sala de aula, busquem compreender os motivos e as relações que articulam determinado contexto para que a prática se efetue de determinada maneira. Com isso, não eximo o professor de sua responsabilidade na ação pedagógica, mas considero importante desvelar os diversos aspectos que fazem parte do caminho da divulgação de uma política a sua implantação em cada sistema de ensino e, por conseguinte, em cada unidade escolar.

Considero que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos é uma oportunidade de enriquecer o Ensino Fundamental com atividades que julgamos típicas da Educação Infantil. A escrita precisa ser mais uma das linguagens de expressão das crianças. Essas linguagens devem estar entrelaçadas entre si e articuladas a experiências significativas que tragam conteúdos à expressão das crianças nas diferentes linguagens (MELLO, 2005). O problema é que tem ocorrido o inverso historicamente e, recentemente, diversas pesquisas vêm apontando que o lúdico tem perdido espaço para ações que têm como função uma pretensa aquisição de escrita até mesmo na Educação Infantil. Sem desconsiderar a importância da leitura e escrita para o desenvolvimento, precisamos lembrar que não é só dessas linguagens que precisamos para o desenvolvimento integral do sujeito. O mais estranho é que, embora pareça que todos os professores trabalhem em prol do desenvolvimento da leitura e escrita, há ainda índices diversos que demonstram que esse objetivo não é alcançado em muitas realidades³³, ou seja, mesmo com toda a centralidade no

³³ A parcela de crianças com dez anos que não sabia ler nem escrever era de 7% em 2010. Em alguns Estados, ultrapassava os 15% -Alagoas (17,8%) e Maranhão (16,4%). Fonte: Folha de S.Paulo (SP).

processo de leitura e escrita, nossas crianças não têm concluído os anos iniciais do Ensino Fundamental como efetivos leitores e produtores de textos. Sendo assim, está claro que algo nessa cultura escolar precisa ser alterado, com urgência.

De tudo emerge a dificuldade de os professores e gestores adotarem o aspecto lúdico do trabalho pedagógico com as crianças como um princípio educativo e a alfabetização com uma linguagem que a humanidade criou e utiliza com fins de estabelecer a comunicação, a interação e a representação. Aspectos que se constituem em desafio a formação continuada dos professores em exercício no primeiro ano, mas igualmente às pesquisas que se debruçam sobre o tema da implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Apesar das dificuldades e das limitações, considero que a elaboração deste texto constituiu uma atividade relevante para meu desenvolvimento na pesquisa científica e para minha formação intelectual e profissional como educadora. E espero que possa contribuir, ainda que modestamente, para as reflexões sobre os problemas que hoje enfrentamos em relação à formação continuada, ao trabalho pedagógico com as crianças de primeiro ano e à implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. *Ensino Fundamental de nove anos no município de Uberlândia: implicações no processo de alfabetização e letramento*. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos do estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez. 2006

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ARAÚJO, Rita de Cássia Barros de Freitas. *Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: um diálogo com professores*. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação & Sociedade*, Campinas, 2005, v. 26, n.92, p. 1039-1066, 2005.

AZAMBUJA, Guacira de. Diferentes dimensões da formação e da prática docente: culturas, representações e saberes. *Unirevista*, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-12, abr. 2006.

BARBOSA, Mara Silvia Paes. *A implementação do 1º ano no ensino fundamental de nove anos: estudo de uma experiência*. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. *Formação continuada de professores no projeto escola cabana: avanços e equívocos de um processo centrado na escola*. In: Reunião Anual da ANPED, 27^a, 2004, Caxambú. *Anais...* Caxambu: Anped, 2004.

BONFIM, Patrícia Vieira. *A criança de seis anos no ensino fundamental: uni-duni-tê...corporeidade e ludicidade – mais que uma rima, um porquê*. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2010.

BORBA, Ângela Meyer. 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, 2007.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. 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, 2007.

BORDIGNON, Josiane Tomasella. *A prática dos professores em relação à leitura e à escrita com alunos que ingressam aos seis anos de idade no ensino fundamental*. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

BOSSAN, Fernanda Mazer. PLATT, Adreana Dulcina. *A ampliação do Ensino Fundamental: a nova primeira série*. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 9, Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3, 2009, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3396_1837.pdf. Acesso em: 2 set. 2011.

BRASIL. *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*. Brasília, 2009c.

BRASIL. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: relatório do programa*. Brasília, 2004a.

BRASIL. *Ampliação do Ensino fundamental para nove anos: 2º relatório do programa*. Brasília, 2005f.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília: Diário Oficial da União, 2009a.

BRASIL. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais*. Brasília, 2004b.

BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, 2007a.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei 11.114, de 16 de maio de 2005. *Altera a redação dos artigos 6, 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, 16, maio, 2005e.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. *Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7, fev., 2006a.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº. 10.172, 09 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9, jan., 2001.

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer nº24/2004, de 15 de setembro de 2004*, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005a.

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer nº06/2005, de 08 de junho de 2005*, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005c.

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer nº18/2005, de 15 de setembro de 2005*, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005d.

BRASIL. CNE/CEB. *Resolução nº3 de 03 de agosto de 2005*, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005b.

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer 39/2006, de 08 de agosto de 2006*, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer nº41/2006, de 09 de agosto de 2006*, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006c.

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer nº45/2006, de 07 de dezembro de 2006*, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006d.

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer nº05/2007, de 01 de fevereiro de 2007*, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007b.

.

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer nº07/2007, de 19 de abril de 2007*, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007c.

.

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer nº04/2008 de 20 de fevereiro de 2008*, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer nº22/2009 de 9 de dezembro de 2009*, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. *Passo a passo do processo de implantação: mais um ano é fundamental*. 2. ed. Brasília, 2009b.

BRASIL. CNE/CEB. *Resolução n.1, de 14 de janeiro de 2010*, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. *Linguagens Infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUNETTI, Gisele Camilo. *O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no Ensino Fundamental: um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara*. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. Tornar-se professora coordenadora pedagógica na escola pública. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CAMPOS, Roselane F.; SILVA, Rute da. Ensino Fundamental de Nove Anos: processos locais de regulação e seus efeitos sobre a Educação Infantil. In: ROCHA, Eloisa, A. C.; KRAMER, Sonia (Orgs.). 2. ed. *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papyrus, 2011. (Série Prática Pedagógica).

CANDAU, Vera Maria. (Org.) *Magistério: construção cotidiana*. 6 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

CAPUCHINHO, Alessandra de Oliveira. *Sentidos e significados produzidos pelo professor sobre o ensino fundamental de nove anos*. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Intenções e problemas em práticas de coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; VILLELA, Fábio Camargo Bandeira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva; SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, 2007.

