

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



TELMA MERCEDES SILVA DE LIMA

**A implantação do Ensino Fundamental de 9 anos:
a prática pedagógica das professoras do 1º ano.**

Belém
2011

Telma Mercedes Silva de Lima

A implantação do Ensino Fundamental de 9 anos:
a prática pedagógica das professoras do 1º ano

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará.
Área de concentração: Educação.
Linha: Formação de Professores
Orientadora: Profª.Drª.Tânia Regina Lobato dos Santos.

Belém
2011

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Lima, Telma Mercedes Silva de

A implantação do ensino fundamental de nove anos: a prática pedagógica das professoras do 1º ano. / Telma Mercedes Silva de Lima. Belém, 2012.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará - UEPA. Belém, 2012.

Orientador: Tânia Regina Lobato dos Santos

1. Métodos de ensino. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. 3. Ensino fundamental. I. Santos, Tânia Regina Lobato dos, Orient. II. II. Título.

CDD: 21 ed. 371.3

Telma Mercedes Silva de Lima

**A implantação do Ensino Fundamental de 9 anos:
a prática pedagógica das professoras do 1º ano**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA).
Área de Concentração: Educação.

Data da Aprovação: ____/____/ 2011.

Banca Examinadora:

_____ - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Tânia Regina Lobato dos Santos

Dr^a. em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Universidade do Estado do Pará - UEPA

_____ - Membro Externo

Prof^a. Dr^a. Laura Maria Silva Araújo Alves

Dr^a. em Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Universidade Federal do Pará - UFPA

_____ - Membro Interno

Prof. Dr. Emmanuel Cunha

Dr. em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Universidade do Estado do Pará - UEPA

Rendei graças ao Senhor porque ele é bom, porque a sua misericórdia dura para sempre.

Salmos 118: 1

LIMA, Telma Mercedes Silva de. **A implantação do ensino fundamental de 9 anos: a prática pedagógica das professoras do 1º ano.** 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, (2009-2011).

RESUMO

O tema desta pesquisa refere-se à prática pedagógica das professoras do 1º ano, a partir da implantação e implementação da política nacional de ampliação do ensino fundamental, decorrente da Lei nº 11.274/06, com o ingresso de crianças de 6 anos. Os participantes desse estudo foram quatro professoras da rede pública estadual de ensino. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, juntamente com um questionário de triagem. Utilizou-se também da observação como técnica auxiliar, através do Protocolo de Observação (Apêndice 2). Dentre os autores que contribuíram para a análise dos dados, estão Freire (1996), Tardif (2008), Pimenta (2009), Arroyo (2004), Gorni (2007), Moro (2009) e Sarturi (2007), entre outros. Elegeu-se como encaminhamento teórico-metodológico os referenciais da pesquisa qualitativa e como procedimento para a análise dos dados utilizou-se alguns princípios da análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a implementação do ensino fundamental de 9 anos na rede pública estadual, não deu primazia à participação efetiva dos professores nas discussões prévias, bem como nas tomadas de decisões. Outro aspecto relevante desvelado pelo estudo refere-se à prática pedagógica das professoras, as quais assumem individualmente a responsabilidade não só pela qualidade do seu trabalho, mas também por investir com seus próprios recursos em formação continuada, não havendo por parte da SEDUC uma política de formação que atenda às necessidades das professoras. Por outro lado, verificou-se que a organização do trabalho pedagógico está voltada para a centralidade da leitura e da escrita. O estudo em questão pretende contribuir para a reflexão de que o professor deve ser respeitado e valorizado perante as mudanças nas propostas pedagógicas, tendo o direito de ser ouvido e de obter a devida formação continuada, dando-lhe assim subsídios que possibilitem a desenvolver uma prática pedagógica não mais isolada ou individualizada, mas sobretudo coletiva, condizente com as reais necessidades de nossas crianças.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Ensino Fundamental de 9 anos. Formação Continuada.

LIMA, Telma Mercedes Silva de. **A implantação do ensino fundamental de 9 anos: a prática pedagógica das professoras do 1º ano.** 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, (2009-2011).

ABSTRACT

The theme of this research refers to the pedagogical practice of teachers of first grade, from the establishment and implementation of national policy to expand primary education, resulting from Law No. 11.274/06, with enrollment of children of 6 years. Participants in this study were four teachers in the state public schools. Data were collected through semi-structured interviews, along with a screening questionnaire. We also used the Daily Field Observation Protocol and as auxiliary techniques. Among the authors who contributed to the analysis of data are Freire (1996), Tardif (2008), Pimenta (2009), Arroyo (2004), Gorni (2007), Moro (2009) and Sarturi (2007) among others. Was selected as forwarding the theoretical and methodological frameworks of qualitative research and as a procedure for the analysis of data are some principles of content analysis. The survey results showed that the implementation of Basic Education for nine years in state public schools, did not prioritize the effective participation of teachers in previous discussions, as well as in decision making. Another important issue uncovered by the study, refers to the pedagogical practice of teachers, which have an independent responsibility not only for the quality of their work, but also invest their own resources in continuing education. On the other hand, it was found that the organization of educational work is still largely oriented to the centrality of reading and writing, although it noted some progress in this respect by the teachers. This study aims to contribute to the reflection that the teacher should be respected and valued before the proposed changes in teaching, having the right to be heard and to obtain the necessary continuing education, giving you benefits that make it possible to develop a practical teaching is no longer isolated or individual, but rather collective, consistent with the real needs of our children.

Keywords: Pedagogical Practice. Elementary School for Nine Years. Continuing Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Perfil das Professoras	25
QUADRO 2 – Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 9 anos	39

LISTA DE SIGLAS

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB - Câmara de Educação Básica
CEE - Conselho Estadual de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CENF – Coordenação do Ensino Fundamental
COLE - Congresso de Leitura do Brasil
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
DEINF – Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ECOAR - Elaborando Conhecimento para aprender a reconstruí-lo
EF9 ANOS – Ensino Fundamental de 9 anos.
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EVA - Etil Vinil Acetato
FNDE - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GT - Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBPEX - Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão
IEP – Instituto de Educação do Pará
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PET – Politereftalato de Etileno
PPGED - Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Sociais e Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
SEB - Secretaria de Educação Básica

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNAMA – Universidade da Amazônia

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

USE - Unidade Seduc na Escola

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	20
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	20
1.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS	21
1.3 CONTEXTO E PARTICIPANTES	23
1.3.1 Caracterização das escolas	23
1.3.2 Caracterização das professoras	25
1.4 PROCEDIMENTO EM CAMPO	30
1.5 ANÁLISE DOS DADOS	32
2 POLÍTICA EDUCACIONAL DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	33
2.1 BASES LEGAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: BREVE HISTÓRICO	34
2.2 IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE ESTADUAL DO PARÁ	44
3 ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS	51
3.1 IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS	51
3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DO 1º ANO DO EF 9 ANOS	63
3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE	97
ANEXOS	104

INTRODUÇÃO

As primeiras inquietações para realizar esta pesquisa estão relacionadas à trajetória profissional da autora no ensino fundamental na rede pública municipal e estadual no município de Belém. Na rede de ensino municipal houve a oportunidade de trabalhar como professora das séries iniciais e posteriormente como coordenadora pedagógica no ensino fundamental.

Na década de 1990, foram vivenciados dois momentos fundamentais em seu processo de formação como educadora. O primeiro está relacionado à implementação do ensino fundamental em ciclos, em 1997 que ampliou o ensino fundamental de 8 anos para 9 anos para todas as escolas municipais. Este processo foi passível de muitas discussões, que aconteceram não só nos gabinetes, mas também no interior das escolas e aos poucos foi se consolidando.

A proposta do ensino fundamental em ciclos da Secretaria Municipal de Belém está baseada na visão de homem enquanto sujeito histórico, produto e produtor das relações econômicas, sociais, culturais e políticas que o transformam e são transformadas pelos conflitos estabelecidos entre as diferentes classes sociais, concebendo a sociedade como construção histórica em permanente processo de transformação (BELÉM, 1999, p. 4).

Portanto, a proposta de ciclos vem redimensionar o papel da escola rompendo com as estruturas pré-estabelecidas de um currículo escolar seriado, tomando como base a teoria do desenvolvimento humano, da socialização da aprendizagem e da construção do conhecimento e de uma nova concepção de educação.

O segundo momento, e muito posterior a esse processo, foi a proposta de formação continuada elaborada pela Secretaria Municipal de Educação, denominada de ECOAR (Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo). Esta formação era composta de quatro cursos que trabalhavam temáticas voltadas para o aprendizado da leitura e da escrita, raciocínio lógico-matemático, ensino propedêutico e educação ambiental.

Inicialmente pensava-se que se tratava de mais uma formação continuada como outras que já havia participado, cuja preocupação central era a melhoria dos índices quantitativos e das metas, sem ter de fato um compromisso com a formação do professor como pessoa e profissional. E foi com a participação gradativa nos

cursos, é que aos poucos se percebeu que a intenção era primar por uma concepção de formação em que o professor tivesse um papel fundamental no processo de melhoria da qualidade da educação e a ênfase dada era a da formação humana como base da formação do educador, propondo a busca de um saber mais crítico possibilitando condições de desenvolver o pensar, o sentir e o agir. Tal concepção privilegiava não só os aspectos intelectuais e técnicos, mas todas as possibilidades de desenvolvimento político, social, ético e afetivo do professor.

Esta proposta de formação continuada iniciado pelo ECOAR não se esgotou com o término dos cursos, mas se estendeu também nas escolas e nos encontros pedagógicos em parceria com os coordenadores dos cursos.

Estes momentos, como outros, foram fundamentais para o amadurecimento pessoal e profissional da autora, pois possibilitaram refletir sobre algumas questões que estavam relacionadas às políticas públicas e à necessidade de se investir em formação continuada, visando contribuir para a prática pedagógica do professor.

Na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) foi percorrido o caminho inverso, pois a autora iniciou como técnica, mas por opção preferiu ficar como professora (pois é o que realmente mais gosta de fazer). Destaca-se como significativa no âmbito da SEDUC, a política de ampliação do ensino fundamental de 9 anos como uma discussão muito recente que iniciou propriamente no ano de 2007, com as primeiras discussões pautadas principalmente nos aspectos da trajetória do ensino fundamental, na formação de professores, na avaliação e no currículo. Estas discussões foram realizadas nas conferências regionais em todos os municípios do estado e posteriormente na I Conferência Estadual de Educação.

A I Conferência Estadual de Educação foi sem dúvida, um processo muito importante na elaboração de propostas para uma política pública para a educação básica paraense, com a participação de um número expressivo de pessoas, dos mais diversos segmentos da sociedade, que aprovaram diretrizes, objetivos e metas para a elaboração do Plano Estadual de Educação que resultaram em um documento encaminhado ao Conselho Estadual de Educação para apreciação.

Outra ação importante foi a realização do I Seminário Estadual do Ensino Fundamental, em junho de 2008, com o tema: “Concepções, políticas e práticas para o ensino fundamental democrático e popular no estado do Pará”. Este seminário teve como objetivo iniciar um grande debate envolvendo um processo de construção

coletiva voltado para o respeito à diversidade e às experiências dos sujeitos participantes nesse processo (PARÁ, 2008).

Os resultados deste I Seminário Estadual do Ensino Fundamental não contemplaram o anseio dos educadores no que se refere especificamente ao processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos, em virtude do pouco tempo disponível para as discussões. Ficando a cargo das direções escolares, juntamente com a equipe técnica e professores ampliem as discussões nas escolas.

E foi como professora das séries iniciais que a autora pôde vivenciar o processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos no segundo semestre de 2009. Esse processo de implantação ganhou repercussão na escola e gerou alguns questionamentos, principalmente no que se refere aos conteúdos a serem trabalhados, a questão da avaliação e a lotação de professores para esse 1º ano.

No entanto, é interessante ressaltar que o dispositivo legal da implantação do ensino fundamental de 9 anos na rede estadual se deu um ano depois da implantação nas escolas, por meio da Portaria nº 040/10b da Secretaria de Estado de Educação - Gabinete Secretário. Em seu artigo 1º menciona que o ensino fundamental de nove anos será obrigatório desde o ano de 2009 em todas as escolas de ensino fundamental que compõem o Sistema Estadual de Ensino.

E foi paralelo a este momento que foi vivenciado o processo de seleção ao Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará e que a autora teve a oportunidade de ingressar como aluna do Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências Sociais e Educação (PPGED), com o desafio de abraçar a temática: “A prática pedagógica das professoras do 1º ano com a implantação do fundamental de 9 anos na rede estadual em Belém/PA”.

O ensino fundamental de nove anos é uma política pública afirmativa de equidade social implantada pelo Governo Federal. Esta política educacional inclui a criança a partir de seis anos no ensino fundamental, e altera a sua duração de oito para nove anos. A ampliação em mais um ano de estudo deve produzir um salto na qualidade da educação (BRASIL, 2006).

Para Moro (2009) a atual política de ampliação dos anos de escolaridade do ensino fundamental nos remete às transformações históricas acerca da educação obrigatória, tanto no Brasil quanto em outros países.

No Brasil, historicamente, a idade mínima para o ingresso na escolarização foi de sete anos de idade e somente nas últimas décadas houve um crescente interesse em ampliar este ingresso para as crianças de seis anos, aumentando com isso o período de duração do ensino obrigatório de oito para nove anos. Basicamente esta intencionalidade pode ser contemplada por meio de sucessivas leis que aos poucos vão ganhando repercussão cada vez maior, culminando com a Lei nº 11.274/2006, sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica para aumentar a escolaridade mínima de oito para nove anos, meta esta que de acordo com a lei deveria ser expandida para todo o país até o final de 2010.

A partir da Lei nº 11.274/2006, o ensino fundamental de 9 anos tornou-se uma exigência em nível nacional e por ser recente esse processo, ainda não se efetivou em muitos estados e municípios do país.

Para Moro (2009), somente a partir dos anos de 2005/2006 é que a temática do ensino fundamental de 9 anos passou a fazer parte das produções acadêmico-científicas e que nesse período foram encontrados poucos trabalhos: duas dissertações e alguns artigos em periódicos científicos da área (BRUNETTI, 2007; GORNI, 2007; SANTOS; VIEIRA, 2006; KRAMER, 2006; ROHDEN, 2006; ARELARO, 2005).

Tomando, ainda por base o estudo realizado por Moro (2009), sobre as pesquisas publicadas acerca do ensino fundamental de 9 anos por entidades reconhecidas na área da educação no período de 2005-2008, nos anais e/ou cadernos de resumos e nos CD-ROM das reuniões da ANPED, ENDIPE, ANPAE e no XVI COLE, foram encontrados 21 trabalhos com texto integral, não sendo considerados os trabalhos que constavam somente resumos publicados.

Observou-se que o XIII e o XIV ENDIPE foram os dois eventos que mais publicaram trabalhos relacionados à temática, com um total de 11 trabalhos. O XVI Congresso de Leitura do Brasil (COLE) com 7 trabalhos em 2007, e ANPED e ANPAE, em 2007, com 2 e 1 trabalhos, respectivamente.

De maneira geral estes trabalhos discutem aspectos relacionados à formação inicial e continuada de professores, ao processo de implantação que vem ocorrendo em alguns municípios da Região Metropolitana de São Paulo, dando maior ênfase aos aspectos legais, como a análise dos documentos oficiais no que se refere à

estrutura e ao funcionamento do ensino fundamental de 9 anos, a partir do ingresso da criança de 6 anos do que aspectos voltados à prática pedagógica do professor.

Recentemente no XV ENDIPE, realizado em Belo Horizonte, em 2010, foram encontrados 4 trabalhos (ROCHA; PASQUAL; FERREIRA, 2010; GORNI, 2010; BARREIRO, 2010; MOTTA, 2010). Estes trabalhos diferem dos estudos apresentados no XIII e no XIV ENDIPE, por darem ênfase a questões como o brincar e o aprender no ensino fundamental de 9 anos, temáticas relacionadas à infância, bem como a transição da educação infantil para o ensino fundamental nesse processo de implantação.

Somente o trabalho de Gorni (2010) volta a centrar a discussão para os aspectos políticos e legais da implantação do ensino fundamental de 9 anos e de como 8 (oito) secretarias municipais de educação do Paraná e 12 (doze) escolas vinculadas a estas, absorveram a proposta de implantação do EF 9 anos.

O estudo de Gorni (2010) tornou evidente a carência de investimentos na estrutura das escolas, bem como na preparação e formação dos docentes para atuarem no ensino fundamental de 9 anos e que embora a educação seja proclamada como prioridade, pouco se alterou a forma e o ritmo imprimido às mudanças educacionais.

Outro aspecto observado em relação às produções acadêmicas sobre a temática é que as mesmas em sua maioria estão concentradas nas regiões Sul e Sudeste do país. No estado do Pará não foram encontrados trabalhos voltados especificamente para o processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos a partir da Lei 11.274/2006 em dissertações ou trabalhos científicos.

Percebe-se assim, que poucos estudos têm se voltado para as questões relativas ao professor, isto é, de como o mesmo está vivenciando esse processo e desenvolvendo sua prática pedagógica. E é neste sentido, que se pretende trabalhar a pesquisa.

Convém ressaltar que este momento é relevante para que surjam estudos e pesquisas sobre o ensino fundamental de 9 anos sob diferentes perspectivas que contribuam nas discussões e encaminhamentos para a efetivação de uma política educacional pública de qualidade que possa partir também do cotidiano das escolas e da sociedade.

A política de ampliação do ensino fundamental de 8 anos para 9 anos instituída pela Lei Federal nº 11.274/2006, ampliando em mais um ano de estudo

este nível de ensino, pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, a partir da inclusão e permanência das crianças de 6 anos, possibilitando o aumento da escolaridade e o sucesso no aprendizado, mas obviamente não é por força da lei que esse processo de implantação vai se consolidar.

É necessário um amplo debate institucional e pedagógico entre os diversos níveis de ensino, mas principalmente nas agências formadoras de professores e nas escolas. Este é o momento propício para que se reflita coletivamente sobre como a proposta de ampliação do ensino fundamental de 9 anos chegou às escolas e como as professoras do 1º ano têm conduzido suas práticas pedagógicas neste novo contexto.

A ampliação do ensino fundamental é recente em muitos estados e municípios e por estar em processo, é passível de receber contribuições no sentido de que haja um empenho de todos e não só do professor para que se efetive de forma plena e concreta a política pública de ampliação e implantação do ensino fundamental de 9 anos.

Portanto, a pesquisa visou contribuir neste contexto, a partir da seguinte problemática: como as professoras do 1º ano na rede estadual de ensino estão encaminhando suas práticas pedagógicas, a partir da implantação do ensino fundamental de 9 anos.

Em relação às questões norteadoras destacam-se as seguintes:

- 1- Como as professoras percebem o processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos?
- 2- Como essas professoras estão efetivamente trabalhando dentro de sala de aula?
- 3- Que desafios as professoras têm encontrado ao desenvolver sua prática pedagógica com crianças de 6 anos no ensino fundamental?

A partir das considerações acima descritas e do problema de pesquisa, bem como das questões norteadoras desse estudo, os objetivos estabelecidos foram os seguintes:

OBJETIVO GERAL

Analisar a prática pedagógica das professoras do 1º ano a partir da implantação do ensino fundamental de 9 anos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1- Investigar a percepção das professoras sobre a implantação do ensino fundamental de 9 anos com o ingresso das crianças de 6 anos no 1º ano;

2- Conhecer o desenvolvimento da prática pedagógica das professoras em sala de aula;

3- Identificar os desafios que as professoras têm encontrado ao desenvolverem suas práticas pedagógicas no 1º ano.

Para o desenvolvimento e consolidação da pesquisa, o texto foi organizado em 4 partes. A primeira parte se refere à Introdução, destacando a trajetória profissional da pesquisadora, as motivações que a levaram a desenvolver a problemática da pesquisa, as questões norteadoras, bem como os objetivos geral e específicos.

A segunda parte refere-se à seção 1, intitulada “Percurso metodológico”. O texto aborda todo o percurso da pesquisa como a caracterização do estudo, os instrumentos e os procedimentos para a construção dos dados, o percurso empírico da pesquisa, o contexto e os participantes e, por fim, a análise dos dados.

A terceira parte apresenta a seção 2 – “A política educacional de ampliação do ensino fundamental” – compreende a retomada da trajetória legal da ampliação obrigatória do ensino fundamental, abordando as mudanças referentes à legislação, bem como as ações efetivadas pelo MEC conjuntamente com suas secretarias e o Conselho Estadual de Educação nos cenários brasileiro e paraense.

A quarta parte do texto expõe a seção 3 – “Análise e discussão da prática pedagógica das professoras do 1º ano do ensino fundamental de 9 anos” – a partir das entrevistas e das observações realizadas com as professoras participantes da pesquisa, juntamente com o referencial teórico adotado, tomando como base as categorias de análise: implantação do EF 9 anos, prática pedagógica e a formação continuada.

E como finalização da pesquisa destacam-se algumas considerações acerca da trajetória realizada neste estudo respondendo à problematização e aos objetivos propostos.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa foram utilizados referenciais da pesquisa qualitativa em educação. Tal escolha deve-se ao fato de que a abordagem qualitativa apresenta um caráter compreensivo e interpretativo da realidade dos sujeitos.

De acordo com Silva e Silveira (2009, p. 152), a pesquisa qualitativa é caracterizada como compreensiva, holística, humanista, bem adaptada para a análise minuciosa da complexidade e sensível ao contexto no qual ocorrem os eventos estudados.

Portanto, nessa dimensão, é possível olhar a realidade na perspectiva do professor, e não apenas a realidade sobre ele. A subjetividade como um fator inevitável na pesquisa entre seres humanos em ação, proporciona o contato mais profundo, adentrando nas esferas do desejo, das emoções, das frustrações do sujeito, de suas representações, dos questionamentos de sua identidade (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Chizzotti (2001) menciona uma contribuição bastante significativa ao se trabalhar a abordagem qualitativa que se refere à apreensão do cotidiano como possibilidade de vivências únicas, singulares, realçando tanto a esfera do intersubjetivo como da interação e comunicação. Sendo assim, o cotidiano apresenta-se como espaço onde as mudanças podem ser pressentidas e enunciadas.

Neste sentido, o cotidiano passa a ser percebido como espaço significativo, cultural, em que os seres humanos constroem sua existência e se fazem transformadores das circunstâncias.

Portanto, a abordagem qualitativa favorece a ideia de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 2001).

Segundo esse autor, outro aspecto importante na pesquisa qualitativa é a relação pesquisador-pesquisado, que deverá ser intensa, pois tanto o pesquisador quanto o pesquisado produzem conhecimentos e têm experiências.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os pesquisadores que utilizam a pesquisa qualitativa em educação estão continuamente questionando os sujeitos investigados, com o objetivo de perceber o modo como os sujeitos interpretam as suas experiências e estruturam o mundo social em que vivem.

A pesquisa “A implantação do ensino fundamental de 9 anos: a prática pedagógica das professoras do 1º ano” foi do tipo descritiva, pois de acordo com Ludke e André (1986), o material obtido nas pesquisas do tipo descritiva é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos. Todos os dados da realidade são considerados importantes.

Assim, o pesquisador deve estar atento para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema estudado.

Bogdan e Biklen (1982) mencionam que os dados obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada enfatizam mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Considerou-se ser a abordagem qualitativa a mais adequada ao desenvolvimento desta pesquisa, pois além de possibilitar o acesso dos fatos reais, permite registrar as falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, assumindo a investigação as multiplicidades das dimensões de nosso estudo.

Neste sentido, buscou-se ouvir os professores acerca da realidade concreta que têm vivenciado, principalmente no que diz respeito à prática pedagógica no contexto do processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos.

1.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

No campo empírico da presente pesquisa, elegeu-se como instrumento e procedimento principal a entrevista individual, semiestruturada, e que foi construída a partir de um roteiro básico (Apêndice 3), previamente elaborado, com perguntas abertas, para a construção dos dados, buscando apreender por meio da experiência individual as situações relacionadas ao que se refere aos vários aspectos interligados à problemática em questão.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 33) “se cria uma interação, uma atmosfera de influência recíproca, especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas”. Assim, a entrevista assume uma relação dialógica entre a

pesquisadora e o entrevistado, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Para Trivinos (1987), a entrevista semiestruturada, em geral, parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Outro aspecto ressaltado por Trivinos (1987) é que a entrevista semiestruturada ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação e permitindo o acesso aos processos psíquicos que interessam, particularmente os sentidos e significados.

Bogdan e Biklen (1994) mencionam que a entrevista deve ser utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador apreender como os sujeitos interpretam os aspectos do mundo.

Na concepção de Ludke e André (1986), a grande vantagem de se utilizar a entrevista como um dos instrumentos de coleta de dados está no fato de que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados estudos. Nesse sentido, o objetivo maior da entrevista é a compreensão da riqueza do material que se descobre nas falas dos entrevistados.

É importante ressaltar que a pesquisa utilizou-se da observação não como procedimento metodológico, mas buscando uma proximidade maior com as professoras e com o cotidiano vivenciado pelas mesmas em sala de aula.

O foco principal das observações foi nas situações de sala de aula, centrando especialmente nos aspectos relacionados a organização do trabalho pedagógico, atividades desenvolvidas, metodologia e recursos utilizados.

Assim, considera-se pertinente a afirmação de Trivinos (1987), quando menciona que observar é destacar de um conjunto, algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção a determinados aspectos e características que se apresentam.

Esses momentos de observação foram registrados sob forma de Protocolo de Observação (Apêndice 2), durante um período de um mês, sendo duas semanas em cada escola no horário da manhã e tarde, favorecendo uma melhor compreensão da prática pedagógica dessas professoras, bem como a dinâmica dos contextos

escolares, valorizando as suas experiências diárias, na busca de se apreender o significado do que elas atribuem à realidade que as cerca e às suas próprias ações.

1.3 CONTEXTO E PARTICIPANTES

Para a realização da pesquisa selecionou-se como *locus* duas escolas pertencentes à Secretaria de Estado de Educação, que tem em sua Rede um total de 1.205 escolas de educação básica, sendo 847 de ensino fundamental, onde 333 estão na Região Metropolitana de Belém e 514 no interior do estado e, destas, 419 são exclusivas de 1ª a 4ª série. No que se refere ao quadro de professores a SEDUC possui 9.562 professores no ensino fundamental, destes 3.065 são de 1ª a 4ª séries (SEDUC, 2008).

O critério para a escolha das escolas se deu principalmente porque ambas iniciaram o processo de implantação no mesmo período, isto é, ao final de 2009 e pertencem à mesma Unidade SEDUC na Escola (USE IV)¹, facilitando de certa forma a proximidade das mesmas para a pesquisadora.

Em seguida, no texto, faz-se uma breve caracterização das escolas, tomando por base o projeto político pedagógico de cada escola, sendo que serão utilizadas as letras A e B para identificação, no intuito de manter o anonimato das escolas.

1.3.1 Caracterização das escolas

Escola A - foi fundada em 10 de setembro de 1982 e funcionava com o ensino fundamental das séries iniciais (1ª à 4ª séries) e educação de jovens e adultos com a 3ª e 4ª etapas e atende uma clientela de 660 alunos. A partir do segundo semestre de 2009, foi implantado o 1º ano do ensino fundamental de 9 anos nos turnos da manhã e tarde, mas contando com apenas uma turma em cada turno. Durante a visita feita à escola, observou-se que estavam em processo de reforma a quadra esportiva, bem como os banheiros femininos e masculinos dos alunos.

De acordo com o Projeto Político e Pedagógico da Escola A, a gestão democrática da escola contemplava dois aspectos: a) interno – que enfatiza os processos administrativos, a participação da comunidade escolar nos projetos

¹ Unidade SEDUC na Escola é um polo integrado a Secretaria de Estado de Educação, criado com o objetivo de descentralizar as atividades pedagógico-administrativas da Sede. A USE IV possui sob a sua jurisdição 18 escolas da Região Metropolitana de Belém, abrangendo os bairros Cremação, Condor, Jurunas e Batista Campos.

pedagógicos e b) externos – ligados à função social da escola, como forma, produz, divulga e socializa o conhecimento.

Escola B – foi inaugurada em 7 de março de 1971, funcionava com o ensino fundamental das séries iniciais, por meio da Resolução nº 259, de 29 de maio de 2001 e o ensino supletivo, 1ª e 2ª etapa, respaldado pela Resolução nº 157, de 22 de março de 2000, do Conselho Estadual de Educação. Possui 15 turmas, com média de 30 a 35 alunos por turma, distribuídos em três turnos: matutino, vespertino e noturno, perfazendo um total de 540 alunos atendidos. O ensino fundamental de 9 anos foi implantado na escola no segundo semestre de 2009.

Sua estrutura física era composta apenas de cinco salas de aulas, três salas administrativas, copa-cozinha, banheiros e um espaço livre onde se dão as aulas de Educação Física, reuniões com os pais e outras atividades extraclases.

A manutenção das ações pedagógicas é realizada com as verbas provindas do Governo Federal e estadual como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Neste ano a escola foi contemplada com o Programa Mais Educação², o qual está em processo de conhecimento e implantação na escola.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico as escolas A e B estão localizadas no bairro da Cremação, cuja população é constituída por pessoas com diferentes perfis econômicos e culturais, sendo a maioria trabalhadores(as) braçais, feirantes, domésticas e comerciantes. Considera-se também a existência de profissionais liberais como parte integrante da comunidade. A população do bairro é composta em sua maioria por crianças e jovens que enfrentam dificuldades de acesso ao lazer e ao atendimento médico.

O bairro conta apenas com a Unidade Municipal de Saúde. A condição socioeconômica expressada pela maioria das pessoas de classes populares reflete um baixo nível de escolarização (IBGE, 2008).

Atualmente a segurança pública é de responsabilidade da delegacia seccional do bairro com apoio da ronda móvel no intuito de combater a violência que é crescente no bairro e que hoje se constitui um sério problema para o conjunto da sociedade, refletindo também na escola.

² O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, é uma iniciativa do Governo Federal que tem como prioridade contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, articulando diferentes ações.

1.3.2 Caracterização das professoras

As participantes da pesquisa foram quatro professoras do 1º ano do ensino fundamental. Escolheu-se trabalhar com as professoras da rede estadual de ensino, devido ao fato de estarem vivenciando em seu cotidiano escolar o processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos, a partir do segundo semestre letivo de 2009.

A escolha das professoras participantes da pesquisa deu-se também em função das escolas selecionadas, considerando que, cada escola contava com apenas duas professoras do 1º ano, uma pela parte da manhã e outra à tarde, sendo que ambas escolas pertencem ao bairro da Cremação e à Unidade SEDUC na Escola (USE IV).

Com o propósito de conhecer cada participante da pesquisa, a partir das suas singularidades e ao mesmo tempo revelar alguns aspectos da trajetória acadêmica e profissional dessas professoras, elaborou-se um quadro com o perfil das participantes, tendo como base o que as mesmas indicaram no momento da entrevista (Apêndice 3), bem como no questionário de triagem (Apêndice 1), instrumento elaborado exclusivamente para esta finalidade.

Quadro 1 – Demonstrativo do perfil das professoras quanto a idade, tempo de serviço no magistério, formação acadêmica, área de formação e instituição formadora

Professoras	Idade	Tempo de serviço no magistério	Formação acadêmica	Área de formação	Instituição Formadora
Profª A	35 a	3 anos	Nível superior	Pedagogia e licenciatura em História	UEPA/UFGA
Profª B	44 a	23 anos	Nível superior	Licenciatura em Geografia	UFGA
Profª C	48 a	26 anos	Nível superior	Pedagogia	UVA
Profª D	50 a	19 anos	Nível superior	Pedagogia	UNAMA

Fonte: Lima (2011)

Analisando o Quadro 1, pode-se verificar que todas as professoras possuíam nível superior, sendo que as áreas de formação que se destacam é a Pedagogia e a Licenciatura (História/Geografia).

Entretanto, no item Instituição Formadora, observou-se que há um diferencial no que se refere a este aspecto, sendo 2 universidades públicas e 2 privadas. Outro aspecto interessante é de que todas as agências formadoras eram diferentes, isto é, não se repetiam.

Observou-se que para as professoras B e C, a idade chegou a ser proporcional ao tempo de serviço. Entretanto, para as professoras A e D, existia um diferencial.

A professora A ingressou recentemente no magistério (em 2008), porém, tinha um tempo maior de serviço em outro cargo que exercia também na esfera estadual. A professora D mencionou que ingressou no magistério tardiamente em virtude de ter retomado seus estudos depois de um bom tempo.

Tomando por base os princípios éticos contidos nesta pesquisa de se resguardar o anonimato das participantes, adotou-se o critério de identificação por letras: A, B, C e D para se referir às professoras. Assim, na sequência alfabética será feita a exposição.

A **professora A** tinha 35 anos, era casada e tinha um casal de filhos (o menino com 8 anos e a menina com 10 anos). Possuía duas graduações: uma em Pedagogia e a outra em Licenciatura em História, realizadas na Uepa e Ufpa. Trabalhava pela parte da manhã na escola e à tarde na Secretaria de Estado de Cultura (SECULT) com a atividade de Educação Patrimonial, sendo efetiva nos dois órgãos.

No magistério a professora tinha 3 anos, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. No final de 2009, foi convidada pela direção da escola a assumir a turma de 1º ano no turno da manhã, pois a diretoria observou no currículo da professora que a mesma havia feito recentemente uma especialização em Educação Infantil na Universidade do Estado do Pará (UEPA).

No início a professora ficou apreensiva, mas aos poucos foi se identificando com a proposta e acreditava que procurava fazer um bom trabalho, mas que sentia a necessidade de se aperfeiçoar ainda mais e, que tinha o desejo de prosseguir com seus estudos em nível de mestrado.

A **professora B** tinha 44 anos, era casada e tinha dois filhos (uma menina de 14 anos e um menino de 10 anos). cursou magistério, nível médio no Instituto de Educação do Pará (IEP) e no ensino superior fez o curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Federal do Pará (UFPA), mas não exercia por estar aguardando concurso público para passar do nível médio ao superior.

A professora mencionou que gostaria de cursar uma especialização, mas que no momento ainda não era possível, principalmente pelo lado financeiro e familiar.

Atuava no magistério na rede estadual e municipal há 23 anos, era efetiva nas duas redes de ensino, sendo 18 anos atribuídos exclusivamente à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental.

Vivenciou o processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos na rede municipal de educação na forma de ciclos. Foi convidada a assumir o 1º ano ao final de 2009, a convite da direção da escola, o que segundo ela foi muito bom, pois prefere trabalhar com crianças pequenas e pretende permanecer no 1º ano.

A **professora C** tinha 48 anos, e era solteira. cursou o magistério no Instituto de Educação do Pará, tendo concluído no ano de 1984. Posteriormente no ensino superior cursou Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), finalizando o mesmo em 2003.

Trabalhava somente na rede estadual e exercia o magistério há 26 anos, sendo efetiva, com uma carga horária de 200 horas mensais em escolas diferentes.

A professora mencionou que já tinha tempo para aposentar-se, porém, estava esperando completar a idade para afastar-se, pois segundo a mesma “já deu o que podia dar”.

Naquele momento não tinha planos em fazer outros cursos, mas sentia necessidade de conhecer mais sobre temas como: disciplina e motivação, gêneros nas relações escolares e diversidade cultural.

Assumi o 1º ano porque as professoras contactadas primeiramente pela direção não aceitaram ficar com a turma de 1º ano e como as turmas precisavam ser formadas, aceitou o desafio, mas somente em um horário, pois seria sua primeira experiência com crianças pequenas.

A **professora D** tinha 50 anos, e era solteira. Coursou o ensino médio na Escola Estadual “Bernardino Pereira de Barros” e cursou o ensino superior na Universidade da Amazônia (UNAMA).

A professora fez 2 (duas) especializações: uma em Psicopedagogia, pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX), em 2006, e outra em Gestão Escolar pela Secretaria de Educação do Pará em convênio com a Universidade Federal do Pará e o Ministério da Educação.

Atuava na rede estadual há 19 anos, sendo concursada como professora (no horário da manhã) e técnica (no horário da tarde) na mesma escola.

Assumiu o 1º ano do ensino fundamental a pedido da direção da escola e acreditava que o professor das séries iniciais independentemente de ano/série deve estar preparado para trabalhar, pois via como uma oportunidade de ampliar seus conhecimentos, bem como sua prática pedagógica.

Pretendia cursar mestrado em Educação Infantil ou Educação do Campo, mas via que são poucas as instituições públicas para uma demanda imensa.

De um modo geral as professoras entrevistadas apresentaram em comum o fato de a formação inicial ter se dado em nível médio no magistério e superior em Pedagogia. Verificou-se que essas formações se deram em instituições públicas, com exceção de uma professora que cursou ensino superior em instituição particular.

Quanto à pós-graduação, duas professoras fizeram especialização, sendo que uma professora cursou Educação Infantil” e a outra professora “Psicopedagogia” e “Gestão Escolar”. Em relação a este aspecto, as mesmas ressaltaram que cursaram a pós-graduação com seus próprios recursos, significando uma despesa alta em relação ao salário recebido. Somente o curso de “Gestão Escolar” é que foi patrocinado pelo Estado em convênio com a Universidade Federal do Pará.

Constatou-se também na entrevista o desejo das professoras que fizeram a pós-graduação de prosseguirem seus estudos em nível de mestrado na área da Educação, mas ressaltaram que a demanda é bastante alta em relação a um número limitado de vagas.