COUTINHO, Clara Pereira. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, v.12, n.1, jan/abr, 2008.

CRUVINEL, Cristina Lucia Calicchio Gonçalves. *Políticas para educação obrigatória: o ensino fundamental com 9 anos de duração*. 2009, 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Apropriação da escrita alfabética: é possível alfabetizar letrando aos seis anos? *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.2, n.2, p.169-174, jul.dez, 2007.

DANTAS, *Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente* Brasília. 2009, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

DEMAILLY, Chantraine Lise. Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

DEVECHI, Catio Piccolo Viero ; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n.43, jan./abr.2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. SOARES, Cláudia Caldeira. Formação continuada de professores na rede municipal de educação de Belo Horizonte: o que dizem as teses e dissertações (1986-2005) sobre o assunto? *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n.30, p.335-352, maio/ago. 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). *O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FONTES, Valéria Longobardo. *A escola de 9 anos, características e impactos por meio de representações parentais: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Araraquara*. 2009, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

FURTADO, Mônica Teresinha Colsani. *A infância no processo de reorganização curricular do ensino fundamental de nove anos na escola: um estudo de caso*. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

GAGNO, Roberta Ravaglio; SCHELESENER, Anita Helena; SILVA, Sidney Reinald da; FURTADO, Andréa Garcia. *Ensino fundamental de nove anos: como se deu a implantação nas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba*. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Congresso Iberoamericano de Violência nas Escolas, 3, 2008, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/228_823.pdf. Acesso em: 2 set. 2011.

GALINDO, Camila José. INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. *Interacções*, n. 9, p. 80-96, 2008.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. Lisboa. In: Nóvoa, A. *Os professores e sua formação*, 3. ed., 1997.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.17, jan./abr., 2008.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p.65-81, jul. 2001.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 67-80, jan./mar. 2007

GOULART, Cecília. 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, 2007.

HELMER, Ester Almeida. *A construção de instrumentos avaliativos para compreensão do processo de aquisição da língua materna em crianças do 1º Ano de Ensino Fundamental*. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

HERNECK, Heloisa R; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: REALI, Aline Maria de Medeiros; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época).

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p.797-818, out., 2006.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: M. L. de A. Machado (Org.) *Encontros e desencontros em educação*, São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

KRAMER, Sônia. 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, 2007.

LAVORSKI, Joyce; VEDITTI JUNIOR, Rubens. *A ludicidade no desenvolvimento e aprendizado da criança na escola: reflexões sobre a Educação Física, jogo e inteligência múltiplas*. n. 119, ano 13, Buenos Aires: Revista Digital EFDeportes, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd119/a-ludicidade-no-desenvolvimento-e-aprendizado-da-crianca-na-escola.htm>. Acesso em: 20, out., 2011.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, 2007.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia, MORAIS, Artur Gomes de. 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, 2007.

LOPES, Ana Lucia Masson. *Aquisição da Língua Materna: estudo do processo da avaliação das crianças do primeiro ano do ensino fundamental em comunidades de aprendizagem*. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LORO, Alexandre Paulo. *Formação de Professores e Representações sobre o Brincar*. São Paulo: Ícone, 2010.

LUCKESI, Cipriano. *Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese*. 5, nov., 2005. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/educacao_e_ludicidade_e_prevencao_das_neuroses_futuras.doc. (Site oficial do professor Cipriano Carlos Luckesi). Acesso em: 19, set., 2011.

MACHADO, Vera de Mattos. *Análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de ciências, de 5ª à 8ª série, do ensino fundamental: da rede municipal de ensino de Campo Grande- MS*. In: Reunião Anual da ANPED, 28ª, 2005, Caxambú. *Anais...* Caxambu: Anped, 2005.

MAIA, Graziela Zambão Abdian; CAMILLO, Cláudia Vieiro. Ensino Fundamental de nove anos: um estudo das equipes de direção de escolas públicas de um município do Estado de São Paulo. *Práxis Educativa*, v.4, n.2, p.149-157, jul.dez. 2009.

MAIA, Rosane Tolentino. A importância da disciplina de metodologia científica no desenvolvimento de produções acadêmicas de qualidade no nível superior. In: *Revista Urutagua - Revista Acadêmica Multidisciplinar*, n. 14, Maringá, dez. 07/jan./fev./mar. 2008. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/014/14maia.PDF>. Acesso em: 3, mar., 2011.

MAREGA, Agatha Marine Pontes. *A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

MEDIANO, Zélia. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria.(Org.) *Magistério: construção cotidiana*. 6 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. *Linguagens Infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

MENDES, Cintia Cristina Teixeira. *HTPC: Hora de trabalho Perdido Coletivamente?* 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. *Linguagens, Educação e Sociedade*, ano 11, n.15, jul./dez.2006. p.75-93.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (Org). A educação infantil e a alfabetização. In: *Alfabetização: aspectos teóricos e práticos*. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 1999.

MORO, Catarina de Souza. *Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1.º ano*. 2009. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOYÁ, Dóris de Jesus Lucas. *A criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos: práticas e perspectivas no primeiro ano*. 2009. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MUKHINA, Valéria. O jogo como atividade principal na idade pré-escolar. In: *Psicologia da idade pré-escolar*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p.155-166.

MUNIZ, Cristina. *Interações lúdicas e aprendizagem*. [2005 ou 2006]. In: TEKOA: Centro de Estudos da Aprendizagem. Disponível em: http://www.tekoa-aprendizagem.com.br/paginas/publicacoes_artigo_interacoes.shtml. Acesso em: 22, set., 2011.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. 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, 2007.

NASCIMENTO, Maria das Graças. In: CANDAU, Vera Maria.(Org.) *Magistério: construção cotidiana*. 6 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

NERY, Alfredina. 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, 2007.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NOVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Daniele Ramos; GUIMARÃES, Célia Maria. Educação. Ensino Fundamental de nove anos: tendências temáticas na produção científica brasileira (2006-2010). *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.16 n.2, jul./dez., 2011.

OLIVEIRA, Delvana Lúcia de. *A implantação do Ensino Fundamental de nove anos no estado do Paraná*. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PIMENTA, Júlia Inês Pinheiro Bolota. *Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores*. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2ª ed, São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Educação Continuada: reflexões alternativas*. Campinas: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

RANGEL, Iguatemi Santos. A formação continuada de professores da educação infantil no sistema municipal de ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação, 29, 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2164--Int.pdf> Acesso em: 12, jul, 2010.

RAPOPORT, Andréia; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NORNBORG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira. Adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n.3, p.268-273, set./dez., 2008. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/848/84806511.pdf> Acesso em: 4 set. 2011.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FORTES, Rodolfo Medeiros Cunha. Mudanças e Inovações Pedagógicas na Formação Continuada dos Docentes. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação, 28, 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação, 2005.

ROCHA, Maria Silva de Moura Librandi. O ensino de psicologia e a Educação Infantil: a nova política pública para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e suas possíveis repercussões para o desenvolvimento psicológico infantil. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, n.2, p.266-277, jun. 2007.

ROHDEN, Maribel Manfrin. *A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: questões políticas e curriculares*. 2006. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.10, n.30, p.285-300, maio/ago.2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e profissionalização docente. 3.ed. Curitiba: Ibpe, 2007.

ROSA, Sônia Maria Oliveira. *A educação escolarizada nos discursos sobre o Ensino Fundamental de nove anos: isto é, veja a reinvenção da 'nova' escola nas revistas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2008.

SANTAIANA, Rochele da Silva. + *1 ano é fundamental: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos*. 2008, 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SANTOS, Luciana Dalla Nora dos. *A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria/RS*. 2008, 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões Pedagógicas e Políticas da Formação Contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, L. M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006.

SÃO PAULO, Resolução Secretaria Estadual nº 98, de 23 de dezembro de 2008. *Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24, dez., 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Livia Maria Fraga. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação e Sociedade*. Campinas. v.27, n.96, p.753-774, out. 2006.

SILVA, Antônia Almeida; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Ensino Fundamental de Nove Anos: política de integração ou de conformação social? *Práxis Educativa*, v.5, n.1, p.97-107, jan.jun. 2010.

SCHIMTZ, Lenir Luft. *Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma análise das vivências espaço-temporais das infâncias*. 2008, 135f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008.

SILVA, Danitza Dianderas. *Construção de conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental a partir da base de conhecimentos sobre a língua materna de professoras em exercícios e de propostas governamentais*. 2008, 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SOUZA, Márcia Patrícia Barbosa de. *Formação continuada de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos: estudo da política de formação implementada pela secretaria de educação de Juiz de Fora (2006-2008)*. 2010. Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2010.

SOUZA, Denise Trento Rebello. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p.477-492, set./dez., 2006.

SZTAJN, Paola; BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Formação docente nos surveys de avaliação educacional. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, São Paulo, mar., 2003, p.11-39.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.

TERRAZZAN, Eduardo A.; SANTOS, Maria Eliza G.; LISOVSKI, Lisandra A. Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação, 28, 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação, 2005.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

VALIENGO, Amanda. *Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade*. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

VIEGAS, Luciane Torezan; SIMIONATO, Margareth Fadanelli; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Formação de Professores: uma Análise do Programa de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica. *Reflexão e Ação*, v.17, n.2, 2009.

VIEIRA, Renata de Almeida; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Fonte investigadora em Educação: registros do Banco de Teses da Capes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p.353-367, maio/ago, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZATTI, Alexandra Tagata. *Ensino Fundamental de 09 anos: implicações na formação do professor para o atendimento à infância*. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

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

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

APÊNDICE 1
QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

PARTE I: CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO

1. SEXO:

- (A) Masculino.
- (B) Feminino.

2. IDADE:

- (A) Até 24 anos.
- (B) De 25 a 29 anos.
- (C) De 30 a 39 anos.
- (D) De 40 a 49 anos.
- (E) De 50 a 54 anos.
- (F) 55 anos ou mais.

3. DAS OPÇÕES ABAIXO, ASSINALE A QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE ATÉ A GRADUAÇÃO. (Por favor, marque apenas uma opção).

- (A) Ensino Médio – Magistério (antigo 2º grau) e Ensino Superior – Pedagogia.
- (B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2º grau).
- (C) Ensino Médio – Magistério (antigo 2º grau) e Ensino Superior/outros
(_____) *Por favor, escreva dentro dos parênteses o curso.*
- (D) Ensino Superior – Pedagogia.
- (E) Magistério Superior (Escola Normal Superior).
- (F) Outros. Qual?

4. SE VOCÊ CURSOU PEDAGOGIA, É HABILITADA EM: (Caso não seja graduada em Pedagogia, por favor, avance para próxima questão e se necessário, assinale mais de uma opção)

- (A) Magistério para Educação Infantil.
- (B) Magistério para o Ensino Fundamental.
- (C) Deficiência Mental.
- (D) Deficiência Física.
- (E) Deficiência Visual.
- (F) Deficiência Auditiva.
- (G) Administração ou Gestão Escolar.
- (H) Supervisão Escolar.
- (I) Orientação Vocacional.
- (J) Outros. Qual?

5. ENTRE AS MODALIDADES DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LISTADAS ABAIXO, ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ COMPLETOU.

- (A) Não fiz ou ainda não completei nenhum curso de pós-graduação.
- (B) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (C) Mestrado.
- (D) Doutorado.

6. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 5 anos.
- (D) De 6 a 9 anos.
- (E) De 10 a 15 anos.
- (F) De 15 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos.

7. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE MARÍLIA?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.

- (C) De 3 a 5 anos.
- (D) De 6 a 9 anos.
- (E) De 10 a 15 anos.
- (F) De 15 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos.

8. VOCÊ POSSUI EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL? (Continua na próxima página)

- (A) Não.
- (B) Sim, menos de 1 ano.
- (C) Sim, de 1 a 2 anos.
- (D) Sim, de 3 a 5 anos.
- (E) Sim, de 6 a 9 anos.
- (F) Sim, de 10 a 15 anos.
- (G) Sim, de 15 a 20 anos.
- (H) Sim, mais de 20 anos.

9. EM QUANTAS ESCOLAS JÁ TRABALHOU DESDE QUE INICIOU SUA CARREIRA NO MAGISTÉRIO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE MARÍLIA?

- (A) 1 escola.
- (B) 2 a 3 escolas.
- (C) 4 a 6 escolas.
- (D) De 8 a 10 escolas.
- (E) Mais de 10 escolas.

10. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 5 anos.
- (D) De 6 a 9 anos.
- (E) De 10 a 15 anos.
- (F) De 15 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos.

11. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ É DOCENTE DE TURMA DE 1º ANO?

- (A) Desde o início das aulas, em fevereiro.
- (B) Há mais de um ano.
- (C) De 6 a 8 meses.
- (D) De 3 a 5 meses.
- (E) De 1 a 2 meses.
- (F) Há menos de 1 mês.

12. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE?

- (A) Apenas nesta escola.
- (B) Em 2 escolas.
- (C) Em 3 escolas.
- (D) Em 4 ou mais escolas.

13. EM QUAL(IS) TURNO(S) VOCÊ TRABALHA? (Não considerar o tempo utilizado para práticas domésticas e marcar mais de uma opção, se for o caso)

- (A) Matutino.
- (B) Vespertino.
- (C) Noturno.