Outro aspecto importante refere-se à idade das professoras que variava entre 35 e 50 anos, sendo a média aproximada de 40 anos.

Quanto ao tempo de docência, é importante ressaltar que apenas uma professora apresentava um tempo menor de trabalho (3 anos) em relação às outras profissionais (entre 20 a 25 anos).

Em relação à experiência nas duas primeiras etapas da educação básica em termos de docência, apenas uma professora apresentou experiência na educação infantil, as demais afirmaram terem experiência no ensino fundamental. Esses dados levaram a inferir que esse fator possa ser também um aspecto desafiador à prática pedagógica das professoras.

Em relação à jornada de trabalho das professoras entrevistadas, surgiu um fator relevante de que todas possuíam dupla jornada de trabalho: manhã e tarde, sendo que 2 atuavam na mesma escola e 2 em outras instituições. A renda mensal das professoras variava em torno de 4 a 5 salários mínimos.

Quanto à avaliação da prática pedagógica, todas as professoras entrevistadas afirmaram que avaliavam como boa, ressaltando o fato de estarem se empenhando para realizarem o seu trabalho, mesmo segundo elas sem muito apoio pedagógico, tanto por parte da SEDUC. Por outro lado, enfatizaram a necessidade que sentiam em melhorar, buscando novos conhecimentos que pudessem facilitar o atendimento real das necessidades das crianças que ingressam no 1º ano do ensino fundamental.

As professoras mencionaram que esses novos conhecimentos estão relacionados a temas específicos como: alfabetização/letramento, psicologia da infância e também outros temas mais atuais na educação como: inclusão escolar e diversidade cultural.

Em relação às condições de infraestrutura da escola, três professoras informaram que são boas (principalmente depois da reforma) e uma professora avaliou ser regular em função principalmente da falta de espaço para a recreação e lazer das crianças tanto em atividades extraclasse, bem como no recreio.

Esse aspecto em destaque pela professora foi igualmente observado pela pesquisadora durante os momentos de observação, onde foi verificada em uma das escolas a inexistência de um espaço onde tais atividades pudessem ser realizadas (Protocolo de Observação/ Apêndice 2).

Por fim, um aspecto relevante nas entrevistas com as professoras, é que todas expressaram o desejo de permanecerem lotadas nos próximos anos em turmas de 1º ano, pois acreditavam que assim sendo, poderiam realizar um melhor

trabalho, a partir das experiências adquiridas e acumuladas no 1º ano do ensino fundamental.

1.4 PROCEDIMENTO EM CAMPO

Inicialmente fez-se um primeiro contato com a direção e/ou coordenação pedagógica das escolas, apresentando a pesquisa. Após o consentimento destas instâncias é que foi agendada outra visita com as professoras do 1º ano, com o propósito de apresentar a pesquisadora e a pesquisa.

O procedimento empreendido com as professoras iniciava-se deixando claro que, como sujeitos participantes da pesquisa, estavam sendo convidadas a participarem da mesma. Caso concordassem em fazerem parte da pesquisa, seriam combinados os momentos para a observação e a entrevista, ambas realizadas na própria escola. Assim, após a adesão verbal das professoras, foi entregue a cada uma o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) na garantia de sigilo, principalmente no que se referia à identidade do sujeito, sendo esta uma preocupação das professoras que acharam melhor manter o anonimato. Também foi entregue às professoras a carta de cessão no que dizia respeito ao uso dos dados fornecidos por elas.

Neste sentido, como referencial foram utilizados os princípios éticos apresentados por Bogdan e Biklen (1994), dentre os quais: a identidade dos sujeitos devem ser protegidas; os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação; ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até a conclusão do estudo e que o investigador seja autêntico ao escrever os resultados da pesquisa. A partir desses princípios é que foram construídos os instrumentos que respaldam todo o processo da pesquisa.

Posteriormente foi efetivado um terceiro contato com a coordenação das escolas com o intuito de se conhecer o Projeto Político Pedagógico, bem como manter um contato maior com a gestão.

As aulas estavam previstas para começarem nas escolas no início de março. No entanto, uma determinação da Secretaria Estadual de Educação apontava para o início do calendário letivo para o dia 04.04.2011, o que trouxe alguns

descontentamentos por parte da direção de ambas as escolas, já que estavam com tudo pronto para começarem o ano letivo em março.

As direções das escolas convocaram uma reunião com os pais e a comunidade para explicarem o motivo do atraso no início das aulas, não agradando também aos pais o adiamento do período letivo.

Outro assunto que fez parte da pauta de reunião das duas escolas foi a possibilidade das mesmas passarem ainda no primeiro semestre por um período de reforma. Isto de certa forma deixou os pais e/ou responsáveis preocupados, ao ponto de alguns mencionarem pleitear vagas nas escolas municipais, visto que estas iniciaram o ano letivo em fevereiro.

Durante os encontros com as professoras, optou-se por iniciar o momento das observações na segunda semana do mês de abril, após o início das aulas e havia escolhido iniciar com as professoras da escola B, pois se julgava que a reforma iria se ocorrer primeiramente na escola A, pois segundo a diretora já estava tudo certo para se começar a reforma antes do início das aulas, mas no dia previsto, de forma surpreendente a escola B estava em plena reforma. Conversou-se com a diretora que expôs toda a situação. Foi quando se resolveu então mudar de planos e começar as observações com a escola A, sendo que esta passaria pela reforma após a conclusão do trabalho na escola B, até porque ambas pertenciam, como anteriormente mencionado, ao mesmo polo.

Ao final da segunda semana de observação, agendou-se a realização da entrevista com as professoras. As entrevistas foram realizadas por opção das professoras, na sala de leitura no horário das aulas de Arte e Educação Física dos alunos, bem como na hora atividade³.

Antes de iniciar a entrevista buscou-se uma conversa inicial com o intuito de descontrair e viabilizar o estabelecimento de confiabilidade entre pesquisadora e as professoras pesquisadas. A interlocução com as professoras participantes da pesquisa teve duração variável entre 30 e 45 minutos. As entrevistas realizadas foram gravadas em áudio.

Após a realização de todas as entrevistas, a pesquisadora prosseguiu com as transcrições das mesmas e ao término do trabalho retornou às escolas para apresentar às professoras as transcrições realizadas no intuito de que tomassem

³ A hora atividade é o tempo reservado ao docente, cumprido na escola ou fora dela, para estudo e planejamento.

conhecimento e verificassem se haveria algo a ser retirado, corrigido ou acrescentado. Nesse momento, foi solicitado que as professoras preenchessem o questionário de triagem para a elaboração do perfil das professoras entrevistadas. Em seguida deu-se andamento à análise dos dados.

1.5 ANÁLISE DOS DADOS

Buscou-se trabalhar na pesquisa três aspectos da análise de conteúdo enquanto procedimento para a análise dos dados: 1- a descrição (como uma primeira etapa); 2- a inferência, enquanto procedimento intermediário que permite a passagem, explícita e controlada, da descrição a interpretação; 3- a interpretação que confere significação a descrição, sendo esta a última etapa.

Segundo Bardin (1970), a análise de conteúdo tem por fim produzir “informações” a partir dos discursos transcritos em que o investigador quer apreender e aprender algo que os sujeitos da investigação lhe confiam nas suas próprias palavras, constituindo-se de um conjunto de técnicas de análise de comunicação.

Segundo Severino (2007), as linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas. Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens e ou enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras.

Assim a análise dos dados representa para o investigador o esforço de estabelecer as relações e as contradições da problemática a ser pesquisada, tendo como seu ponto de partida a mensagem, seja ela verbal (oral, escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente expressa um significado e um sentido.

Para Bardin (1970), ao se proceder à análise de conteúdo, percorre-se habitualmente, um conjunto de fases pré-estabelecidas que emprestam a técnica, o rigor e a profundidade possível, exigindo uma explicitação de todos os passos.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

As conquistas sociais por educação de qualidade e pelos direitos à cidadania foram decorrentes das manifestações sociais, políticas e econômicas, que influenciaram grandemente as políticas públicas voltadas para uma educação igualitária e inclusiva.

A implantação do ensino fundamental de 9 anos vem a ser uma política pública relacionada a fatores principalmente de ordem política e de equidade social, exigindo cuidadoso tratamento político, administrativo e pedagógico.

O objetivo desta política pública de acordo com o Plano Nacional de Educação é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender, respeitando os diferentes tempos e ritmos de aprender dos educandos.

A política de ampliação do ensino fundamental de nove anos remete a uma breve retomada das transformações históricas acerca da educação obrigatória no Brasil.

De acordo com Vieira (2010), a partir da década de 1960, o Brasil assume compromissos internacionais que reforçam a necessidade de estender os anos de escolaridade obrigatória. Entretanto, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/1961, não alterou as disposições relativas às questões de ensino, não incorporando nenhuma modificação substancial, desfavorecendo com isso, ações efetivas para a melhoria da qualidade do ensino em nível nacional, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino para quatro anos.

A década de 1970 trouxe como avanço na questão da obrigatoriedade do ensino fundamental, o Acordo de Punta Del Este e Santiago (1970), que estende de quatro para seis anos o ensino fundamental para todos os brasileiros.

Em 1971, é sancionada a 2ª LDB, a Lei nº 5692 que institui o ensino obrigatório de 1º grau, com a duração mínima de 8 anos, ampliando mais uma vez o tempo que estava definido anteriormente, abrindo um precedente em seu Artigo 19, inciso 1º “As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de 1º grau de alunos com menos de 7 (sete) anos de idade” (BRASIL, 1971, p. 8).

Nesse sentido, a lei mostrou-se evasiva no que se refere à possibilidade de ingresso de alunos com menos de 7 anos no ensino fundamental, ficando a cargo

dos conselhos estaduais de educação diferentes mecanismos de aplicação e entendimento da lei.

Na década de 1980, especialmente no período pós-militar, foi profícua a mobilização da sociedade. As conferências brasileiras de educação e o Fórum Brasileiro em Defesa da Escola Pública reuniram educadores que influenciaram na proposta da Constituinte de 1988.

Segundo Moro (2009), a Constituição de 1988 trouxe um parâmetro sociopolítico inteiramente novo. A abertura política resultou em uma constituição de caráter eminentemente social, tendo o cidadão como foco central, a partir dela concretiza-se a ideia da educação como direito público subjetivo. O vetor de mobilização deixa de ser o Estado e passa a ser a sociedade.

Decorridos oito anos, após a Constituição, promulgou-se na década de 1990 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 que sinaliza para um ensino obrigatório de nove anos. Outro fator presente neste contexto histórico e legal foi a criação da Lei nº 9424/1996, que dispôs sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)⁴, alocando recursos financeiros aos sistemas de ensino que tenham alunos de 6 anos matriculados no ensino fundamental, independentemente de sua ampliação.

Para Vieira (2010), o FUNDEF ao vincular o financiamento do ensino fundamental ao número de alunos matriculados, levou estados e municípios, amparados pela Lei 9394/1996, a incluírem nesse nível de ensino as crianças de seis anos no ensino fundamental nas esferas estaduais e municipais tendo como motivação principal, pelo menos em um primeiro momento, a ampliação do número de matrículas, na busca por alternativas de captação de recursos financeiros.

2.1 BASES LEGAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: BREVE HISTÓRICO

O ensino fundamental de 9 anos apresenta-se no bojo da política educacional brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 e se constitui um marco legal para o estabelecimento da política de ampliação do ensino fundamental.

⁴ O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, e regulamentado pela Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto nº 2264, de junho de 1997. Esse fundo foi implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998.

A Lei 9.394/1996, em seu artigo 32, já aponta para uma modificação do ensino fundamental quando menciona como tempo mínimo 8 anos, abrindo para a possibilidade de ampliação do mesmo.

Verifica-se entretanto, outros aspectos expressos na mesma lei como o artigo 87, § 3º - I: “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”.

Os artigos 32 e 87 apontam para uma possível legalidade tanto na antecipação do ingresso das crianças nessa fase, quanto para a ampliação do ensino fundamental de 9 anos.

Outro aspecto relevante para a implantação do ensino fundamental no Brasil é o contexto internacional das políticas públicas em relação ao acesso e à obrigatoriedade da escolarização para crianças de 6 anos já efetivada em todos os países europeus e na maioria dos países da América Latina como a Argentina, o Paraguai e o Uruguai (UNESCO, 2007).

No entanto, vale ressaltar que de acordo com Moro (2009), antes de 1998 em algumas capitais como: Porto Alegre, Belo Horizonte e São Paulo já despontavam algumas experiências pedagógicas, que incluíram um ano a mais na vivência escolar das crianças.

Sendo que Belo Horizonte tornou-se a primeira rede municipal do país a reorganizar o ensino fundamental para receber crianças de 6 anos, a partir da concepção de ciclos⁵: 1º ciclo: infância (6 a 8/9 anos); 2º ciclo: pré-adolescência (9 a 11/12 anos) e 3º ciclo: adolescência (12 a 14/15 anos). Tal proposta ficou conhecida como Escola Plural e foi implantada em 1995.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, registra de forma explícita a proposta de ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, quando estabelece objetivos e metas para o ensino fundamental, sendo estes os seguintes:

1- Universalizar o atendimento de toda a clientela do Ensino Fundamental no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação desse plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola,

⁵ A denominação “ciclos” aparece na década de 1980, quando estados como São Paulo, Minas Gerais, Paraná, entre outros, eliminaram a seriação nas séries iniciais da escolarização, estendendo para dois anos a alfabetização, com os chamados Ciclos Básicos ou Ciclos de Alfabetização (BARRETO; SOUZA, 2004). No entanto, somente com a Lei 9394/1996 é que o governo estabelece o ciclo como uma das possibilidades de organização do ensino fundamental.

estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessários programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios;
2- Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária dos 7 aos 14 anos.

O PNE busca adequar a educação brasileira ao contexto internacional primando pelo aumento do tempo escolar, conforme aponta-se:

em comparação com os demais países, o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de 6 anos a idade-padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina. Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional (BRASIL, 2.001, p. 48).

De acordo com o PNE, implantar progressivamente o ensino fundamental de 9 anos, pela inclusão das crianças de 6 anos de idade, tem basicamente duas intenções:

- 1- oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória;
- 2- assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

Entretanto, estar inserida na escola não garante à criança qualidade de ensino. É necessário, reorganizar o ambiente educativo para este novo contexto.

Para Saveli (2008), além do Plano Nacional, há outros instrumentos legais que sustentam a organização da escola nesse processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos tais como: o Projeto Lei nº 144/2005, aprovado pelo Senado, em 25 de janeiro de 2006, que altera o artigo 32 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ampliando o ensino fundamental de oito para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Medida essa que deve ser implantada pelos municípios, estados e Distrito Federal em 2010.

Em maio de 2005, foi aprovada a Lei Federal nº 11.114 que alterou os artigos: 6º, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituindo a obrigatoriedade escolar para crianças de seis anos. Assim, estes artigos passaram a ter a seguinte redação: o Art. 6º menciona que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental”; o Art. 30 afirma que a Educação Infantil será oferecida em creche ou

entidades equivalentes e em pré-escolas, para crianças de até três anos de idade e de quatro a cinco anos de idade, respectivamente; a avaliação na educação infantil será feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção; o Art. 32 diz que o ensino fundamental, com duração mínima de 9 anos, obrigatório e gratuito na escola pública terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II- Compreensão do ambiente social e natural do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III- Desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV- O fortalecimento dos vínculos das famílias e dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2005).

Por fim, o Art. 87 enfatiza que “tanto os estados, municípios e a união deverão matricular os educandos no ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade, atendidas as seguintes condições: a) plena observância das condições de ofertas fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% da faixa etária de sete a quatorze anos, no caso das redes escolares públicas; e c) não redução média de recursos por aluno no ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade.

Para Moro (2009), o texto da lei causou surpresa e teve grande repercussão por ter incorporado o ingresso antecipado da criança no ensino fundamental, aos 6 anos, sem ampliar o tempo de frequência nessa etapa da educação básica.

Deve-se considerar que a partir desses desentendimentos o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) criaram o Parecer nº 06/2005 que define que os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental quanto à idade cronológica: que tenham seis anos completos ou a completar no início do ano letivo.

O Parecer nº 18/2005 vem reafirmar o regime de cooperação e responsabilidade entre estados e municípios para a efetivação dos direitos

educativos e ressalta que o ano de 2006, deve ser considerado como “período de transição”.

Ambos os pareceres tiveram como objetivos esclarecer os possíveis equívocos, estabelecendo normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental, orientar a matrícula das crianças com 6 anos no ensino fundamental obrigatório, garantindo o direito à educação (BRASIL, 2005a, 2005b).

Segundo Saveli (2008), é importante destacar que assegurar às crianças de seis anos o direito à educação formal é resultado de antigas lutas no âmbito das políticas públicas de educação, pois há muito tempo existem reivindicações no sentido da democratização do direito à educação.

Batista (2006, p. 3) ressalta que o ensino fundamental de nove anos é um movimento de caráter mundial, pois

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

Segundo o autor, a antecipação da obrigatoriedade escolar aponta para um significativo avanço, principalmente para as crianças das classes sociais menos favorecidas, pois esta inserção permite às mesmas uma familiarização mais abrangente com o universo cultural, facilitando dessa forma o desenvolvimento de condições necessárias ao aprendizado da leitura e da escrita.

Outro aspecto importante e que é ressaltado por Cury (2002), diz respeito ao resgate da cidadania proporcionado pela inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental. Neste sentido, o Estado assume um compromisso com os cidadãos em formação, garantindo a igualdade de oportunidade, isto é, objetivando a democratização da educação, bem como a equidade social no acesso a educação por parte das crianças de 6 anos.

No entanto, o direito à educação não se restringe a obrigatoriedade e o acesso à escola, mas é necessário que se garanta a permanência do aluno na escola.

As normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração foram estabelecidas a partir da Resolução nº 3, de agosto de 2005, com a seguinte redação:

Artigo 1º - A antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade implica na ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos; Artigo 2º - A organização do Ensino Fundamental de 9 anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura.

Quadro 2 – Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de 9 anos.

Etapa de ensino	Faixa etária	Duração prevista
Educação Infantil	Até 5 anos de idade	5 anos
Creche	Até 3 anos de idade	
Pré-escola	Entre 4 e 5 anos	
Ensino fundamental	Até 14 anos	
Anos iniciais	6 a 10 anos	5 anos
Anos finais	11 a 14 anos	4 anos

Fonte: Resolução CNE/CEB nº 3/2004. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>

No entanto, desde o ano de 2003, o Ministério da Educação (MEC) vem desenvolvendo uma série de publicações intituladas de Relatórios do Programa, referindo-se as ações que deveriam ser implantadas nos sistemas de ensino. O objetivo principal desses documentos era a atualização e a socialização das informações sobre os programas, bem como responder a dúvidas sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos e acompanhar esse processo de transição, subsidiando o trabalho do Conselho Nacional de Educação.

No início de 2004, a Secretaria de Educação Básica e o Ministério da Educação (SEB/MEC), promoveram em parcerias com os estados e os municípios, 7 (sete) encontros regionais em Belo Horizonte (MG), Campinas (SP), Florianópolis (SC), São Luís (MA), Recife (PE), Rio Branco (AC) e Goiânia (GO) para discutirem como implementar a política educacional de ampliação do ensino fundamental de 9 anos. Destes encontros resultou o documento intitulado: “Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais”, que serviu de referência nacional para as questões pedagógicas, administrativas e de avaliação no que se refere à inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental de nove anos.

O primeiro relatório do programa (BRASIL, 2004b) apresenta dados do Censo Escolar de 2003, onde consta que apenas seis estados: Acre, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Roraima, Rondônia e Sergipe não constavam com nenhuma matrícula para o ensino fundamental de 9 anos.

Para Viera (2006), o documento enfatiza a constatação de que as crianças das camadas médias e altas da sociedade ingressam na escola muito mais cedo que as crianças das classes populares, estando estas últimas em desvantagem em relação às primeiras. Assim, esta medida oferece maiores oportunidades de aprendizagem com a escolarização obrigatória assegurando o ingresso das crianças mais cedo no sistema, possibilitando um convívio escolar com maiores chances de sucesso (BRASIL, 2004b).

O segundo relatório do programa (BRASIL, 2004c) destaca as principais ações realizadas pela SEB/MEC em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, de agosto de 2004 até julho de 2005.

Esse segundo relatório foi resultado dos encontros regionais que contaram com a participação não só das secretarias estaduais e municipais, mas de 23 representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), 20 representantes de universidades e 65 de outras instituições.

Das 247 secretarias de educação presentes nos encontros regionais, 91 encaminharam planos de ampliação, sendo 3 de secretarias estaduais e 88 de secretarias municipais.

A partir da análise desses planos ficou evidente que 38% das secretarias de educação não possuem legislação publicada, 43% têm legislação publicada e 19% estão em processo de elaboração.

Um aspecto relevante neste documento se refere à questão da data limite de matrícula das crianças com seis anos de idade, pois 60% dos planos enviados pelas secretarias não mencionam uma proposta de data, o que indica se tratar de uma questão bastante complexa.

Constata-se a partir das análises realizadas nos documentos que a ênfase maior recai nos aspectos legais em detrimento aos aspectos administrativos e pedagógicos.

O terceiro relatório do programa (BRASIL, 2006a) foi publicado pelo Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica, com as devidas orientações para

a organização do ensino fundamental de 9 anos, intitulado: “Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa”.

O relatório apresenta como objetivo atualizar as informações sobre o programa, responder a dúvidas e questionamentos dos sistemas de ensino sobre o processo de ampliação do ensino fundamental para 9 anos.

Assim, o MEC, juntamente com as secretarias de educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), realizaram ao longo de 2005, dez encontros regionais nos seguintes municípios de Cuiabá (MT), São Luís (MA), Maceió (AL), Natal (RN), Belém (PA), Rio Branco (AC), Belo Horizonte (MG), Curitiba (PR), Guarulhos (SP) e Porto Alegre (RS).

Desses encontros regionais surgiram inúmeros questionamentos em relação a idade, nomenclatura, aspectos legais, implicações administrativas e pedagógicas, concepção de currículo, recursos financeiros e as ações do MEC que resultaram na elaboração deste relatório, já com as suas respectivas respostas, classificadas, agrupadas e analisadas por assunto/tema.

Também nesses encontros regionais, foram vislumbradas outras possibilidades de organização do ensino fundamental de 9 anos, criadas e implementadas por alguns sistemas de ensino presentes ao encontro, diferentemente das orientações estabelecidas pela Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação.

O 3º relatório do programa também trata de modo amplo as questões relacionadas às implicações no plano administrativo e pedagógico da ampliação do ensino fundamental de nove anos, enfatizando as questões relacionadas a infraestrutura, currículo, prática pedagógica, dentre outros.

Com relação às implicações pedagógicas, o documento afirma a necessidade de que haja:

[...] com base em estudos e debates no âmbito de cada sistema de ensino, a reelaboração da proposta pedagógica das Secretarias de Educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegure às crianças de 6 anos de idade seu pleno desenvolvimento em seu aspectos físicos, psicológico, intelectual, social e cognitivo (BRASIL, 2006, p. 9).

Observa-se uma preocupação para que os sistemas de ensino, por meio de suas secretarias de educação e as escolas, reelaborem seus projetos pedagógicos a fim de atender o objetivo acima mencionado. No entanto, é importante que tal

reelaboração seja fruto de estudos e debates e não apenas do cumprimento meramente formal de uma exigência legal.

Por fim, outro aspecto relevante nesse processo diz respeito aos recursos financeiros. De acordo com o relatório, os recursos estarão disponíveis para as secretarias de educação por meio do Plano de Trabalho Anual (PTA). Esses recursos serão liberados a partir da análise e da aprovação das propostas apresentadas que atendam aos critérios estabelecidos.

Segundo Alves (2006), a análise do 3º relatório do programa aponta as despesas com as crianças de 6 anos no ensino fundamental, como a remuneração dos professores que atuam no 1º ano, seriam contabilizadas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

O FUNDEF foi extinto no ano de 2006 e para substituí-lo foi criado pelo Governo Federal o FUNDEB⁶:

Um aluno de 6 anos no Ensino Fundamental, em termos de financiamento, vale 10% a mais do que um aluno de pré-escola matriculado na Educação Infantil. Sendo assim, os municípios terão mais recursos financeiros com o Ensino Fundamental de 9 anos (CALLEGARI, 2007, p. 3).

No que diz respeito a esse aspecto, alguns municípios preferiram abrir matrículas em turmas de 1º ano com crianças de 6 anos do que para o pré-escolar, o que redundaria em mais verbas para os municípios.

Em meio a essas mudanças nas políticas sócio-educativas, além das sucessivas leis e documentos, os legisladores estabelecem a Lei nº 11.274/2006, que ampliou o ensino fundamental para 9 anos, isto é, dos 6 aos 14 anos, concedendo um prazo até o ano de 2010 para que estados, municípios e Distrito Federal implantassem o ensino fundamental obrigatório com nove anos de duração, iniciando com crianças de seis anos.

A Lei 11.274/2006 contempla o princípio de uma política afirmativa e de inclusão, na qual os maiores beneficiados foram as crianças das camadas populares. De acordo com o documento do Ministério da Educação (2004), as

⁶ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério, que engloba desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, instituído com a Emenda Constitucional nº 53, em 19 de dezembro de 2006, com a Medida Provisória nº 339. Em 20 de junho de 2007 foi promulgada a Lei nº 11.494 para a sua regulamentação.

crianças das classes mais privilegiadas já frequentavam escolas em classes de alfabetização e pré-escolas.

Para Saveli (2007), essa política educacional implantada no Brasil a partir de 2006, se constitui em um instrumento legítimo para dar a todas as crianças, independente da classe social, a oportunidade de usufruir o direito de frequentar mais cedo a escola.

Portanto, desde que se vem discutindo esse processo de ampliação do ensino fundamental de 9 anos, muitos posicionamentos e questionamentos têm sido levantados, principalmente no que se refere aos aspectos: políticos, administrativos e pedagógicos.

Em meio ao processo de ampliação do ensino fundamental de 9 anos, surgiram além dos relatórios do programa 1, 2 e 3, diversos documentos que foram elaborados com o objetivo de fomentar as discussões e debates sobre vários aspectos evidenciados nos encontros, dentre os quais:

1- “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de 9 anos”, este documento destina-se às turmas de crianças de seis, sete e oito anos (ciclo da infância) e pretende subsidiar o trabalho docente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e capacidades relacionadas a leitura e escrita;

2- “Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais” (BRASIL, 2004), este documento é fruto do 1º Relatório do Programa e serve como referência nacional no que se refere às questões pedagógicas. O mesmo em seu conteúdo traz uma discussão sobre a problemática educacional vivenciada no Brasil no que se refere à qualidade, abordando as seguintes temáticas: educação com qualidade social; fundamentação legal; justificativa e organização do trabalho pedagógico e formação de professores;

3- “Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006e). Nesta publicação tem-se acesso a nove textos de responsabilidade de pesquisadores e professores de 4 instituições de ensino superior: Universidade Federal de Pernambuco, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal de Minas Gerais. As temáticas enfatizadas foram: a concepção de infância, o brincar, as diversas expressões, o desenvolvimento da criança, a relação da criança com as diversas áreas do conhecimento, a organização do trabalho pedagógico e avaliação, alfabetização e letramento.

É importante mencionar que o documento “Orientações gerais para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2006e) deu maior ênfase a apropriação da linguagem escrita no trabalho com as crianças do 1º ano. A linguagem escrita foi enfatizada em 2 capítulos, não propiciando a divulgação das demais áreas de conhecimentos que poderiam contribuir para o trabalho pedagógico nessa etapa do ensino fundamental e assim, evitando o risco de se reduzir o trabalho pedagógico ao aprendizado exclusivamente da leitura e escrita.

2.2 IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS NO ESTADO DO PARÁ

As discussões em torno da construção de um projeto por parte da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), voltado especificamente para a educação básica, mas com atenção especial ao processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos é recente, tendo início em 2007. Essas discussões contribuíram para a elaboração do Plano Estadual de Educação. Para isso, foram realizadas várias conferências em todos os municípios do estado, culminando com a I Conferência Estadual de Educação, realizada em janeiro de 2008.

A I Conferência Estadual de Educação contou com a participação de quase três mil pessoas e resultou na elaboração do documento intitulado: “A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos” (PARÁ, 2008a).

Esse volume contém as orientações político-educacionais fundamentadas nas ideias de democracia, inclusão social, participação e integralidade. A partir desse documento foram desenvolvidas algumas ações como: I Seminário Estadual de Ensino Médio Integrado, I Seminário Estadual de Educação Infantil, I Seminário Estadual do Ensino Fundamental, Fórum Estadual do Ensino Médio, o I Seminário de Educação Escolar Indígena do Pará e o I Seminário Interno da Educação para Diversidade, Inclusão e Cidadania.

Estes seminários culminaram com a elaboração do documento “A educação básica no Pará” (PARÁ, 2008b), que apresenta os elementos balizadores da construção de uma política de educação básica voltada para a inclusão e diversidade, considerando as especificidades das etapas e modalidades de Ensino, propondo diferentes campos de debates por meio das seguintes seções:

I – Educação infantil

II – Ensino fundamental no estado do Pará – parte da reflexão crítica da trajetória do ensino fundamental enquanto um preceito legal e evidencia a dinâmica e os desafios da construção da política do ensino fundamental no estado do Pará, para se constituir enquanto política pública efetiva.

III – O ensino médio integrado no estado do Pará

IV – Educação para a diversidade, inclusão e cidadania.

No início do segundo semestre de 2008, a SEDUC socializou com a rede escolar pública estadual os documentos elaborados a partir do relatório final da I Conferência Estadual de Educação, bem como o volume I e II do material: “A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos”. Tais documentos receberam as contribuições e apreciações da rede escolar, sendo sistematizados em diretrizes gerais e específicas no documento: Política de Educação Básica do Estado do Pará, volume III (Pará, 2008c). Ficou faltando somente contemplar a Política de Educação Infantil Estadual que segundo o documento está em processo de construção coletiva com os municípios do Estado, respeitando os preceitos legais do Regime de Colaboração previsto pela Constituição Federal (CF) de 1988 (sendo que recentemente o mesmo foi concluído).

O I Seminário Estadual do Ensino Fundamental teve como tema: “Concepções, políticas e práticas para o ensino fundamental democrático e popular no estado do Pará”, constituiu-se em mais um espaço aberto à participação e à contribuição de todos.

A política educacional defendida pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) pressupõe o compromisso com políticas de inclusão, de valorização e de fortalecimento das diversidades materializado no respeito às diferentes identidades sociais, tendo como base legal a Constituição Federal, a LDBEN, nº 9394/1996, o Plano de Desenvolvimento da Educação do Governo Federal, o Programa do Governo do Estado do Pará, todos legitimando uma educação de qualidade para todos os educandos sem qualquer distinção.

Essa política educacional da Secretaria de Educação com o conjunto das escolas traçou as seguintes diretrizes para o Ensino Fundamental (PARÁ, 2008, p. 41).

- A garantia da democratização da gestão;

- A criação de uma política de avaliação;
- O acesso democrático às escolas e sistemas de ensino;
- O respeito às diversidades étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e religiosa na perspectiva da (re)construção de um sistema nacional de educação;
- Uma concepção de educação que articule o educar e o cuidar como dimensões essenciais para o desenvolvimento e a formação global dos alunos;
- Uma política de formação e valorização dos trabalhadores em educação;
- A articulação entre as ações educacionais que envolvam ações do poder público estadual articulado em parceria com os municípios e com a sociedade civil.

De acordo com o documento publicado do I Seminário Estadual do Ensino Fundamental, em junho de 2008, a concepção da SEDUC sobre o processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos está voltada para as medidas administrativas e pedagógicas no sentido de propor ações para uma nova organização do ensino, buscando ampliar cada vez mais com os educadores discussões em torno de políticas, concepções de currículos e práticas executadas em sala de aula.

Entretanto, constatou-se nas entrevistas com as professoras que essas discussões ficaram restritas aos participantes do I Seminário, não ampliando as mesmas para o cotidiano das escolas, buscando apreender de que forma os educadores estavam percebendo e vivenciando a implantação do EF 9 anos.

O processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos por parte da SEDUC pretende abraçar um regime de colaboração permanente entre os estados e os municípios, articulando com as associações municipais 12 seminários sobre a temática com o intuito de contemplar todos os municípios, visto que a diversidade regional, bem como a extensão territorial do Estado tem sido um dos grandes desafios a essa implantação do ensino fundamental de 9 anos.

No aspecto da formação inicial tem firmado parcerias com a Universidade Federal do Pará para as áreas do ensino de Matemática, Ciências e Geografia.

E sobre a formação continuada está desenvolvendo ações no sentido de possibilitar momento críticos-reflexivos que fortaleçam a prática pedagógica dos educadores nesse processo de implantação, principalmente no aspecto teórico-metodológico no campo do currículo, de formação de professores, da avaliação e

fundamentalmente, do direito à educação pública de qualidade a todos os estudantes (PARÁ, 2008c).

Em termos legais o processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos na rede estadual teve início com a Resolução nº 001, de 05 de janeiro de 2010, do Conselho Estadual de Educação (CEE) que dispõe sobre a regulamentação, e a consolidação, das normas estaduais e nacionais aplicáveis à educação básica. No entanto, tal ação não contou com a efetiva participação das escolas e dos professores nas discussões que antecederam a publicação da referida Resolução.

No capítulo referente especificamente ao ensino fundamental em seu Art. 22, menciona a obrigatoriedade e a duração do ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade tendo como objetivo a formação do cidadão, mediante:

- I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita e do cálculo;
- II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das Artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

No que diz respeito à faixa etária do ensino fundamental de 9 anos, a mesma compreende de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade, de acordo com a seguinte disposição:

I- anos iniciais: de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade, com duração de 5 (cinco) anos;

II- anos finais: de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos de idade, com duração de 4 (quatro) anos.

Em relação ao aspecto pedagógico, o Artigo 25 refere-se à transição natural da educação infantil para o ensino fundamental, organizando o mesmo em ciclos sequenciais, incluindo, no mínimo 3 (três) anos iniciais. No § 1º do referido artigo estes anos iniciais deverão estar voltados à alfabetização e ao letramento, tornando-se necessário assegurar que, neste período, a ação pedagógica desenvolva as diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, garantindo-se o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens.

Observa-se, porém, que o aspecto pedagógico mencionado no art. 25 ainda não se consolidou na prática cotidiana das escolas, visto que apenas o 1º ano do ensino fundamental de 9 anos, foi implantado na rede, não havendo no momento uma reestruturação curricular que atenda ao exigido na legislação.

Posterior a Resolução do CEE – 001/05/2010, é publicada a Portaria nº 040/2010 – GS de 24 de maio da SEDUC, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, com o qual o regimento das escolas públicas deve estar compatível e, considerando a Resolução 001/10, a necessidade de normalizar o ensino fundamental de 9 anos na Rede Estadual, bem como as mudanças na metodologia de avaliação e progressão de estudos nos três anos iniciais e de orientar as unidades escolares no tratamento ao ingresso do aluno.

Estabelece em seu Art. 1º, a obrigatoriedade do ensino fundamental de 9 anos na rede a partir do ano de 2009, em todas as escolas, cujo objetivo está voltado a formação básica do aluno, como sujeito de direito.

A forma como se dará essa implantação acontecerá de maneira progressiva iniciando em 2009 até o ano de 2016, implicando a extinção simultânea e gradativa das séries remanescentes do ensino fundamental de 8 anos no mesmo período (Art. 3º).

No que diz respeito à questão pedagógica, a Portaria 040/2010, em seu artigo 7º, considera os três anos iniciais como ciclo da infância de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, sendo os mesmos fundamentais para a qualidade da educação básica, e deverão estar voltados à alfabetização e ao letramento.

Em relação à questão pedagógica reforça o que contempla a Resolução nº 001/2010, porém ressalta aspectos relacionados à avaliação, entendendo a mesma como um processo contínuo e cumulativo do desenvolvimento do ensino-aprendizagem, levando sempre em consideração e sem perder de vista os objetivos propostos no projeto pedagógico.

De acordo com o Artigo 8º, não haverá retenção nos três anos iniciais do ensino fundamental de 9 anos. E o acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizado dos alunos será realizado por meio de registro individual, considerando a interdisciplinaridade do conhecimento.

O registro avaliativo e o diário de classe serão os instrumento oficiais para registro do desenvolvimento e aprendizagem escolar dos alunos do ensino

fundamental de 9 anos, sendo diferenciado das demais séries deste nível de ensino. O registro avaliativo deverá ser realizado por meio de pareceres, contendo a síntese do processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno (a), elaborada semestralmente.

No que se refere ao artigo 8º da Portaria nº 040/2010 – GS, ao mencionar a não retenção nos três anos iniciais, há alguns questionamentos que apontam favoravelmente, isto por parte das professoras entrevistadas, de que a criança teria um tempo maior para alfabetizar-se. Por outro lado, as professoras enfatizam que pode haver certo descaso (pelo próprio professor) no desenvolvimento e aprendizado dos alunos por se achar que se teria tempo de sobra para se trabalhar os aspectos relacionados à leitura e escrita.

Quanto à questão do registro avaliativo, o mesmo é alvo de críticas por parte dos professores do 1º ano, devido à falta de orientação para o preenchimento dos mesmos, sendo alguns aspectos duvidosos e desnecessários. Constata-se que é necessária a participação dos professores e técnicos das escolas na elaboração e avaliação de tais instrumentos.