14. ALÉM DO MAGISTÉRIO, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE GERA RENDA?

- (A) Sim, na área de educação. Em qual nível de ensino? _____
- (B) Sim, fora da área de educação. Onde? _____
- (C) Não.

15. AO TODO, QUANTAS HORAS-AULA VOCÊ MINISTRA POR SEMANA? (Não considere aulas particulares.)

- (A) 25 horas-aula.
- (B) De 26 a 30 horas-aula.
- (C) De 31 a 40 horas-aula.
- (D) De 41 a 55 horas-aula.
- (E) Mais de 55 horas-aula.

16. QUANTAS HORAS POR SEMANA VOCÊ DEDICA AO PLANEJAMENTO DAS AULAS?

- (A) Até 4 horas semanais.
- (B) De 4 a 8 horas semanais.
- (C) De 8 a 12 horas semanais.
- (D) Mais de 12 horas semanais.

17. DURANTE A SEMANA, QUANTAS HORAS VOCÊ DEDICA, FORA DA ESCOLA, A ATIVIDADES RELACIONADAS AO SEU TRABALHO COMO PROFESSOR (Por exemplo, corrigindo provas, cadernos, preenchimento de documentos, etc, exceto o planejamento)? (Continua na próxima página)

- (A) Até 4 horas semanais.
- (B) De 4 a 8 horas semanais.
- (C) De 8 a 12 horas semanais.
- (D) Mais de 12 horas semanais.

18. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA opção)

- (A) Concursado em período probatório (3 anos iniciais da carreira docente).
 - (B) Efetivo concursado.
 - (C) Contrato temporário.
 - (D) Outros. Qual? -
-

19. NÚMERO DE CRIANÇAS A SEU ENCARGO NA TURMA DE 1º ANO:

- (A) Entre 10 e 15 alunos.
- (B) Entre 16 e 20 alunos.
- (C) Entre 21 e 25 alunos.
- (D) Entre 25 e 30 alunos.
- (E) Entre 35 e 40 alunos.
- (F) Mais de 40 alunos.

20. SE PUDESSE ESCOLHERIA A TURMA DE 1º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NOVAMENTE?

- (A) Sim. Justifique
- (B) Não. Justifique

PARTE II: TRABALHO PEDAGÓGICO

1. OS ALUNOS DESTA TURMA DE 1º ANO TÊM LIVROS DIDÁTICOS? (Assinale mais de uma opção se julgar necessário)

- (A) Não, esta turma não recebeu o livro didático, mas gostaria que tivessem recebido.
- (B) Não, mas utilizo atividades de diversos livros didáticos e coleções para organizar o trabalho pedagógico com a turma.
- (C) Não, esta turma não recebeu o livro didático.
- (D) Sim e são utilizados diariamente.
- (E) Sim e são utilizados de uma a três vezes por semana.
- (F) Sim e são utilizados somente para tarefa.
- (G) Sim e complemento com

2. QUANTO DOS CONTEÚDOS PREVISTOS PARA O 1º ANO, DE ACORDO COM A PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO, VOCÊ CONSEGUIU DESENVOLVER NESTA TURMA, NESTE ANO:

- (A) Menos de 40%.
 (B) Entre 40% e 60%.
 (C) Entre 60% e 80%.
 (D) Mais de 80%.
 (E) 100 %

Justifique porque você pensa que conseguiu atingir esse percentual:

3. TEM TIDO DIFICULDADES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E NA PRÁTICA COTIDIANA COM AS CRIANÇAS DE 1º ANO? () SIM () NÃO

() Dificuldade de relacionamento com a faixa etária. Quais? (Continua na próxima página)

() Dificuldade de planejamento de propostas para a faixa etária. Quais?

4. PARA VOCÊ, AS CRIANÇAS DE 6 ANOS TEM APRESENTADO DIFICULDADES NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

- (A) Sim. (No caso dessa resposta, assinale as opções da questão abaixo.)
 (B) Não. (No caso dessa resposta, desconsidere a questão 5 e avance para 6)

5. ALGUMAS AFIRMAÇÕES SÃO USADAS PARA EXPLICAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS. ASSINALE SUA POSIÇÃO, CONSIDERANDO A SITUAÇÃO DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Concordo	Discordo
Estão relacionadas aos conteúdos curriculares, que são inadequados às necessidades dos alunos.	(A)	(B)
Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno.	(A)	(B)
Ocorrem devido à idade dos alunos que, por serem muito novos, tem dificuldades para realizar atividades de estudo desvinculadas das brincadeiras.	(A)	(B)
São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.	(A)	(B)
Estão relacionados à falta de compreensão por parte do (as) professores (as) de como organizar o trabalho pedagógico com essa nova turma do ensino fundamental.	(A)	(B)
Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos.	(A)	(B)
Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do (as) professores (as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	(A)	(B)
Encontram-se na escola, que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.	(A)	(B)
São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos.	(A)	(B)
São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula, que são muito agitados nessa faixa etária.	(A)	(B)
Ocorrem devido à falta de aptidão, habilidades do aluno, ou seja, dificuldade cognitiva (reter informações).	(A)	(B)
Estão relacionadas ao não-cumprimento do conteúdo curricular.	(A)	(B)
São localizadas na escola devido à carência de infra-estrutura física e/ou	(A)	(B)

pedagógica.		
São decorrentes do meio em que o aluno vive.	(A)	(B)
Estão vinculadas à baixa auto-estima dos alunos.	(A)	(B)
Alunos chegaram à unidade escolar no meio do ano letivo com defasagens.	(A)	(B)
Dificuldades familiares (brigas entre os pais, pais que não gostam dos filhos, famílias desestruturadas, violência sexual, prisão dos pais, etc)	(A)	(B)
Devido a graves problemas de comportamento.	(A)	(B)
Número excessivo de faltas.	(A)	(B)
Problemas fonológicos e psicológicos dos alunos.	(A)	(B)

6. AS AVALIAÇÕES NACIONAIS (Prova Brasil), ESTADUAIS (Saresp) E MUNICIPAIS INFLUENCIAM EM SUAS ESCOLHAS QUANTO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM O 1º ANO?

(A) Sim.

(B) Não.

DE QUE FORMA?