Outro aspecto relevante na implantação do ensino fundamental de 9 anos nas escolas estaduais, é que as disciplinas de Artes e Educação Física serão ofertadas nos anos iniciais, isto é, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos, devendo ser ministradas, preferencialmente por professores licenciados nas referidas disciplinas. Tal medida exige uma série de ações de caráter político, administrativo e pedagógico para sua inclusão.

Nas escolas *locus* da pesquisa, essa medida foi efetivada a partir do segundo semestre de 2010.

Por fim, a Portaria nº 040/2010 menciona que a interpretação e a solução dos casos omissos ficarão a cargo do Secretário de Estado de Educação para as devidas orientações. Entrando a mesma em vigor no dia 13 de maio do ano de 2010.

Vale ressaltar que no início do ano letivo de 2011, mais precisamente no período da Jornada Pedagógica, as direções das duas escolas pesquisadas receberam um dos últimos documentos emitidos pela Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEINF), juntamente com a Coordenação do Ensino Fundamental (CENF) da SEDUC, intitulado: “Ensino fundamental de nove anos: caderno de orientações”.

De acordo com a SEDUC, este caderno de orientações já estava pronto há algum tempo, necessitando tão somente de recursos financeiros para a devida impressão e envio as escolas, por esse motivo o documento demorou muito para chegar às mãos das professoras, a previsão era ainda para o segundo semestre de 2010, o que não ocorreu.

O documento versa sobre vários aspectos relacionados à implantação do ensino fundamental de 9 anos e segue mais ou menos a mesma linha dos documentos elaborados pelas secretarias de educação de outros estados que vivenciaram anteriormente este processo de implantação.

Inicialmente fez-se um breve histórico dos preceitos legais tanto federais como estaduais. Posteriormente, tratou de temas que também foram trabalhados nos documentos do MEC (Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade), tais como: infância, avaliação, alfabetização e letramento, organização do trabalho pedagógico e o currículo e as áreas do conhecimento.

É importante ressaltar que de acordo com o documento “Ensino fundamental de nove anos: caderno de orientações”, elaborado pela SEDUC, o propósito do mesmo é:

subsidiar a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos na rede pública estadual de ensino e assegurar que as crianças de 06 anos tenham um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem, a Seduc organizou este Caderno com a finalidade de orientar e contribuir com a discussão e o fortalecimento da política educacional publicada no Caderno Política de Educação Básica do Estado do Pará (2010, p. 2).

Infelizmente o que foi constatado nas conversas com as professoras participantes da pesquisa é que esta orientação/discussão chegou um pouco tarde nas escolas.

Primeiramente, pela forma desorganizada como foi introduzida a implantação nas escolas, sem uma devida discussão, orientação e acompanhamento. Segundo, por não se ter dado atenção necessária aos aspectos administrativos e pedagógicos que envolvem a implantação.

É necessário que se crie outros momentos propícios às discussões já que a implantação teve apenas um início, mas que precisa desenvolver-se para consolidar-se.

3 ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

A análise da pesquisa levou em consideração as seguintes categorias: o ensino fundamental de 9 anos; a prática pedagógica e a formação continuada.

O primeiro item da análise da pesquisa referiu-se à questão de como as professoras do 1º ano perceberam a política de implantação do ensino fundamental de 9 anos e de como esta chegou até as escolas pesquisadas.

No segundo item voltou-se para os aspectos da prática pedagógica das professoras pesquisadas, buscando revelar de que forma as mesmas desenvolveram suas práticas no 1º ano, a partir desse novo contexto.

O último item da pesquisa foi referente ao aspecto da formação continuada e que importância as professoras atribuíram a essa questão para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favorecessem as necessidades tanto das crianças, quanto das professoras.

3.1 IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

O primeiro aspecto abordado na entrevista com as professoras participantes da pesquisa referiu-se à implantação do EF 9 anos e de como as mesmas entendiam e percebiam esse processo.

A professora A em sua fala mencionou que para ela a implantação do EF 9 anos era uma ação governamental em nível federal e estadual, mas não demonstrava uma compreensão exata.

É uma tentativa do governo federal e estadual de diminuir essa [...] como eu poderia usar a palavra [...] a quantidade de crianças fora da escola que não tiveram a oportunidade de entrar numa creche ou na educação infantil (Profª A, Escola A).

A professora A apresentou uma compreensão de que o processo de implantação do EF 9 anos era uma ação dos governos federal e estadual e que em função da demanda de crianças fora da creche e da educação infantil, ambos os governos estariam dando condições para que as crianças a partir dos 6 anos ingressem no 1º ano do EF 9 anos.

Na concepção das professoras C e D a implantação do EF 9 anos refletiam um direito social que há muito não vinha sendo respeitado, o direito ao acesso a educação independentemente da condição social, pois para as professoras as

crianças das camadas privilegiadas sempre tiveram acesso à pré-escola, diferentemente das crianças das camadas mais baixas da população.

Para Libâneo (2004), o ensino fundamental de 9 anos vem cumprir com uma responsabilidade social de incluir as crianças das camadas mais pobres da população, há tanto tempo alijadas de um processo educacional mais comprometido pedagogicamente com a sua formação e aprendizagem. Resgatando a dívida social acumulada durante tantos anos, deixando fora da escola obrigatória justamente a parcela da população que mais precisa dela para atualizar o seu capital cultural.

A professora B em seu relato entendeu que a implantação do EF 9 anos surgiu a partir da LDB 9394/1996, mas também afirmava que seu entendimento estava em função daquilo que se ouvia nas escolas por parte dos professores, coordenação e direção sem se ter ao certo um conhecimento mais abrangente sobre o assunto.

De fato, a implantação do EF 9 anos começou a ser discutida com a LDBEN 9394/1996, no sentido de apontar para a possibilidade de todas as crianças de seis anos, sem distinção de classe, estivessem matriculadas na escola. Desde então, as políticas educacionais têm enfatizado o acesso por mais um ano dessas crianças no ambiente escolar.

Batista (2006) entende que a antecipação do ingresso das crianças de 6 anos no ensino fundamental é também um movimento de caráter mundial, pois,

o Brasil era o único país da América Latina cuja educação obrigatória se iniciava aos sete anos. Na maioria dos países latino-americanos (assim como na América do Norte e Europa) ela começa aos seis anos, embora as crianças argentinas, colombianas e equatorianas ingressem aos cinco (p. 3).

Apesar das discussões que aparecerem tanto em nível mundial quanto nacional sobre antecipar a entrada das crianças de 6 anos no EF 9 anos, o que se percebeu na fala das professoras entrevistadas é que essa discussão não se fez presente no cotidiano escolar e que em nenhum momento tiveram informações sobre como o mesmo se daria nas escolas, dificultando com isso a compreensão das professoras.

As professoras A e B ao serem perguntadas sobre como se deu o processo de implantação do EF 9 anos na escola, responderam que foram informadas pela

direção através de um documento, isto já no segundo semestre letivo de 2009, de que a escola passaria a atender as crianças da faixa etária dos seis anos.

Entretanto, tanto a direção quanto as professoras pensaram que esta mudança iria acontecer de fato no início do período letivo de 2010, mas foi ao final de 2009, que as professoras tiveram que preencher os registros avaliativos sob forma de parecer, os quais seriam usados no 1º ano, mas que acabaram por serem usados com as crianças que estavam na 1ª série.

Esse fato causou estranhamento e constrangimento por parte das professoras que encontraram inúmeras dificuldades para elaborarem tais registros sem uma adequada orientação (conforme as professoras relataram anteriormente).

Para as professoras essa primeira experiência chegou a ser frustrante, pois deixaram de lado todo um trabalho que haviam realizado ao longo do ano e que teve que ser refeito ao final do mesmo. Este fato demonstrou o descaso em relação ao trabalho pedagógico do professor, o que acabou gerando insatisfações por parte das mesmas, por acreditarem ser isto um desrespeito à figura do professor.

Igualmente na Escola B, a implantação do EF 9 anos também aconteceu de forma abrupta. Porém, a informação expedida pelo polo era de que a escola teria que iniciar o seu ano letivo de 2010 com turmas de 1º ano. Esta informação pegou de surpresa as professoras.

Constatou-se a partir das entrevistas que as duas escolas receberam diferentes orientações, apesar de pertencerem à mesma USE IV e pertencerem ao mesmo bairro.

De acordo com as professoras as orientações encaminhadas pelo polo à direção da escola eram de que a mesma teria que escolher duas professoras para assumirem a turma de 1º ano e que essas mesmas professoras passariam por cursos específicos.

No entanto, segundo a professora C, a direção teve dificuldades a princípio de selecionar tais professoras, sendo que até o Conselho Escolar foi chamado para ajudar na escolha das professoras. As professoras que a direção juntamente com o Conselho Escolar indicaram não aceitaram o convite.

Foi então que a professora C que naquele momento estava lotada na 4ª série aceitou, segundo ela, o desafio de vivenciar uma nova experiência com crianças de 6 anos.

No entanto, a professora relatou que não foi nada fácil, pois teve que sair em busca de conhecimentos, metodologias e atividades que possibilitassem a organização de um novo trabalho. Tinha a consciência que não poderia em hipótese alguma manter uma relação que mantinha com as turmas de 4^a série.

Em sua fala ressaltou que o compromisso assumido com as crianças de 1^o ano pesou muito, pois apesar das dificuldades que sentia, principalmente com a seleção dos conteúdos e atividades, buscou desenvolver um trabalho que partisse primeiramente das crianças e de suas vivências. Mencionou que buscou conhecer a realidade de cada criança para depois planejar por onde começaria seu trabalho.

Um fator importante nesse processo de implantação do EF 9 anos e que também não foi devidamente discutido com as professoras, referia-se à questão da lotação, de quem iria assumir as turmas e o perfil da professora para atuar no 1^o ano. Estas foram questões que necessitavam de uma atenção maior, o que ficou manifestado na fala da professora B da seguinte maneira: *Eu só fiquei sabendo que ia ficar na turma quando voltei do meu recesso, até então não sabia que ia ficar com as crianças do 1^o ano.*

Na fala da professora ficou evidente a falta de diálogo por parte da gestão em relação a ela, pois a mesma esperava da direção esse diálogo ou no mínimo um contato, por mais que a mesma estivesse de recesso. Convém mencionar que a participação efetiva dos professores naquele momento era fundamental para que se promova o compromisso pela mudança.

Sabe-se que quando o professor é valorizado e ouvido, assumindo o compromisso com aquilo que ele também ajudou a construir com a sua participação, torna-se de maneira responsável um agente de mudança.

Gorni (2007) ressalta que as melhores propostas, os melhores programas, excelentes concepções pedagógicas podem não resultar em nada, caso os professores não tenham compreendido ou não estejam convencidos a seu respeito, e, conseqüentemente deixam de aderir à inovação indicada.

Para Gorni (2007), este é talvez, um dos grandes entraves da educação e um dos motivos pelos quais os professores mantêm-se resistentes às propostas inovadoras advindas das instâncias maiores, bem como dos próprios sistemas de ensino.

Nesse sentido, entende que esteja implícito que quaisquer ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação pressupõem o envolvimento dos

docentes. Torna-se necessário o reconhecimento de sua participação e valorização, visto que são eles que estão na linha de frente no sistema, os quais acabam sendo mais cobrados, enfrentando dificuldades e buscando soluções de maneira isolada.

É importante mencionar que se constatou a partir das falas das professoras que realmente não houve nenhuma discussão anterior a implantação do EF 9 anos na escola que fornecesse subsídios para uma compreensão mais abrangente da proposta, tanto por parte da direção, quanto pelas professoras e muito menos para pais e alunos.

De acordo com o relato da professora A, foi somente depois de iniciada a implantação do EF 9 anos na escola, que aos poucos foi havendo por parte da Secretaria de Educação a iniciativa de chamar os professores a uma formação de mais ou menos dois ou três dias, mas que não foi especificamente para atender a demanda dos professores do 1º ano e sim para todos os professores do ensino fundamental. Entretanto, na visão da professora A, não houve de fato uma formação propriamente dita, tendo o encontro mais o caráter informativo de um modo geral.

Igualmente, a professora C relatou que houve inúmeros pontos negativos durante este processo de implantação do ensino fundamental na escola, principalmente na relação escola e polo. Mencionou o fato de que a formação que estava prevista para as professoras do 1º ano na escola só foi comunicada no dia em que a formação estava iniciando, sendo que a escola possuía outra atividade planejada, em que as professoras estavam participando e impossibilitadas de se fazerem presentes à formação.

Em entrevista com as professoras, foi abordado um ponto relevante da pesquisa, que dizia respeito à compreensão que as professoras tinham sobre o que gerou para elas a implantação do ensino fundamental de 9 anos.

As falas revelaram que não havia uma compreensão adequada sobre a questão por parte das professoras, mesmo no caso da professora A, que havia recentemente concluído a especialização em Educação Infantil.

Ao que parece esse aspecto do que ocasionou a implantação do ensino fundamental de 9 anos, não foi abordado durante o curso, apesar do momento das discussões serem favoráveis, em virtude, do processo de implantação estar praticamente iniciando, pelo que tudo indica, não houve momentos de discussão da temática em questão até mesmo na escola em que trabalha. Constatando-se, a partir da fala da professora um desconhecimento sobre a questão. *A gente ainda*

está meio perdida, eu não conheço muito a questão da legislação do ensino fundamental de 9 anos (Professora A/ Escola A).

Provavelmente por esse motivo, do desconhecimento de como se gerou o processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, a professora na sequência de sua fala ratificou a necessidade de uma formação que possa dar esse suporte ao professor. *A questão da capacitação do professor é muito importante neste sentido, não basta só jogar e deixar a gente com a peteca na mão* (Professora A /Escola A).

É interessante observar que além da questão trazida pela professora em relação à formação continuada, como subsídio para a qualificação profissional, outra questão se impôs e que era fundamental, como a professora se sentia em meio a esse processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos na escola. E de como ela era capaz de se perceber em meio às mudanças ocasionadas pela implantação.

Ao que tudo indica, a professora demonstrou o sentimento de que foi “jogada” no 1^o ano, dando a entender a forma de como foi difícil esse primeiro momento, principalmente ao referir-se à questão relacionada à lotação nessas turmas, sem muito diálogo e com pouca orientação. Desta forma, parece evidente o sentimento de que a responsabilidade maior sempre recaiu nas mãos do professor. Sobre este aspecto, a professora Tardif (2008, p. 228) ressalta o seguinte.

Os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de que os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola.

Neste sentido, constata-se que há certa convergência na fala da professora e de Tardiff (2008) em relação à questão de ser o professor o mediador da cultura e o agente principal dos saberes escolares.

No entanto, o que a fala da professora tentou demonstrar é de que no início de um processo de implantação o professor não deve caminhar sozinho, ele é sim, o principal responsável como bem enfatiza o referido autor, mas é preciso que se dê subsídios para que o mesmo venha a desenvolver sua prática pedagógica.

Por outro lado, a fala da professora B, no que se refere ao que gerou a implantação do ensino fundamental de 9 anos, em sua opinião, apontou para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN 9394/96, mencionado que foi a partir da mesma que começou essa ideia de matricular crianças de 6 anos no ensino fundamental. *Eu acho que essa implantação ocorreu a partir da LDB, a mesma estava cobrando do governo esta questão dos 6 anos* (Professora B, Escola A).

A princípio, este aspecto da fala da professora demonstrou que a mesma tinha uma compreensão inicial, mas que, no entanto, não conseguiu ampliar para o aspecto de que a implantação do EF 9 anos vinha a ser uma questão de políticas públicas voltadas para fatores de ordem política e social relacionados à educação.

Ressalta-se que para as professoras C e D o que ocasionou a implantação do EF 9 anos, não foram tão somente as ações governamentais, mas sobretudo, as pressões externas de caráter mundial, sendo que na maioria dos países da América Latina, o início da escolaridade obrigatória se dá aos seis anos de idade.

A professora C que tinha uma longa trajetória no ensino fundamental, mencionou que:

Houve um tempo que existia essa preocupação da criança de 6 anos está na sala de aula e aí tínhamos a pré-escola que era quem preparava a criança para o ingresso na 1ª série do Fundamental, mas que aos poucos na rede estadual passou a não mais existir, ficando essa lacuna [...]

Esse aspecto mencionado pela professora vem resgatar de fato um período em que algumas escolas da rede estadual de ensino possuíam turmas de pré-escola com crianças de seis anos e que gradativamente foram extintas. De acordo com a compreensão legal, essa modalidade de ensino passaria a ser responsabilidade do município, já que o estado deveria assegurar o ensino fundamental e oferecer prioritariamente, o ensino médio.

As professoras entrevistadas igualmente informaram que não tiveram nenhum acesso e/ou conhecimento por parte da Secretaria de Educação no que diz respeito aos documentos relativos à implantação do EF 9 anos e que por isso, não sabiam se posicionar e muito menos saber exatamente quais as orientações deveriam neste primeiro momento nortear o trabalho pedagógico na escola.

Por outro lado, há certa contradição, visto que a Secretaria de Educação mencionou em seus documentos que desde 2007, vem fazendo esta discussão da implantação do ensino fundamental de 9 anos em vários municípios do estado e que

em janeiro de 2008, culminou com a I Conferência Estadual de Educação, resultando no documento “A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos” (PARÁ, 2008a).

No entanto, percebe-se que essa discussão não aconteceu paralelamente no âmbito das escolas, principalmente no que diz respeito ao desconhecimento dos aspectos legais da implantação. *Não tive conhecimento de documentação nenhuma, nem Portaria ou outra coisa qualquer* (Professora A, Escola A).

Sarturi (2007) pondera sobre alguns obstáculos para que haja uma aproximação real entre o fazer legislativo e o fazer pedagógico. Entre os obstáculos menciona: o fato do cotidiano escolar e das vicissitudes da profissão docente se sobreporem às reflexões teórico-práticas, sendo necessária a parceria entre universidades e escolas, como espaços de construção de conhecimentos que visem articular a teoria e a prática.

Vale ressaltar que as professoras C e D foram as que mencionaram ter algum conhecimentos em relação aos documentos referentes ao ensino fundamental de 9 anos. Entretanto, convém destacar que esse conhecimento a princípio não adveio da escola e muito menos da Secretaria Estadual de Educação.

De acordo com as professoras C e D, essa iniciativa partiu delas próprias em “função de estarem perdidas em meio à mudança” e sentiram a necessidade de obter informações e orientações. Tais orientações surgiram a partir de pesquisas em revistas da área educacional e da internet nas páginas do MEC.

Apenas a professora D relatou em sua fala que chegou a ter acesso a parte da Lei nº 11.274/06, e também a Resolução nº 001 de 05 de janeiro de 2010, emitido pelo Conselho Estadual de Educação, em virtude de sua outra função como vice-direção chegando a afirmar: *A gente que está na direção tem o dever de ler as documentações para a gente saber como proceder de acordo com a lei.*

Por outro lado, a professora mencionou que nesse período houve uma reunião da SEDUC com os professores, apenas para dar alguns informes sobre a implantação nas escolas, mas que somente no início de 2011, a escola recebeu alguns documentos como “Ensino fundamental de nove anos: caderno de orientações”, sobre o processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos.

Constatou-se pela fala de ambas professoras, que os aspectos mais relevantes para as mesmas, referiam-se ao conteúdo dessas leituras, voltados para os aspectos ligados às questões estruturais tais como: espaço físico e mobiliário

adequado, assim como para o aspecto pedagógico, dentre os quais: perfil do professor para os três primeiros anos, material pedagógico e formação.

Posteriormente à realização da entrevista e a sua transcrição, um fato curioso ocorreu, quando a professora B mencionou à pesquisadora que havia conseguido uma cópia da Lei nº 11.274/2006 (que estabeleceu o ensino fundamental de 8 para 9 anos, com o ingresso dos alunos com seis anos), para se inteirar melhor, pois segundo ela a partir da entrevista, sentiu a necessidade de compreender melhor os dispositivos legais da implantação.

Sem dúvida, este fato demonstrou que a professora foi em busca desse conhecimento como relatou, porque algo lhe faltava, sentindo a necessidade de conhecer melhor essa questão. A ausência desse conhecimento impulsionou-a por iniciativa própria a procurar respostas para suas indagações.

A fala da professora D também enfatizou a questão de quem iria assumir as turmas de 1º ano na escola, pois de acordo com a professora, a princípio ninguém se dispôs a assumir de imediato as turmas; uma pela parte da manhã e a outra à tarde. Este fato ficou evidente na fala da professora D.

O primeiro impacto que a gente teve é quem ficaria com essa turma, tu sabes que professor não gosta de alfabetizar, principalmente aqueles que trabalham há muito tempo com turmas maiores, eles não querem ter trabalho de alfabetizar, eles querem pegar a criança que já saiba ler e escrever e isso é uma situação muito difícil e gera resistências. Porque ninguém quer ficar com turmas de crianças pequena.

Percebe-se, inicialmente, que a professora trouxe a questão que se ouve muito nas escolas que alfabetizar dá trabalho e que boa parte das professoras não gostam de assumir estas turmas. Por isso, a dificuldade de se realizar a lotação de professores na escola B.

O perfil do professor que deve atuar no 1º ano foi algo mencionado também pelas professoras entrevistadas, isto é, quais as características esse profissional precisa ter e que conhecimentos podem ajudá-lo nesta tarefa, quais deverão ser suas habilidade e competências, foram questões que não foram avaliadas.

Gorni (2007) ressalta em um estudo efetivado em algumas escolas públicas do Paraná no ano de 2006 e que evidenciaram também o desconhecimento do processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos nas escolas pesquisadas, bem como inúmeras dúvidas sobre esta nova estruturação.

Ao que tudo indicou, naquele primeiro momento as mudanças foram ocorrendo na prática, de forma desordenada e sem muita orientação por parte da SEDUC.

Quanto às modificações ocorridas na escola com a implantação do EF 9 anos vários aspectos foram enfatizados sendo que a professora A começa sua fala ressaltando as modificações em termos de infraestrutura. *A gente tem no primeiro ano uma sala com mobília adequada a crianças de 6 anos, com bancos na altura das crianças e banheiro para cadeirante.*

Durante as observações, a pesquisadora pôde verificar que as mesas e as cadeiras estavam apropriadas e adequadas ao tamanho das crianças. Havia armários novos nas salas para as professoras e nas paredes das salas um espaço reservado onde se podia ver as produções das crianças expostas em varal, bem como painéis, quadro de chamadas, calendário, tabelas numéricas e o alfabeto com diferentes grafias e ilustrações para exemplificar cada letra.

Em um cantinho da sala, havia uma pequena biblioteca feita de forma artesanal pela professora e que era utilizada por algumas crianças no horário do recreio e antes do término das aulas, quando concluíam suas atividades escolares. Durante esses momentos, as crianças não contavam com a orientação da professora. Não foi presenciado o uso da biblioteca durante as aulas.

Em todos os momentos da observação, as mesinhas e as cadeiras nas salas do 1º ano, estavam organizadas em filas. De acordo com as professoras, as mesas e cadeiras tomavam muito espaço, não sendo viável arrumá-las de outra maneira já que as salas são pequenas. Somente quando necessitavam realizar algum trabalho em grupo, isto é, só com duplas ou no mais trio, davam um “jeitinho”.

Entretanto, observou-se que o banheiro mencionado para cadeirantes (na entrevista com as professoras da escola A), é o mesmo utilizado por todas as crianças não havendo um banheiro específico que possa atender de fato as crianças de 6 anos.

Em conversa com a direção da escola, a pesquisadora foi informada, que a escola passaria por reforma ainda no primeiro semestre de 2011, estando previsto no projeto a construção de mais um banheiro para atender a faixa etária de 6 anos.

O documento (BRASIL, 2006a) que trata das orientações para a inclusão de crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental de 9 anos, não traz um tópico

específico sobre a questão do espaço escolar, mas em algumas passagens menciona que

A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais da educação – para lhes assegurar, dentre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como as melhorias em suas carreiras. Além disso, **os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados** para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental (BRASIL, 2006a, p. 08).

As condições de manutenção e adequação dos ambientes para a integração das crianças de 6 anos na escola ainda demandam ajustes como por exemplo: uma área livre para recreação, onde as crianças possam correr, brincar, conversar, tendo uma pavimentação adequada, resguardando a integridade física das mesmas. Este aspecto também chegou a ser ressaltado pela professora B, quando diz que *por a gente ter crianças menores na escola, tivemos que reorganizar a recreação dessas crianças.*

As observações realizadas no intervalo do recreio das crianças apontavam para uma mudança apenas de horários, facilitando o controle das turmas, no sentido de manter um fluxo menor de crianças no recreio, separando as crianças menores das maiores.

Porém, não foi constatado nenhum planejamento ou reorganização de atividades recreativas durante o recreio das crianças do 1º ano, segundo mencionou a professora.

É importante ressaltar que esse aspecto do recreio planejado na escola com jogos, brinquedos e brincadeiras, pode contribuir para uma melhor socialização das crianças, bem como para o desenvolvimento afetivo-cognitivo, possibilitando inclusive mudanças de atitudes durante o recreio por parte das mesmas.

Em sua fala a professora C revelou que em termo de estrutura física não houve nenhuma modificação para que de fato a escola estivesse preparada para receber as crianças de 6 anos no 1º ano.

Nós, aqui na escola não tivemos nenhuma mudança, inclusive de acordo com a lei, diz que tem que haver reformas nos banheiros, sala de aula adaptadas com armários, mas nada disso chegou pra gente. A única coisa que chegou de novo para o início de 2011, foram as mesinhas com as cadeiras.

Outro aspecto ressaltado pela professora B, e que segundo ela foi passível de mudança a partir da chegada das crianças de 6 anos à escola, dizia respeito ao comportamento dos funcionários, desde o pessoal de apoio até a secretária da escola, pois estes não estavam acostumados a lidar com essa faixa etária. A professora informou que a direção juntamente com o corpo técnico da escola procuraram orientar os funcionários nesse sentido, principalmente na questão do cuidar/educar que não ficou só na responsabilidade das professoras, mas também de todos que fazem parte da escola.

Tornou-se de fundamental importância este aspecto ressaltado pela professora B, e que raramente é enfatizado nas discussões, eventos e trabalhos relacionados à problemática da implantação do EF 9 anos e que está relacionada ao preparo e à formação dos demais trabalhadores da educação que atuam direta e indiretamente com a faixa etária de 6 anos, bem como no atendimento das demais crianças que cursam no ensino fundamental.

No entanto, a partir das observações realizadas na escola, não ficou evidenciado que na prática, tal postura por parte dos funcionários estivesse de fato ocorrendo, visto que ainda não se percebiam mudanças significativas em relação à questão e talvez fosse necessário um tempo maior e mais específico para que tais observações pudessem ser efetivamente comprovadas na prática.

Por outro lado, no trabalho realizado pela portaria da escola B, observou em alguns momentos certo cuidado no trato das crianças de 6 anos, principalmente em relação à entrada e à saída. Na entrada, as crianças de 6 e 7 anos tinham prioridade e ficavam em um local sentadas, próximo às salas de aulas, enquanto que as demais tinham que aguardar o horário da entrada. No horário de saída, as crianças menores saem 10 minutos antes, evitando assim, o aglomerado juntamente com as demais crianças, havendo uma preocupação da portaria no cuidado para que elas só saíssem com os pais e/ou responsáveis.

Esse aspecto foi mencionado em reunião com a direção e os pais, sendo proposto pela direção uma carteirinha de identificação para ajudar no controle de entrada e saída e assim resguardar a integridade física das crianças, bem como para facilitar o trabalho da portaria da escola.

Para a professora D, outro ponto relevante foi que a implantação do 1º ano na escola mobilizou não só as professoras, mas os demais funcionários que tiveram

também que se adequar à nova clientela. Os mesmos receberam orientações a partir da direção da escola nas questões relativas ao cuidado com essas crianças, na entrada e saída das mesmas, no horário do recreio (que passou a ser diferenciado, possibilitando um controle e atenção maior), na ida das crianças ao banheiro, pois o mesmo era de uso comum a todos os alunos sem diferenciação, pois a reforma até aquele momento não havia acontecido.

3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DO 1º ANO DO EF 9 ANOS

Na visão das professoras, o ensino fundamental de 9 anos traz além de mudanças relacionadas a questões administrativas, voltadas para aspectos de infraestrutura da escola, várias modificações no que se refere à questão pedagógica. Foi enfatizada pela professora A, a problemática da não retenção, expressa da seguinte forma:

A gente teve uma grande modificação em relação à avaliação. Nós não temos mais a questão da retenção. Agora a gente tem três anos, e nesses três anos a avaliação é diferenciada e ao mesmo tempo contínua (Professora A, Escola A).

Ao que parece, ficou em evidência na fala da professora A que a não retenção foi uma das principais mudanças percebidas nesse primeiro momento da implantação do EF 9 anos na escola, pois até então se trabalhava nas séries iniciais com a possibilidade da retenção.

Assim, a professora A possuía o conhecimento de que a retenção não se dará nesses três anos (entre as fases do ciclo), mas poderia ocorrer ao final do 3º ciclo, caso a criança não tenha conseguido desenvolver determinadas competências e habilidades necessárias que correspondem ao ciclo da infância.

O documento “Ensino fundamental de nove anos: caderno de orientações”, da Secretaria de Estado de Educação, concebe o ciclo da infância como um momento importante de aprendizagem infantil, pois oferece a oportunidade de qualificar as vivências das crianças de 06 a 08 anos de idade.

Considerando o que preconiza o parecer 04/2008 do CEE, esta nova organização do ensino fundamental leva em conta a necessidade de congregar em um único ciclo as experiências de alfabetização. Ampliando o trabalho com as demais áreas do conhecimento, este ciclo possibilitará maior qualidade à aprendizagem da leitura e da escrita (PARÁ, 2010).

A professora B ressaltou que teve que se adaptar a essas novas mudanças no aspecto pedagógico no 1º ano. *Na questão pedagógica até o professor teve que se adaptar com a nova série que já tinha sido extinta, a alfabetização.*

Dois aspectos chamam a atenção na fala da professora B, e o primeiro deles diz respeito à necessidade que nesse primeiro momento a professora teve que se adaptar às mudanças. Por outro lado, a professora relacionou o 1º ano com a antiga alfabetização que foi gradativamente extinta na rede de ensino estadual.

É necessário observar que a característica do primeiro ano não se confunde nem com a alfabetização, nem com a 1ª série. Fazendo a alfabetização/letramento parte do 1º, 2º e 3º anos, inseridos no ciclo da alfabetização como um processo que ocorre gradativamente e em diferentes fases.

Para Arroyo (2004), as mudanças ocorridas nas propostas pedagógicas acabam influenciando diretamente o trabalho do professor, tanto na prática de sala de aula, quanto na sua formação.

De acordo com o autor, em meio a essas mudanças pedagógicas, a principal preocupação deve se voltar para a figura do professor, investindo em sua formação docente como bem enfatiza:

Sem esquecer que toda inovação o que há de mais determinante para os mestres serão as mudanças havidas nas práticas e no trabalho com que os produtos esperados são produzidos. O principal produto de toda inovação escolar são as mudanças que acontecem nos próprios professores (ARROYO, 2004, p. 178).

Já a professora D destacou que a primeira modificação ocorrida na escola e que teve grande repercussão, referia-se à mudança no sistema de avaliação que a partir daquele momento, isto é, ao iniciar gradativamente o 1º (2009), 2º (2010) e 3º (2011) anos, não se daria sob forma de notas, mas de parecer, isto é, do registro diário do aluno, levando em consideração os aspectos: cognitivos, afetivos, psicossociais e físico-motor.

Nas observações realizadas na escola e em especial nas conversas na sala dos professores sobre o preenchimento do Registro Individual do aluno, havia inúmeras dúvidas em relação ao preenchimento.

De acordo com as entrevistadas, elas tentavam tirar essas dúvidas em conjunto com as demais professoras, e como havia professoras que pertenciam à

rede municipal e que já desenvolviam um trabalho com ciclos, essas eram as mais solicitadas, para contribuir com algumas orientações na elaboração dos pareceres.

Até mesmo em alguns itens da Ficha de Registro do Aluno o corpo técnico da escola tinha dúvidas na elaboração dos pareceres. Observaram-se inicialmente muitas queixas por parte das professoras quanto à elaboração dos mesmos, pois sentiam a falta de uma orientação tanto por parte da escola, quanto pela SEDUC.

Houve também a reclamação por parte das professoras entrevistadas, quanto ao tempo disponível para a elaboração e preenchimento do Registro do Aluno. As professoras alegaram que devido ao fato de terem dupla jornada de trabalho, o tempo concedido por parte da direção era insuficiente.

Nesse sentido, a gestão (de ambas as escolas) demonstrou compreensão, dando um tempo maior às professoras, e concedendo alguns horários para que o trabalho pudesse ser realizado na própria escola.

As direções das escolas A e B informaram à SEDUC sobre as dúvidas e dificuldades enfrentadas pelas professoras na compreensão de alguns itens do referido documento. E após algumas insistências por parte da escola, a mesma recebeu a visita de um técnico da SEDUC, durante dois dias (pela manhã e tarde) e que pôde contribuir com as professoras na elaboração do Registro Avaliativo do Aluno e a partir dessa conversa outras dúvidas e colocações foram surgindo por parte das professoras, principalmente no item relacionado ao aspecto cognitivo e que também puderam ser discutidas.

As professoras entrevistadas da Escola A afirmaram que esses momentos foram bem proveitosos, mas que deveriam ter acontecido previamente e com um tempo maior.

Outro ponto relevante na prática pedagógica, mencionado pela professora D, é em relação aos conteúdos a serem trabalhados no 1º ano. A professora esclareceu que não houve orientação e diálogo em relação à questão do currículo, o que de certa forma, gerou uma grande insatisfação com a implantação. Até então, ao iniciar o ano letivo as professoras reuniram-se várias vezes buscando, juntamente com o corpo técnico da escola fazer a seleção de conteúdos, baseados principalmente nos livros didáticos voltados para o 1º ano.

Ao falar sobre a sua prática pedagógica, a professora mencionou que estava em constante transformação e que buscava construir a partir das necessidades das

crianças ações que possibilitassem tanto o aprendizado das crianças como o seu próprio.

Por sua vez, a professora D afirmou que no início não estava disposta a assumir a turma de 1º ano, pois pensava que teriam outras professoras que gostariam de trabalhar com crianças de 6 anos. Depois que percebeu que a direção estava com dificuldades de formar a turma, também se dispôs a ajudar.

Desse modo, as implicações trazidas a partir da implantação do ensino fundamental de 9 anos à prática pedagógica ressaltadas pelas professoras foram as seguintes.

O que pesou mais para mim foi a questão pedagógica, pois na minha visão o 1º ano tem características de uma educação infantil e isso pede que o professor do ensino fundamental, tenha também essa visão e esteja antenado (Professora A, Escola A).

Em sua fala a professora A apontou para um aspecto fundamental nesse processo de implantação do EF 9 anos nas escolas, e que vem sendo pouco discutido tanto em nível nacional, quanto regional e que diz respeito à transição pela qual passam as crianças de 6 anos, que outrora matriculadas na educação infantil agora são matriculadas no ensino fundamental.

Para Silva (2007, p. 13), do ponto de vista pedagógico, a educação Infantil e o ensino fundamental são duas etapas indissociáveis, pois:

os objetos de conhecimento que levarão a criança à elaboração de conceitos devem continuar sendo trabalhados de maneira gradativa, integrada e articulada com as características de seu desenvolvimento, com sua história pessoal e com sua trajetória escolar, caso esta já tenha se iniciado.

Desta feita, é clara a importância de se estabelecer uma articulação e continuidade entre essas duas etapas de ensino, respeitando-se as características das crianças.

Por outro lado, Colello (2006) menciona que o ensino fundamental assume uma dinâmica de trabalho que difere das práticas da educação infantil pela menor flexibilidade na rotina de sala de aula e pela adoção de formas de trabalho nem sempre lúdicas e prazerosas. Para a autora, o ensino fundamental assume um caráter mais rígido e formal.

A professora B mencionou que por ter uma experiência anterior na educação infantil não sentiu tanta dificuldade no que se refere à transição da educação infantil para o ensino fundamental de 9 anos, conforme relatou: *Até que não me abalei muito, porque já no meu caso, trabalho com educação infantil, já sei lidar com situações e práticas pedagógicas.*

Entretanto, a fala da professora não condizia na íntegra com as observações realizadas pela pesquisadora em sala de aula, pois em alguns momentos percebeu-se que a professora dava mais atenção aos alunos oriundos da educação infantil que apresentavam um aproveitamento melhor em detrimento dos alunos provenientes do lar que apresentavam maiores dificuldades.

Os alunos que apresentavam dificuldades na leitura e escrita faziam parte do Projeto Mais Educação (criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007), que aumentava a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas). Este projeto desenvolvido na escola contempla diversas atividades, visando auxiliar o professor no aprendizado da leitura e escrita das crianças que apresentam dificuldades.

O projeto acontecia no horário inverso ao horário de aulas dos alunos, sendo que o mesmo ocorria três vezes na semana. Entretanto, segundo a professora B, os pais não estavam trazendo os alunos para participarem do projeto, atribuindo a isso, ao desinteresse da família e conseqüentemente as dificuldades apresentadas pelos alunos persistiam, sendo que dificilmente concluía suas atividades e não demonstravam motivação para realizá-las.