7. QUAL(S) SERIA A(S) PRINCIPAL(S) CARACTERÍSTICA(S) DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 6 ANOS NO 1º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

8. ASSINALE SE OS PROBLEMAS ABAIXO OCORRERAM ESTE ANO COM SUA TURMA DE 1º. ANO E DIFICULTARAM O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

Ocorreu na Escola	Não	Sim, mas não foi um problema grave.	Sim, e foi um problema grave
Carência de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional) e orientações em relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido com a turma.	(A)	(B)	(C)
Falta de recursos pedagógicos.	(A)	(B)	(C)
Alto índice de faltas por parte de professores.	(A)	(B)	(C)
Alto índice de faltas por parte de alunos.	(A)	(B)	(C)
Problemas disciplinares causados pelos alunos.	(A)	(B)	(C)
Dificuldade para organizar o trabalho pedagógico com essa faixa etária.	(A)	(B)	(C)
Falta de colaboração dos pais.	(A)	(B)	(C)

9. MARQUE AS OPÇÕES QUE UTILIZA PARA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM AS CRIANÇAS DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: (M arque mais de um opção se julgar necessário)

(A) Proposta Curricular do Município

(B) Documentos do MEC referentes à ampliação do ensino fundamental de nove anos e o trabalho com a criança de seis anos.

(C) Revistas de professores como Nova escola, Revista do Professor, Projetos escolares, Guia Prático para o ensino fundamental, etc.

(D) Semanários de professores (as) do antigo Pré III da educação infantil.

(E) Semanários de professores (as) do 1º ano do ensino fundamental.

(F) Semanários de professores (as) da 1ª série ou 2º ano do ensino fundamental.

(G) Livros didáticos e coleções de alfabetização.

(H) Livros e artigos científicos sobre o desenvolvimento da criança e construção do conhecimento nas diferentes áreas.

(I) Materiais elaborados pelo grupo de professores que atua na escola.

- (J) Materiais elaborados pela Secretaria Municipal de Educação enviados para escola ou divulgados em cursos de formação continuada.
- (K) Materiais provenientes de blogs da internet sobre jogos e brincadeiras.
- (L) Outros. Quais? _____

10. PARA VOCÊ, NO 1º ANO DEVERIA SER DESENVOLVIDO: (Marque apenas uma opção-continua na próxima página)

- (A) A alfabetização como prioridade.
- (B) A alfabetização e a matemática como prioridades.
- (C) As diferentes linguagens (oral, escrita, desenho, modelagem, etc) e diversas áreas de conhecimento.
- (D) A alfabetização como eixo para o desenvolvimento das diversas áreas de conhecimento.
- (E) A ludicidade como eixo para o desenvolvimento das diversas linguagens e áreas do conhecimento.
- (F) As diversas áreas do conhecimento, mas com centralidade em atividades de escrita e matemática.

PARTE III: FORMAÇÃO CONTINUADA

1. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (exceto o HEC) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS QUE ABORDASSE O TRABALHO PEDAGÓGICO A SER DESENVOLVIDO COM O 1º ANO?

- (A) Sim. Curso de Capacitação para os Professores de 1º. Ano do Ensino Fundamental promovido pela Secretaria Municipal de Educação em 2009.
- (B) Sim. Outros. Quais?
- (B) Não. Por quê? **(Caso não tenha participado avance para questão 6)**

2. SE VOCÊ PARTICIPOU DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA (não considere o HEC) SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O 1º ANO, DIGA EM QUE MEDIDA TAIS ATIVIDADES FORAM ÚTEIS PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?

- (A) Sim, contribuíram muito para melhoria de minha prática em sala de aula.
- (B) Sim, mas contribuíram pouco para minha prática em sala de aula.
- Caso sua resposta seja afirmativa, descreva algumas contribuições.

(C) Não contribuiu.

3. O QUE LEVOU VOCÊ A PARTICIPAR DA FORMAÇÃO CONTINUADA (CAPACITAÇÃO) PROMOVIDA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AOS PROFESSORES DE 1º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

4. CASO NÃO TENHA COMPARECIDO A TODOS OS ENCONTROS, RESPONDA QUE MOTIVOS O/A IMPEDIRAM DE FREQUENTAR TODOS OS ENCONTROS?

5. A FORMAÇÃO CONTINUADA RECEBIDA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

	Concordo	Parcialmente	Discordo
Permitiu desenvolver competências profissionais.	(A)	(B)	(C)
Permitiu dominar diversas estratégias para o trabalho com as diferentes áreas do conhecimento.	(A)	(B)	(C)
Respondeu às minhas necessidades em sala de aula.	(A)	(B)	(C)
Possibilitam uma formação coerente e apropriada às necessidades de aprendizagem alunos.	(A)	(B)	(C)

6. QUAIS EVENTOS VOCÊ PARTICIPOU SOBRE A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL OU SOBRE O TRABALHO COM O 1º ANO E O QUE VOCÊ PONTUA DE SIGNIFICATIVO PARA SEU CONHECIMENTO?

() Não participei de nenhum evento.

7. VOCÊ LEU ALGUM TEXTO QUE CONTRIBUIU PARA SUA REFLEXÃO SOBRE A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O 1º ANO? O QUE MARCOU SEU PENSAMENTO A RESPEITO DO TEMA? (Caso se lembre, favor citar o autor e o título do (s) texto (s))

8. EM SUA OPINIÃO QUAIS OS ELEMENTOS NECESSÁRIOS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO PARA SE FORMAR O “PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO” QUE ESTEJA APTO A ATENDER AS REAIS NECESSIDADES DA ESCOLA E DE QUE FORMA ESSA FORMAÇÃO SERIA ORGANIZADA?

9. QUAL A IMPORTÂNCIA QUE VOCÊ ATRIBUI AOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA?

10. NA SUA OPINIÃO, O QUE DEVERIA SER PRIORIZADO NOS PRÓXIMOS CURSOS PROMOVIDOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA OS PROFESSORES DE 1º. ANO?

11. UM BOM PROFESSOR DE 1º ANO DEVERIA SABER DESENVOLVER COM OS ALUNOS:

12. ENQUANTO DOCENTE DE 1º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, QUE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO TEM SENTIDO A PARTIR DO QUE VIVENCIA EM SALA DE AULA?

13. TERMINAMOS. ESTA PESQUISA ESTÁ PROCURANDO CONHECER MELHOR A FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DE 1º ANO E SUAS DIFICULDADES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO. PARA NÓS, VOCÊ É A PESSOA MAIS IMPORTANTE DESTE ESTUDO. VOCÊ TERIA ALGO MAIS A DIZER?

14. GOSTARIA DE CONTINUAR COLABORANDO COM A PESQUISA NA PRÓXIMA ETAPA (ENTREVISTA)?

(EM CASO AFIRMATIVO, ANOTAR TELEFONE, E-MAIL, ENDEREÇO ETC, PARA CONTATO POSTERIOR)

FONE: _____

E-MAIL: _____

ENDEREÇO: _____

MAIS UMA VEZ MUITO OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE 2
QUESTIONÁRIO DOS COORDENADORES

PARTE I: CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO-GESTOR

1. SEXO:

- (A) Masculino.
- (B) Feminino.

2. IDADE:

- (A) Até 24 anos.
- (B) De 25 a 29 anos.
- (C) De 30 a 39 anos.
- (D) De 40 a 49 anos.
- (E) De 50 a 54 anos.
- (F) 55 anos ou mais.

3. DAS OPÇÕES ABAIXO, ASSINALE A QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE ATÉ A GRADUAÇÃO. (Por favor, marque apenas uma opção).

- (A) Ensino Médio – Magistério (antigo 2º grau) e Ensino Superior – Pedagogia.
- (B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2º grau).
- (C) Ensino Médio – Magistério (antigo 2º grau) e Ensino Superior/outros
(_____) *Por favor, escreva dentro dos parênteses o curso.*
- (D) Ensino Superior – Pedagogia.
- (E) Magistério Superior (Escola Normal Superior).
- (F) Outros. Qual?

4. SE VOCÊ CURSOU PEDAGOGIA, É HABILITADA EM: (Caso não seja graduada em Pedagogia, por favor, avance para próxima questão e se necessário, assinale mais de uma opção)

- (K) Magistério para Educação Infantil.
- (L) Magistério para o Ensino Fundamental.
- (M) Deficiência Mental.
- (N) Deficiência Física.
- (O) Deficiência Visual.
- (P) Deficiência Auditiva.
- (Q) Administração ou Gestão Escolar.
- (R) Supervisão Escolar.
- (S) Orientação Vocacional.
- (T) Outros. Qual?

5. ENTRE AS MODALIDADES DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LISTADAS ABAIXO, ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ COMPLETOU.

- (A) Não fiz ou ainda não completei nenhum curso de pós-graduação.
- (B) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (C) Mestrado.
- (D) Doutorado.

6. QUANTOS ANOS VOCÊ LECIONOU NO ENSINO FUNDAMENTAL ANTES DE TORNAR GESTOR?

- (A) 1 a 3 anos.
- (B) De 3 a 5 anos.
- (C) De 5 a 10 anos.
- (D) De 10 a 15 anos.
- (E) De 15 a 20 anos.
- (F) De 20 a 25 anos.
- (G) Mais de 25 anos.

7. VOCÊ POSSUI EXPERIÊNCIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

- (A) Não.
 (B) Sim, menos de 1 ano.
 (C) Sim, de 1 a 3 anos.
 (D) Sim, de 3 a 5 anos.
 (E) Sim, de 5 a 10 anos.
 (F) Sim, de 10 a 15 anos.
 (G) Sim, de 15 a 20 anos.
 (H) Sim, mais de 20 anos.

PARTE II: TRABALHO PEDAGÓGICO**1. COMO FORAM ESCOLHIDOS OS PROFESSORES DAS TURMAS DE 1º ANO NESTA ESCOLA? QUAIS FORAM OS CRITÉRIOS UTILIZADOS PARA ESSA ESCOLHA?**

2. HOUVE ALGUMA REFORMA FÍSICA NA ESCOLA APÓS A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL? EM CASO DE RESPOSTA AFIRMATIVA, O QUE FOI MODIFICADO? CASO A RESPOSTA SEJA NÃO, HÁ ALGUMA PREVISÃO DE REFORMA E O QUE SERIA MODIFICADO?

3. NA SUA OPINIÃO, É MELHOR PARA AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS QUE ESTEJAM NO ENSINO FUNDAMENTAL OU QUE ESTIVESSEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL? POR QUÊ?

4. QUANTO DOS CONTEÚDOS PREVISTOS PARA O 1º ANO, DE ACORDO COM A PROPOSTA CURRICULAR DO MUNICÍPIO, AS PROFESSORAS DESSAS TURMAS CONSEGUIRAM DESENVOLVER ESTE ANO:

- (A) Menos de 40%.
 (B) Entre 40% e 60%.
 (C) Entre 60% e 80%.
 (D) Mais de 80%.
 (E) 100 %

Justifique porque você pensa que conseguiram atingir esse percentual:

5. AS PROFESSORAS DE TURMAS DE 1º. ANO DESSA ESCOLA TEM TIDO DIFICULDADES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E NA PRÁTICA COTIDIANA COM AS CRIANÇAS? () SIM () NÃO

() Dificuldade de relacionamento com a faixa etária. Quais?

() Dificuldade de planejamento de propostas para a faixa etária. Quais?

6. PARA VOCÊ, AS CRIANÇAS DE 6 ANOS TÊM APRESENTADO DIFICULDADES NO 1º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

- (A) Sim. (No caso dessa resposta, assinale as opções da questão abaixo.)
 (B) Não. (No caso dessa resposta, desconsidere a próxima questão e avance para outra)

7. ALGUMAS AFIRMAÇÕES SÃO USADAS PARA EXPLICAR AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS. ASSINALE SUA POSIÇÃO, CONSIDERANDO A SITUAÇÃO DOS ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Concordo	Discordo
Estão relacionadas aos conteúdos curriculares, que são inadequados às necessidades dos alunos.	(A)	(B)
Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno.	(A)	(B)
Ocorrem devido à idade dos alunos que, por serem muito novos, tem dificuldades para realizar atividades de estudo desvinculadas das brincadeiras.	(A)	(B)
São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.	(A)	(B)
Estão relacionados à falta de compreensão por parte do (as) professores (as) de como organizar o trabalho pedagógico com essa nova turma do ensino	(A)	(B)

fundamental.		
Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos.	(A)	(B)
Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do (as) professores (as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	(A)	(B)
Encontram-se na escola, que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.	(A)	(B)
São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos.	(A)	(B)
São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula, que são muito agitados nessa faixa etária.	(A)	(B)
Ocorrem devido à falta de aptidão, habilidades do aluno, ou seja, dificuldade cognitiva (reter informações).	(A)	(B)
Estão relacionadas ao não-cumprimento do conteúdo curricular.	(A)	(B)
São localizadas na escola devido à carência de infra-estrutura física e/ou pedagógica.	(A)	(B)
São decorrentes do meio em que o aluno vive.	(A)	(B)
Estão vinculadas à baixa auto-estima dos alunos.	(A)	(B)
Alunos chegaram à unidade escolar no meio do ano letivo com defasagens.	(A)	(B)
Dificuldades familiares (brigas entre os pais, pais que não gostam dos filhos, famílias desestruturadas, violência sexual, prisão dos pais, etc)	(A)	(B)
Devido a graves problemas de comportamento.	(A)	(B)
Número excessivo de faltas.	(A)	(B)
Problemas fonológicos e psicológicos dos alunos.	(A)	(B)