Tais dificuldades enfrentadas pela professora em sua prática pedagógica, impulsionava a mesma a lançar mão de outras estratégias como atender individualmente aos alunos nos horários da aula de Educação Física, o que de certa forma, não era do agrado das crianças, causando isso certo desconforto também para a professora que deixava de aproveitar aquele tempo para adiantar suas atividades.

Em outros momentos em sala de aula, ficou evidente que a professora B buscava desenvolver a sua prática pedagógica a partir das necessidades apresentadas pelas crianças, como exemplo, a atividade elaborada pela professora em conjunto com os alunos para serem realizadas todas as sextas-feiras.

Na véspera, a professora reuniu com os alunos para levantarem as sugestões de atividades que seriam desenvolvidas no o dia seguinte. Após a listagem das

mesmas no quadro, fazia-se a votação das atividades que de antemão seriam desenvolvidas.

Constatou-se também que a partir dessas atividades, tais como: contação de histórias, pintura, recorte, colagem e jogos variados, houve um aumento gradativo na frequência, pois anteriormente, a sexta-feira, era o dia em que as crianças mais faltavam às aulas. Esse foi um dos motivos pelos quais a professora escolheu este dia.

É importante mencionar que existia por parte da professora a intenção de ampliar essas atividades para outro dia da semana, pois sentia que a sexta-feira era ainda insuficiente para atender às crianças.

Para a professora C a implantação do EF 9 anos impôs inúmeras mudanças a sua prática pedagógica desde o primeiro momento, pois teve que primeiramente se adaptar com crianças de faixa etária menor da que estava acostumada a trabalhar, a professora menciona alguns aspectos dessa mudança em seu relato.

Primeiro eu trabalhava com alunos maiores e agora pego uma turma bem pequenina, o que exigiu de mim uma mudança de comportamento, até meu ritmo de voz tive que mudar. Também me senti mais desafiada em buscar subsídio teórico, principalmente nas revistas pedagógicas e alguns livros.

A partir das observações realizadas em sala de aula, a pesquisadora presenciou o empenho da professora em desenvolver um trabalho voltado para atender as necessidades das crianças não só direcionado para a leitura e a escrita, mas dando oportunidade para que as mesmas vivenciem experiências com os mais variados conhecimentos: música, teatro, desenho, pintura, meio ambiente, matemática, cidadania e outros.

A prática vivenciada pela professora C encontrou significado nas palavras de Junqueira Filho (2003, p. 89):

[...] procuremos as crianças nas diferentes linguagens através das quais elas se produzem - e por elas são produzidas - e encontraremos o fio condutor que nos levará aos conteúdos sobre os quais iremos, prioritariamente, conversar, estudar, pesquisar, organizar - mais do que outros - a partir de projetos de trabalho.

A professora D também manifestou em sua fala as mudanças que se fizeram presentes em sua prática pedagógica, pois igualmente à professora C, não trabalhava com turmas menores há muitos anos. No entanto, afirmou que sente

algumas dificuldades, principalmente no que diz respeito à falta de um currículo apropriado para as crianças do 1º ano.

O aspecto ressaltado pela professora de não se ter uma proposta curricular que considere necessariamente as especificidades e as características desta faixa etária se torna um grande entrave à prática pedagógica das professoras, não somente no 1º ano, mas também do 2º e 3º anos que compõem o ciclo da infância.

Em observações realizadas em sala de aula, pôde-se constatar que a prática pedagógica da professora D transitava entre o tradicional e o construtivismo. No que diz respeito à construção do conhecimento, parte da ideia de que a criança aprende a partir das interações com outras pessoas, isto é, mediada pelo grupo a que pertence, mas na relação professor e aluno, se manifesta aspectos da concepção tradicional.

Nesse sentido, percebe-se que há uma dificuldade por parte da professora em estabelecer uma nova forma de relacionar-se com seus alunos.

Precisamente não existe uma fórmula de se determinar a melhor maneira de se trabalhar esta relação professor e aluno, mas devemos buscar conjuntamente a construção de caminhos que atendam tanto às necessidades dos alunos quanto do professor, como bem destaca Tardiff (2005, p. 264),

[...] como se relacionam com seres falantes, os professores precisam desenvolver condutas que sejam significativas para os alunos e não apenas para eles, ao passo que os técnicos e os cientistas agem baseando-se no pressuposto de que seus objetos e artefatos não são dotados de sentidos para si mesmo. Nessa perspectiva, o principal problema da atividade docente não é provocar mudanças causais nem mundo objetivo (por exemplo, no cérebro dos alunos), mas instigar atores no plano de sua motivação, isto é, de seu desejo e, ao mesmo tempo, das significações que dão a sua própria atividade (2005, p. 264).

Em determinados momentos da entrevista a professora revelou que por muito tempo sua prática pedagógica esteve fundamentada na abordagem tradicionalista, pois estudou no ensino tradicional e quando se formou também foi seguindo esta orientação. E que somente depois de alguns anos ao retomar seus estudos, é que conheceu uma nova forma de conceber o processo de ensino e aprendizado com base nos pressupostos teóricos de Vygotski.

A partir dessa orientação, percebeu que o processo de desenvolvimento da criança é compreendido numa perspectiva coletiva e que pressupõe a participação do outro em constantes interações.

Realmente não é fácil a trajetória profissional da professora D, pois ninguém muda da noite para o dia. A mudança exige tempo, paciência e dedicação.

As professoras entrevistadas relataram como organizam o trabalho pedagógico no 1º ano, sendo mencionada pela professora A, a maneira como costumava desenvolver este aspecto: *Eu costumo organizar minhas atividades semanalmente e a partir daí, eu faço o meu planejamento de aula, dividindo em dois momentos: um antes e o outro depois do recreio.*

O relato da professora foi comprovado na prática a partir das observações realizadas em sala de aula pela pesquisadora. De fato, a organização do trabalho desenvolvido pela professora A, com as crianças, assumiu a característica dessa divisão nestes dois momentos. Sendo que, num primeiro momento a professora procura trabalhar atividades mais dirigidas, isto é, voltadas principalmente para o reconhecimento das letras do alfabeto, do nome de cada criança, bem como outras atividades elaboradas pela professora.

No segundo momento, a professora buscava desenvolver atividades mais ligadas as artes: desenho, pintura, colagem e músicas, bem como brincadeiras dentre as quais: jogo da memória, dominó e bingos de palavras, figuras, números etc.

A professora A, ao ser entrevistada, mencionou que algumas vezes levava as crianças para brincar no pátio da escola realizando atividades recreativas. No entanto, durante o período das observações realizadas por parte da pesquisadora, não foi presenciada a realização de nenhuma atividade recreativa com as crianças, a não ser uma atividade extraclasse com alunos estagiários da Faculdade Pan-Amazônica (FAPAN) do curso de Turismo, exclusivamente para as crianças do 1º ano, voltadas para o resgate das brincadeiras de roda, dentre outras atividades recreativas.

Durante o período das observações direcionadas ao aspecto da organização do trabalho pedagógico, constatou-se que essa forma de organização, ressaltado pela professora em primeiro e segundo momento chegou a ser questionado pelas crianças, conforme episódio abaixo: *C = Professora, podemos brincar com os jogos agora? Profª: Agora não, crianças, só no segundo momento. Profª: Eu sei, só que a brincadeira é depois. C= Mas, professora nós já terminamos o nosso trabalho!*

Ao refletir sobre o episódio ocorrido em sala de aula, percebe-se que trabalhar a ludicidade no 1º ano do ensino fundamental, é um grande desafio para os professores, visto que é necessário repensar sobre a prática pedagógica.

Em outros trechos da entrevista, a professora A chegou a afirmar que tinha essa preocupação em planejar a partir do interesse e necessidades das crianças.

Eu comecei a fazer o meu planejamento de acordo com o que eles me respondiam, foi quando comecei adequar o meu trabalho pedagógico a necessidade deles... E toda vez que eles terminavam a tarefa escrita, eles perguntavam já posso brincar.

É interessante que a professora A em sua fala, ressaltou que na prática vivenciou o aspecto da difícil transição no trabalho com crianças de 6 anos, ora na educação infantil e agora no ensino fundamental. A mesma diz que teve que se adaptar e que ainda está em processo, apesar de ter feito uma especialização em Educação Infantil.

Isso revela que a formação adquirida em curso de especialização pela professora não chega a ser um diferencial de sua prática.

Sobre este aspecto, Tardif (2008, p.230) menciona:

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

A professora B também relatou que procurava inicialmente fazer um trabalho de sondagem no início do período letivo. *Procuro saber primeiro o que eles já sabem e o que eles ainda não sabem para depois eu me planejar. Eu parto das minhas observações e sondagens.*

O relato da professora B foi evidenciado nas observações em sala de aula, onde se constatou a preocupação em partir das necessidades das crianças. Entretanto, verificou-se que essa preocupação se concentrava mais nos aspectos relacionados à leitura e escrita em detrimento de outros ligados a ludicidade, o movimento, o afeto, a autonomia e a criatividade infantil.

Ainda referente ao aspecto mencionado da leitura e escrita, a mesma chegou a afirmar que em determinados momentos, teve que começar do zero no que dizia

respeito a esta questão, significando com isso que as crianças não traziam nenhum conhecimento prévio.

Ao que tudo indica há um equívoco em relação ao processo de aquisição da leitura e escrita por parte da professora, visto que a criança que inicia o 1º ano do ensino fundamental traz alguns conhecimentos prévios a respeito da escrita, portanto, não inicia a aquisição da escrita quando ingressa nesse segmento de ensino.

As crianças chegam à escola sabendo suas funções (para que as pessoas lêem e escrevem) e sua estrutura em muitos gêneros textuais, reconhecem os sinais gráficos, são capazes de fazer o reconhecimento de algumas palavras etc. O trabalho desenvolvido na escola busca ampliar o desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças (MEC/SEB, 2009, p.58).

O documento “Ensino fundamental de nove anos: caderno de orientações”, emitido pela Secretaria de Estado de Educação, ratifica a mesma compreensão do MEC ao mencionar que:

as crianças ao entrarem na escola trazem conhecimentos culturais importantíssimos para lhes ajudar na compreensão dos conhecimentos culturais trabalhados pela ação pedagógica, portanto, a proposta curricular precisa considerar necessariamente as características e as potencialidades específicas de cada criança para organizar a prática pedagógica escolar (PARÁ, 2010, p.7).

A professora C ao relatar como organiza o trabalho pedagógico no 1º ano do ensino fundamental mencionou que procura planejar a partir de três eixos: a) o cognitivo; b) o social e o c) afetivo.

No entanto, destacou o eixo afetivo como sendo aquele extremamente importante em relação ao seu trabalho. Ressaltou que algumas crianças chegam à escola tristes e tímidas. E que esse comportamento acaba interferindo na aprendizagem dos mesmos. Por conta disso, procurava estabelecer inicialmente uma relação de amizade e afetividade com os alunos até que eles pudessem adquirir confiança. A professora afirmou que dessa maneira conseguiu em muitos casos obter sucesso.

Certamente, a fala da professora desvelou um ponto essencial no que dizia respeito à entrada das crianças de 6 anos no ensino fundamental, pois para algumas, essa seria a primeira experiência escolar, sendo fundamental o desenvolvimento de um vínculo de amizade e afetividade.

É importante o que Freire menciona sobre esta relação professor e aluno baseada na afetividade.

[...] como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e a própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre “seriedade docente” e “afetividade”. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar (FREIRE, 1996, p. 159).

De fato, nas observações realizadas em sala de aula, a pesquisadora pôde constatar que não há contradição na fala da professora, pois a relação estabelecida entre a mesma e seus alunos é baseada no respeito e no constante diálogo. Ela procura ouvir e em determinados momentos chega a acatar as solicitações dos alunos.

Um aspecto observado nessa relação é que a professora estabeleceu um contrato juntamente com os alunos sobre o que pode e o que não se pode fazer em sala de aula e na escola, isto é, o estabelecimento de algumas regras que devem ser obedecidas por todos, como por exemplo: esperar que todos copiem do quadro antes de apagá-lo.

Essa atividade coletiva propicia às crianças a troca de pontos de vista e opiniões, criando oportunidades para que elas apresentem ideias e argumentos favoráveis a essas ideias, contribuindo no aprendizado das normas de convivência social, possibilitando dessa forma, a experiência de vida democrática.

É fundamental esse tipo de atividade realizada pela professora, pois os trabalhos coletivos apontam para o desenvolvimento de espaços democráticos, cujo princípio é a participação de todos inclusive decidindo sobre normas, limites, horários, tarefas e outros, gerando com isso a responsabilidade pelas decisões tomadas.

A professora C afirmou trabalhar os eixos cognitivos e social de acordo com o planejamento elaborado no início do período letivo, mas que não seguia à risca, pois levava em consideração o ritmo da turma. Já o aspecto social é desenvolvido

basicamente a partir das vivências dos alunos, das datas comemorativas e de alguns temas para pesquisas.

A professora D mencionou que desenvolvia a organização do seu trabalho pedagógico, a partir dos conhecimentos que os alunos trazem de suas vivências

Eu procuro perceber o que a criança já tem de conhecimentos, isto é, o que elas já sabem, por exemplo: se tem conhecimentos das vogais, do alfabeto, se constrói palavras, a questão da oralidade, então a partir daí eu vou direcionando meu trabalho.

Essa visão da professora é muito significativa, pois considera a pré-existência de aprendizagens que necessitam estar articuladas com a escola para favorecer a aprendizagem das crianças.

A criança passará por uma nova fase na aquisição da leitura e da escrita. Dessa forma, compreende-se que não é o início desse processo, visto que anteriormente já passou por outras fases muito antes de ingressar no 1º ano do ensino fundamental - momento para o desenvolvimento infantil e período formal para a alfabetização/letramento.

Por outro lado, a fala da professora B, no que se referia às atividades que a mesma julgava importante no trabalho com crianças de 6 anos, foram ao mesmo tempo realizadas em sala de aula.

Nas observações feitas pela pesquisadora, mencionam-se as atividades que foram realizadas pela professora tais como: atividades orais, músicas, histórias e filmes; brincadeiras e jogos (bingo de palavras, bingo de números), atividades lúdicas e ditado animado.

A pesquisadora, durante as observações, pôde presenciar o desenvolvimento de alguns temas e atividades mencionadas pela professora B, na entrevista tais como:

Tema: Família

Atividade 1: Música – A família (Regis Danese)

Atividade 2: DVD – A família do futuro

Tema: A árvore genealógica

Atividade 1: Desenho/recorte/colagem

Tema: O corpo

Atividade 1: Música/desenho/modelagem

Essas atividades foram bem aceitas pelas crianças e ficou evidente que o envolvimento delas nas atividades facilitou a exploração dos temas abordados inicialmente pela professora e depois pelos alunos.

Freire (1996) afirma que a construção do conhecimento acontece por meio da atuação crítica e reflexiva de alunos e professores. A interação é essencial para a aprendizagem, pois o diálogo e a troca de saberes entre sujeitos permitem que as vivências no ambiente educativo propiciem a produção do conhecimento.

A professora C, ao se referir sobre o que julgava importante para o trabalho no 1º ano, relatou três atividades que mais ela utilizava em sala de aula

Em termos de atividades eu gosto muito de trabalhar a musicalidade, o desenho e trabalhos em grupos, eu priorizo muito essas atividades, não gosto muito de que eles só copiem, eu prefiro que eles criem, assim eles participam mais.

A professora também fez questão de relatar em sua fala que seleciona as atividades a partir do conteúdo que ela vai trabalhar num determinado dia e explicita como se programa

Eu me planejo sempre assim, amanhã digamos que eu vou trabalhar a matemática, números escritos, então eu penso: quais os meus recursos que eu vou utilizar, vou usar fichas...? Então, eu procuro trabalhar mais com o concreto, não sou muito de escrever, mas de pensar e organizar o material que vou usar naquele dia.

Observou-se que a professora tinha uma preocupação em refletir sobre a ação que irá desenvolver com seus alunos. A partir dessa reflexão, ela passou a elaborar de que forma pretendia trabalhar o conteúdo, iria buscar quais as atividades e recursos mais apropriados para desenvolver o mesmo.

O professor quando tem a possibilidade de pesquisar a sua ação pedagógica, descobre que a investigação é essencial para o seu trabalho, tornando-o em sujeito que aprende com sua ação, como bem se observa na citação de Marcelo (1999, p. 50)

Reconhecer que os professores são sujeitos que aprendem, em vez de meros executores e obstáculos da/para a mudança, requer que a investigação sobre o desenvolvimento profissional continue a explorar os modos segundo os quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e aprendizagem dos conteúdos, assim como as condições que facilitam a aprendizagem dos professores.

Vale ressaltar que a fala da professora entrevistada não entrou em contradição com as observações realizadas pela pesquisadora em sala de aula, pois pôde-se presenciar algumas atividades desenvolvidas pela professora que foram evidenciadas em seus relatos.

Um aspecto que chamou a atenção da pesquisadora foi a grande quantidade de recursos pedagógicos e brinquedos encontrados na sala de aula, bem como no armário da professora C. Alguns desses materiais foram confeccionados pela própria professora em conjunto com as crianças, a partir de materiais recicláveis como: garrafas PET, caixas de papelão de vários tamanhos, sobras de EVA, dentre outros, e encontram-se à disposição dos alunos nas horas estabelecidas pela professora.

No entanto, a professora C afirmou que ao final procurava sempre apresentar um resumo escrito da aula até para que se crie o hábito, pois segundo a professora os pais acabavam cobrando muito essa questão da escrita.

Freitas (2002) compreende que é necessário que o professor seja capaz de conceber novas formas de concepção do trabalho pedagógico observando: “a capacidade de romper com a fragmentação disciplinar e avançar para outras formas de trabalho com as crianças, na direção da unidade metodológica do trabalho coletivo e interdisciplinar” (FREITAS, 2002, p.167).

Igualmente a professora D, também mencionou que gostava de trabalhar em suas aulas a utilização de jogos e recursos pedagógicos, enfatizando que a escola dispõe desses materiais (que foram comprados com os recursos do PDDE).

A professora D ressaltou que apresentou o conteúdo a ser trabalhado a partir do lúdico para depois iniciar com as crianças um diálogo sobre o conteúdo e posteriormente trabalhar com uma atividade escrita, no sentido da criança ir se acostumando a registrar o que foi abordado.

As professoras ao serem indagadas sobre qual concepção pedagógica tem permeado sua prática, responderam diferentemente:

A professora A afirmou não saber definir, mas mencionou que a sua prática estaria em função das situações que vão ocorrendo no dia-a-dia em sala de aula, isto é, a partir de suas experiências. *Todo aquele repertório de conhecimentos que aprendemos na universidade, nem sempre colocamos em prática, pois acabamos percebendo que há um certo distanciamento entre essas realidades* (Professora A, Escola A).

É interessante observar que na fala da professora ela não relacionou a teoria à prática, mas que ambas apareceram de certa forma distanciadas.