8. QUAL(S) SERIA A(S) PRINCIPAL(S) CARACTERÍSTICA(S) DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 6 ANOS NO 1º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

9. MARQUE AS OPÇÕES QUE UTILIZA PARA ORIENTAR OS DOCENTES DE 1º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL QUANTO A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM ESSAS TURMAS: (Marque mais de um opção se julgar necessário- respostas continuam na próxima página)

- (M) Proposta Curricular do Município
- (N) Documentos do MEC referentes à ampliação do ensino fundamental de nove anos e o trabalho com a criança de seis anos.
- (O) Revistas de professores como Nova escola, Revista do Professor, Projetos escolares, Guia Prático para o ensino fundamental, etc.
- (P) Semanários de professores (as) do antigo Pré III da educação infantil.
- (Q) Semanários de professores (as) do 1º ano do ensino fundamental.
- (R) Semanários de professores (as) da 1ª série ou 2º ano do ensino fundamental.
- (S) Livros didáticos e coleções de alfabetização.
- (T) Livros e artigos científicos sobre o desenvolvimento da criança e construção do conhecimento nas diferentes áreas.
- (U) Materiais elaborados pelo grupo de professores que atua na escola.
- (V) Materiais elaborados pela Secretaria Municipal de Educação enviados para escola ou divulgados em cursos de formação continuada.
- (W) Materiais provenientes de blogs da internet sobre jogos e brincadeiras.
- (X) Outros.Quais? _____

10. PARA VOCÊ, NO 1º ANO DEVERIA SER DESENVOLVIDO: (Marque apenas uma opção)

- (A) A alfabetização como prioridade.
- (B) A alfabetização e a matemática como prioridades.
- (C) As diferentes linguagens (oral, escrita, desenho, modelagem, etc) e diversas áreas de conhecimento.
- (D) A alfabetização como eixo para o desenvolvimento das diversas áreas de conhecimento.

(E) A ludicidade como eixo para o desenvolvimento das diversas linguagens e áreas do conhecimento.

(F) As diversas áreas do conhecimento, mas com centralidade em atividades de escrita e matemática.

PARTE III: FORMAÇÃO CONTINUADA

1. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (exceto o HEC) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS QUE ABORDASSE O TRABALHO PEDAGÓGICO A SER DESENVOLVIDO COM O 1º ANO?

(A) Sim. Curso de Capacitação para os Professores de 1º. Ano do Ensino Fundamental promovido pela Secretaria Municipal de Educação em 2009.

(B) Sim. Outros. Quais?

(B) Não. Por quê?

2. CONSIDERA QUE A FORMAÇÃO CONTINUADA (CAPACITAÇÃO) OFERECIDA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM 2009 FOI SUFICIENTE PARA ESCLARECER E ORIENTAR OS PROFISSIONAIS QUE TRABALHARIAM COM AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL?

(A) Sim. Descreve um pouco sobre o que os professores comentaram a respeito e o que foi priorizado nesse curso.

(B) Não. Como deveria ter sido realizada essa formação para os professores em sua opinião?

3. QUAIS EVENTOS VOCÊ PARTICIPOU SOBRE A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL OU SOBRE O TRABALHO COM O 1º ANO E O QUE VOCÊ PONTUA DE SIGNIFICATIVO PARA SEU CONHECIMENTO?

() Não participei de nenhum evento.

4. VOCÊ LEU ALGUM TEXTO QUE CONTRIBUIU PARA SUA REFLEXÃO SOBRE A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O 1º ANO? O QUE MARCOU SEU PENSAMENTO A RESPEITO DO TEMA? (Caso se lembre, favor citar o autor e o título do (s) texto (s))

5. EM SUA OPINIÃO QUAIS OS ELEMENTOS NECESSÁRIOS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO PARA SE FORMAR O “PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO” QUE ESTEJA APTO A ATENDER AS REAIS NECESSIDADES DA ESCOLA E DE QUE FORMA ESSA FORMAÇÃO SERIA ORGANIZADA?

6. QUAL A IMPORTÂNCIA QUE VOCÊ ATRIBUI AOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA?

7. NA SUA OPINIÃO, O QUE DEVERIA SER PRIORIZADO NOS PRÓXIMOS CURSOS DE FORMAÇÃO PROMOVIDOS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA OS PROFESSORES DE 1º. ANO?

8. UM BOM PROFESSOR DE 1º ANO DEVERIA SABER DESENVOLVER COM OS ALUNOS:

9. QUAIS NECESSIDADES FORMATIVAS TÊM PERCEBIDO NOS DOCENTES DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

10. QUAIS FORAM AS PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES RECEBIDAS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PELOS COORDENADORES DAS ESCOLAS QUANTO AO 1º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

MAIS UMA VEZ MUITO OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE 3

INSTRUMENTO DE ENTREVISTA DOS PROFESSORES

Instrumento para entrevista reflexiva com professores

Trabalho pedagógico

Dado a ser questionado sobre o sujeito: tempo de experiência com o 1º ano do ensino fundamental.

1. Nos questionários já respondidos pelos professores no ano passado, foi evidenciado que os professores de 1º ano percebem a ludicidade como uma das principais características do trabalho pedagógico. Você concorda com isso? Por que a ludicidade é importante para o trabalho com a criança de seis anos? Como você tem aprendido a respeito disso? (Pergunta desencadeadora)
2. A mudança de idade para a entrada no ensino fundamental causou alteração na forma com que você trabalhava no ensino fundamental?
3. Como faz para que as crianças aprendam as coisas que lhes querem ensinar por meio do lúdico?
4. Quando você está planejando o trabalho a ser desenvolvido com o 1º ano, quais são suas preocupações?
5. Algumas pesquisas afirmam que por vezes os professores reconhecem a importância do lúdico para o desenvolvimento da criança, mas em sala acabam não desenvolvendo as práticas nesse sentido. Na sua opinião, a que se deve isso?
6. Outras pesquisas tem apontado que o lúdico por vezes não é desenvolvido pelas professoras com seus alunos porque as próprias famílias valorizam práticas tradicionais e tem ainda muito presente que o ensino fundamental se restringe a aprender a ler e escrever. Além disso, há também a questão da avaliação da Secretaria e o fato de que as práticas lúdicas por vezes não são silenciosas e os professores que as realizam acabam não sendo valorizados na escola porque seus alunos parecem não disciplinados. Concorda com isso?
7. Se há pouco tempo para tudo que gostaria e decide priorizar o desenvolvimento de determinados temas/conteúdos/habilidades, quais critérios costumam ser importantes nessa decisão? O que a leva a priorizar determinado aspecto?
8. Existe a exigência dos alunos estarem alfabetizados no final do ano?
9. Quais foram as orientações recebidas da Secretaria Municipal de Educação (transmitidas por sua escola) quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos de 1º ano?
10. Na sua opinião, os conteúdos existentes na Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação estão adequados ao 1º ano do ensino fundamental? Por quê?
11. A que você atribui os sucessos alcançados no desenvolvimento do trabalho pedagógico com essa turma? Exemplifique um pouco do que pensa ser bons resultados de trabalho com essa turma.
12. Gostaria que me contasse como é trabalhar com crianças de seis anos de idade no ensino fundamental.
13. Nos questionários, alguns professores afirmaram que as dificuldades de aprendizagem percebidas por eles nas crianças de seis anos decorrem do excesso de faltas dos alunos, de problemas fonológicos e psicológicos e de graves problemas de comportamento. De acordo com eles, os alunos, por serem muito novos, têm dificuldades para realizar atividades de estudo desvinculadas das brincadeiras e são indisciplinados, pois são muito agitados nessa faixa etária. As dificuldades de aprendizagem também são percebidas como relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos e às dificuldades familiares (brigas entre os pais, pais que não gostam dos filhos, famílias desestruturadas, violência sexual, prisão dos pais, etc). Você também acredita que as dificuldades de aprendizagem dos alunos se devam a esses fatores?

14. Nos questionários, alguns professores afirmaram sentir dificuldades no planejamento de propostas pedagógicas devido as diferenças nos níveis de escrita das crianças, assim como dificuldades para planejar propostas para os conteúdos de matemática. Outros professores também afirmaram sentir dificuldade de relacionamento com essa faixa etária pelas crianças serem muito dependentes na realização das atividades e imaturas. Você também tem sentido alguma dessas dificuldades no trabalho pedagógico com as crianças do 1º ano do ensino fundamental? Ou tem sentido outras?

15. Para que essas suas dificuldades fossem superadas, do seu ponto de vista, o que seria necessário?

Formação continuada

16. Conte um pouco sobre o curso desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação para formação dos professores de 1º ano (o que foi discutido, como foi organizado, pontos positivos e negativos).

17. De que maneira o curso de formação desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação te auxiliou em sua prática pedagógica? Ou não auxiliou?

18. Alterou algo em suas idéias ou em sua prática após esse curso? Ou seja, você deixou de fazer algo ou passou a fazer algo ou a pensar de determinada maneira em vista desse curso? O que?

19. Existem diferentes formas de se organizar a formação continuada: cursos organizados pela Secretaria, grupos de estudo de professores organizados por um formador que tenha como base as vivências em sala de aula, cursos ministrados por equipes da universidade em parcerias com escolas, Secretaria, etc. Do seu ponto de vista, como deveriam ser organizadas as ações de formação continuada para os professores de 1º ano de modo a auxiliar na superação das dificuldades sentidas no cotidiano escolar?

20. De que forma tem se “formado” e “informado” após a sua formação inicial? Quais instâncias reconhece como de fato formadoras, que te auxiliam na mudança de concepções e práticas?

21. Nos questionários, alguns professores afirmaram sentir necessidade de formação em metodologias adequadas para faixa etária, atividades lúdicas e de matemática. Quando você está desenvolvendo seu trabalho com o 1º ano do ensino fundamental, também sente essas necessidades de formação? Quais? Ou sente outras?

APÊNDICE 4

INSTRUMENTO DE ENTREVISTA COM GESTOR

Instrumento entrevista com gestores da Secretaria

Dados a serem questionados sobre o sujeito: idade, tempo de experiência no ensino fundamental, tempo de experiência na educação infantil, tempo de experiência como gestor da Secretaria Municipal de Educação.

1. Como foi o processo de formulação da Proposta Curricular para o 1º ano do Ensino Fundamental? Quais foram as pessoas envolvidas e o que foi utilizado como base para pensar essa proposta?
2. Houve um curso específico para a formação dos professores que iriam lidar com as crianças de seis anos no 1º ano do ensino fundamental no início de 2009 desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação. Houve algum outro curso desenvolvido por essa instância nesse sentido? Por quê?
3. Conte um pouco sobre esse curso: número de professores participantes, estratégias metodológicas, formadores (quem são e como foram escolhidos), por quanto tempo foi ministrado (dias e horas) e com quais objetivos foi realizado.
4. Quando houve a aplicação dos questionários no ano passado, do grupo de professores que não participaram do curso da Secretaria e estavam com turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, 49% deles responderam que gostariam de ter participado, mas não o fizeram porque não tiveram oportunidade. Por que então a Secretaria não ministrou novamente o curso?
5. Alguns professores responderam que o curso desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação contribuiu com sua prática em sala de aula com o 1º ano do ensino fundamental, mas os gestores de algumas escolas consideraram a formação oferecida insuficiente para esclarecer e orientar os profissionais que trabalhariam com as crianças de seis anos. De acordo com eles, a formação poderia ocorrer com maior frequência para sanar dúvidas e direcionar melhor a implementação da Proposta Curricular do município, pois essa permitiu que apenas fosse iniciado o debate sobre o assunto, mas ainda há muito a aprender. O que pensam a respeito disso? Por que não foi dada continuidade a esse processo de formação?
6. Com base em quais critérios são propostos cursos de formação aos professores do município?
7. Quais as dificuldades que acreditam que os professores tem sentido no desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças de 1º ano? Há algum levantamento por parte da Secretaria a respeito?
8. Como é avaliado o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores com essas turmas? Há algum tipo de documentação referente a isso?
9. Existem diferenças em trabalhar com alunos de seis e sete anos? Quais?
10. Como você vê a alteração da idade para a entrada no ensino fundamental?
11. Nos questionários já respondidos pelos professores no ano passado, foi evidenciado que eles percebem a ludicidade como uma das principais características do trabalho pedagógico. Você concorda com isso? Como seria desenvolver essa ludicidade no trabalho em sala de aula?
12. Existe a exigência dos alunos estarem alfabetizados no final do ano?
13. Quais foram as principais orientações da Secretaria Municipal de Educação quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos de 1º ano?
14. A que você atribui os sucessos alcançados no desenvolvimento do trabalho pedagógico com o 1º ano? Exemplifique um pouco do que pensa ser bons resultados de trabalho com essa turma.
15. Nos questionários, alguns professores afirmaram que as dificuldades de aprendizagem percebidas por eles nas crianças de seis anos decorrem do excesso de faltas dos alunos, de problemas fonológicos e psicológicos e de graves problemas de comportamento. De acordo com eles, os alunos, por serem muito novos, têm dificuldades para realizar atividades de estudo desvinculadas das brincadeiras e são indisciplinados, pois são muito agitados nessa faixa etária. Concorda com esse ponto de vista?