Tardif (2008), ao trabalhar os diversos saberes docentes, os quais são constitutivos da prática docente, menciona que esses múltiplos saberes devem estar articulados e que estes saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática.

Constatou-se ainda na fala da professora, que a mesma não descartava totalmente esse saber adquirido na formação inicial, porém, destacava que a sua prática pedagógica estava em função do seu trabalho cotidiano e no conhecimento que tinha do seu meio.

Pimenta (2009) ratifica e esclarece que esse saber desvelado na fala da professora é conhecido como saber da experiência

que são os saberes que os professores produzem no seu cotidiano docente num processo de permanente reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, bem como textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 2009, p. 20).

Para a professora B, ao referir-se sobre que concepção pedagógica permeia a sua prática, afirmou não ser nem tradicional e nem construtivista. No construtivismo a professora disse que percebe coisas boas, mas também disse que tem coisas que não concorda. Igualmente no ensino tradicional que para ela tinha muitas coisas que podem ser usadas de forma mais contextualizada como: o ditado e a cópia. E outros, para ela extremamente ruim como a relação que se estabelece entre o professor x alunos, sendo esta altamente autoritária, mas que ainda perdura em algumas práticas. A professora B terminou sua fala destacando: *Não me considero nem uma coisa nem outra, prefiro mesmo o equilíbrio entre ambas* (Professora B, Escola A).

Igualmente a professora C afirmou que não existia uma concepção específica para a sua prática, pois ela partia das experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula juntamente com seus alunos.

Sendo que a partir dessas vivências é que buscou os referenciais teóricos para dar subsídios a sua prática. Isto é, a professora percorria o caminho da prática para a teoria.

Lanave (1993) admite que a prática pedagógica dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria. O autor preocupa-se em como o professor pode construir teoria a partir da prática docente.

Para o autor é fundamental que se crie a prática do registro sistemático das experiências que o professor realiza com seus alunos. A partir da revisão, análise e reflexão desses registros, os quais contribuíram tanto para uma elaboração teórica, quanto para o revigoramento e o engendrar de novas práticas.

Vale ressaltar, que para Pimenta (2009), na prática docente estão presentes elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 2009, p. 27).

Por sua vez, a professora D afirmou que naquele momento se considerava adepta da teoria de Vygotsky (Teoria Sócio-Histórica), principalmente na questão do desenvolvimento e aprendizagem abordadas pelo mesmo, pois em sua prática tinha constado a aplicabilidade de alguns princípios da teoria, ressaltando a questão da formação de conceitos espontâneos e científicos, ou seja a professora parte dos conceitos elaborados pelas crianças (conhecidos como espontâneos), para a partir deles introduzir os conceitos tidos como científicos.

No entanto, a professora D reconheceu que durante muito tempo aprendeu e ensinou baseada no ensino tradicional e que só depois que retomou seus estudos é que se deparou com outras possibilidades e diferentes caminhos na maneira de ensinar. *Tudo o que pode contribuir com a melhoria do meu trabalho é bem-vindo, aprendi que estar aberto ao novo é a melhor maneira de crescer.*

Entretanto, em alguns aspectos observados em sala de aula, a fala da professora chegou a ser contraditória, pois no que se refere à relação estabelecida entre a mesma e os alunos, verificou-se que apresentava elementos de uma relação pautada nos moldes tradicionais.

Tal postura ficou evidenciada nos momentos onde as opiniões dos alunos em sala de aula quase sempre não eram levadas em consideração, principalmente no planejamento das atividades, ficando totalmente a cargo da professora.

Vale ressaltar que em determinados momentos as falas das crianças não eram respeitadas, bem como alguns assuntos que traziam não são aproveitados em

sala para serem trabalhados, como aparece nesse diálogo. *Profª: Atenção crianças! Eu trouxe três atividades para vocês escolherem para fazermos hoje! A primeira é caça palavras; a segunda é uma historinha e a terceira é pintura [...] C: Professora, a gente pode brincar de jogo da memória? Profª: Não. É para escolher somente uma dessas que eu mencionei para vocês! C: Poxa !!!*

Percebe-se que a professora perdeu uma ótima oportunidade para ter socializado essa atividade com seus alunos, se tivesse introduzido também a sugestão do aluno na votação. Provavelmente, teria contribuído tanto para uma prática participativa, como para o desenvolvimento da autoestima de seu aluno. Vale ressaltar que tal postura por parte da professora poderia ter um efeito positivo no campo social e afetivo.

A pesquisa revelou que a prática pedagógica das professoras do 1º ano do ensino fundamental de nove anos, estava se efetivando a partir das práticas vivenciadas no cotidiano das escolas. Não existia por parte das escolas uma proposta pedagógica para o 1º ano, considerando como essencial a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental.

As professoras acabaram organizando o trabalho pedagógico por seus próprios esforços, investindo na busca de conhecimentos que auxiliassem o desenvolvimento de um trabalho que atendesse as necessidades dos alunos.

Nesse encontro/desencontro, as práticas estão sendo construídas de forma isolada e pessoal. O foco principal é o aprendizado da leitura e escrita em detrimento de outros conhecimentos.

A própria estrutura física e a organização do tempo educativo ainda permaneciam centradas na cultura convencional do ensino fundamental.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DO 1º ANO DO EF 9 ANOS

Outro aspecto enfatizado na entrevista, referiu-se à formação continuada das professoras no contexto da implantação do ensino fundamental de 9 anos.

De acordo com o relato da professora A, em um primeiro momento da implantação a preocupação da Secretaria de Educação esteve voltada especificamente para o professor do 1º ano, como se ele fosse o principal responsável pela alfabetização das crianças de 6 anos.

No entanto, a professora em sua fala apresentou a compreensão de que o processo de alfabetização/letramento era responsabilidade de todos os professores que atuavam no 1º, 2º e 3º anos: *Acabou aquele mito que só o professor do 1º ano ou da 1ª série tem que alfabetizar, que o aluno deve sair pronto, mas tem que se dá no 2º e 3º anos* (Professora A, Escola B).

Foi possível verificar, durante as observações realizadas na escola que ainda persistia a ideia de que cabe às professoras do 1º ano alfabetizar o aluno em um ano, tanto por parte da coordenação pedagógica da escola, quanto pelos pais, conforme menciona o registro de uma conversa entre a professora e uma mãe de aluno ao término da aula. *Mãe: Professora, quando é que eles vão usar o livro? Profª: Somente após o 1º bimestre, pois vamos trabalhar outros conteúdos e habilidades. Mãe: Ah! Professora, ela não lê nada, será que até o final do ano ela aprende? Profª: Vamos ver! Depende do ritmo de cada um e do incentivo também.*

Pôde-se constatar que existia também por parte dos pais, uma preocupação em relação à aquisição da leitura e escrita no 1º ano. Há uma ideia de que no 1º ano e tão somente nele, a criança será alfabetizada.

Tal ideia surgiu também em função de não se ter feito nenhum tipo de discussão com os pais, sendo o 1º ano algo novo para eles. Fazia-se, igualmente necessário, um devido esclarecimento aos mesmos principalmente no que se referia a proposta de alfabetização/letramento nos três anos do ciclo.

Alves e Duran (2005) compreendem este aspecto da alfabetização, como a inserção na cultura letrada com a variedade de textos e situações comunicativas, sejam elas orais ou escritas; a alfabetização como desafio de construir o entendimento não só do código, mas da maneira como a linguagem se realiza quando é linguagem escrita.

A alfabetização deve acontecer na escola como uma prática social de leitura e escrita e, como prática social inclui os eventos sociais de leitura e escrita em que essas práticas são postas em ação.

Um aspecto presente na fala da professora A, o qual estava atrelado também à formação, referia-se à metodologia utilizada no 1º, 2º e 3º anos, pois afirmou desconhecer a orientação da Secretaria de Educação referente ao trabalho com crianças, pois segundo a professora:

A gente vai ser construtivista, a gente vai ser montessoriana, a gente não vai ser eclético, a gente não tem essa orientação, nós estamos trabalhando

assim, cada um por si, eu não sei como a minha colega está trabalhando e nós não temos esse diálogo com a Secretaria.

A fala da professora revelou o desconhecimento de uma proposta da SEDUC, indicando não haver uma articulação entre a secretaria e as professoras, apontando para a falta de diálogo entre ambos setores. Esta falta de diálogo era refletida igualmente na escola, em virtude de só se ter uma turma pela manhã e outra à tarde, não tendo como estabelecer um diálogo com a outra colega do 1º ano, a não ser com as próprias colegas do mesmo turno que atuam no 2º e 3º anos.

Dessa forma, observou-se na fala da professora um caminhar solitário. Tal situação remete a refletir que é preciso romper com essa postura isolada e sem diálogo. Necessita-se da troca, e só se pode crescer quando se dispõe a quebrar a barreira do silêncio e buscar trabalhar unidos principalmente com os pares.

É interessante ressaltar que na Política de Educação Básica (PARÁ, 2008a, p. 41), menciona-se que as práticas coletivas e participativas devem nortear todo o processo do fazer educativo, na perspectiva das várias possibilidades colocadas à experiência (criação, trocas, parcerias, reconstrução das relações interpessoais e outras), para que o trabalho pedagógico seja compreendido na sua totalidade. Entretanto, isto não vem sendo garantido no cotidiano das escolas.

A professora B apresentou uma visão restrita de formação continuada, concebendo a mesma apenas em forma de oficinas e relatos de experiências. Esta visão se fez presente quando a mesma mencionou que: *Em minha opinião o que deveria ter mais nessas formações eram oficinas e troca de experiências. Esse negócio de ficar só no blá, blá, blá, discutindo temas eu acho que não é muito válido.*

Embora a professora entrevistada reconhecesse a necessidade e a validade da formação, a mesma atribuiu à formação um sentido mais pragmático, ao se referir à modalidade de oficinas, como uma forma de gerar estratégias e metodologias que possibilitem sempre ter atividades diversificadas para realizarem o trabalho com as crianças.

Por outro lado, não conseguiu fazer uma articulação entre a prática docente concreta com as orientações teóricas, no sentido de compreender o fazer educativo no interior de uma totalidade social, política e cultural.

No que diz respeito à contribuição que a formação continuada pode trazer a prática pedagógica das professoras nesse contexto da implantação do ensino

fundamental de 9 anos, as professoras C e D afirmaram ser imprescindível uma proposta de formação por parte do governo e das escolas que vise considerar a aprendizagem dos professores, objetivando o ressignificar de suas práticas.

Entretanto, as professoras chegaram a afirmar que essa formação continuada na prática dependia grandemente da iniciativa do próprio professor que deve estar motivado para buscá-la, pois o governo dá apenas um incentivo que está mais no discurso e não na prática.

O que se tem observado em algumas escolas é que há certa resistência em se investir em formação, principalmente pelo aspecto de que a mesma acaba tirando o professor de sala de aula, não tendo a escola como substituí-lo. As professoras ressaltaram que muitas vezes ficaram impossibilitadas de participar de formações em função desse aspecto.

Observa-se que a partir da fala da professora, a formação continuada é concebida como uma iniciativa primordial do professor, isto é, não cabe somente a secretaria de educação ou as instituições de ensino superior, o papel preponderante.

Eu não vou ficar de braços cruzados esperando não, eu vou correr atrás e o que é correr atrás? É você ler um livro, um artigo e aqui em nossa escola, nós temos uma relação de livros e jogos pedagógicos comprados com o recurso do PDE e do Mais Educação.

Diferentemente da Escola A, a Escola B conseguiu incluir em seu Projeto Político Pedagógico a hora atividade (HA). As professoras mencionaram que na escola a realização da mesma acontecia todas as sextas-feiras, a partir do recreio, tanto pela manhã, quanto pela tarde.

De acordo com o Plano Estadual de Educação, Lei nº 7.441, de 2 de julho de 2010, hora atividade é o tempo reservado ao docente, cumprido na escola ou fora dela, para estudo e planejamento, destinado à avaliação do trabalho didático e a socialização de experiências pedagógicas, atividades de formação continuada, reuniões, articulação com a comunidade e outras atividades estabelecidas no PPP.

No entanto, no decorrer das observações realizadas na escola, pode-se constatar que a hora atividade funcionava como aquele momento em que o professor planeja e organiza as suas atividades semanais de forma isolada. Foram poucos os momentos que se pôde observar um trabalho mais partilhado e coletivo. Não existe um plano de estudo que possa ser seguido e a coordenação pedagógica não participa em conjunto com as professoras.

As professoras A e B, ao serem questionadas sobre ter havido na escola alguma ação específica de formação continuada que estivesse voltada para a discussão da implantação do ensino fundamental de 9 anos, afirmaram que até aquele momento não tiveram nenhuma formação ou ação específica como discussão, palestras e grupo de estudos.

O que mais chamou a atenção em relação a esta questão foi o fato de que as discussões e as trocas de experiências se davam basicamente em torno das dificuldades de aprendizagem de algumas crianças e da elaboração das atividades, as quais eram depois reproduzidas entre elas. Algumas tiravam dinheiro do próprio bolso para a reprodução e outras solicitavam a ajuda dos pais e/ou responsáveis.

Outro fator interessante nessas trocas de experiências entre as professoras se referiu ao modo como organizavam suas atividades e desenvolviam suas práticas pedagógicas, ao que estavam realizando com êxito ou aquilo que não surtia efeito.

O mais interessante e que foi observado nestes momentos é que tanto as discussões mencionadas pelas professoras, quanto a troca de experiência, pela indisponibilidade de tempo, aconteciam nos corredores, na sala dos professores, no horário do recreio ou nos intervalos das aulas de Educação Física.

A falta de tempo era a principal queixa das professoras e motivo de suas reivindicações, a questão da hora atividade, já que recebiam, mas ainda não tinham o direito de usufruir na prática. As professoras afirmavam que sabiam de escolas pertencentes ao mesmo polo em que as professoras tinham assegurado esse direito de poderem dispor de um tempo reservado na própria escola para discutirem, avaliarem e planejarem conjuntamente ações que auxiliem as mesmas, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, bem como estabelecer melhor a troca de experiência entre o grupo, sendo que elas não tinham esse direito respeitado.

O primeiro documento oficial publicado pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2004), sobre o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos se posiciona em relação à necessidade de assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas de 1^o ano, afirmando que:

A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de

uma qualidade social da educação. Não há nenhum modelo a ser seguido, nem perfil ou estereótipo profissional a ser buscado (p. 24).

Contudo, cabe o questionamento sobre como serão assegurados no contexto escolar esses espaços de reflexão, estudos, planejamentos e ações coletiva. Penso ser necessário que a escola construa coletivamente a sua proposta de formação continuada em parcerias com as agências de formação e a Secretaria de Educação.

De acordo com Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 191), os professores acabam sendo compelidos a buscar, então, por seus próprios esforços, formação continuada que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho.

As professoras C e D foram unânimes ao afirmarem que não participaram de uma formação específica para o 1º ano do ensino fundamental de 9 anos, apesar de estar presente nos documentos da Secretaria Estadual de Educação ser a formação continuada prioridade (PARÁ, 2008a, p.30).

[...] como exigência do exercício do magistério, pretende-se institucionalizar ainda mais as ações formativas, tomando com referência a prática docente, numa articulação com orientações teóricas que compreendem o fazer educativo no interior de uma totalidade de contextos sócio-político-econômico-culturais que podem explicar-lhe os avanços e dificuldades, afim de favorecer, ao Estado, uma avaliação orientadora de reformulação de suas ações, objetivando uma educação democrática e de qualidade Pará Todos (PARÁ, 2008, p.30).

Ao que tudo indica, na prática pouco se tem feito em relação ao investimento que deve ser feito na formação continuada das professoras entrevistadas, principalmente no que se refere a esse novo contexto da implantação do ensino fundamental de nove anos.

Constata-se que não existe ainda uma proposta de formação continuada que seja fruto da discussão com as professoras das escolas pesquisadas, sobre as necessidades dessas professoras em relação ao 1º ano do ensino fundamental com o ingresso das crianças de 6 anos.

De acordo com as professoras as indagações que mais angustiavam as mesmas referiam-se a questões como: a avaliação e o preenchimento das fichas de registros do 1º e 2º semestres, e sobre quais conteúdos seriam trabalhados nos três primeiros anos.

Atualmente, cresce a concepção de que a formação continuada deve acontecer nos espaços escolares, e não somente ficar restrita às instituições de ensino superior. Ambas as instituições devem trabalhar coletivamente na construção de uma proposta de formação continuada que possa atender devidamente as necessidades dos professores.

Capuchinho (2008) chama atenção que as instituições formadoras de professores pouco se dedicaram à discussão sobre a proposta do ensino fundamental de 9 anos. A autora menciona que os espaços propiciados aos professores também não foram suficientes e tampouco contemplaram os professores em sua totalidade.

É importante que as instituições de ensino superior, principais agentes de formação, possam chegar aos espaços escolares, viabilizando assim uma postura mais próxima da realidade onde atuam os professores.

Ainda em relação ao aspecto da formação continuada, foi solicitado às professoras que respondessem se haviam feito algum curso de formação continuada. A professora A respondeu que logo ao terminar sua graduação em Pedagogia deu prosseguimento ao curso de especialização em Educação Infantil que teve a duração de mais ou menos dois anos.

Segundo a professora, os conteúdos abordados se voltavam predominantemente para os aspectos psicológicos do desenvolvimento infantil e que pode estudar bem pouco sobre aspectos específicos da alfabetização/ letramento e que sente dificuldades em conhecer melhor esse processo.

A professora ressaltou que chegou a fazer um curso logo ao entrar na rede estadual de ensino em 2008, promovido pela Universidade Federal do Pará (UFPA), referente à Metodologia do Ensino de Ciências.

A professora B, por pertencer às duas redes de ensino municipal e estadual, mencionou que pelo estado chegou a fazer nos últimos tempos dois cursos: um de Língua Portuguesa e o outro de Matemática. Entretanto, resalta que pelo município, já havia participado de vários cursos e que todos os anos são oferecidos, sendo as temáticas as mais variadas possíveis tais como: linguagem, matemática, meio ambiente, folclore, brincadeiras, dramatizações, dentre outras e que de acordo com a professora, servem de grande incentivo e auxílio a sua prática pedagógica. Entretanto, são cursos isolados e que não atendem de fato a uma política de formação continuada.

Sobre a participação das professoras da Escola B, em cursos de formação continuada, a professora C mencionou que em 2008, fez um curso na área da educação especial, promovido pela Secretaria de Educação. O curso acontecia em uma escola da rede, explorando tanto aspectos teóricos como práticos da inclusão de crianças com necessidades especiais.

A professora D chegou a participar de dois cursos de pós-graduação: um por conta própria em Psicopedagogia e o outro em Gestão Escolar, promovido em parceria entre a SEDUC, a Universidade Federal do Pará e o MEC.

O curso de Gestão era um curso à distância (*on line*) com alguns momentos presenciais na UFPA, especificamente para o ensino de Ciências e Matemática nas séries iniciais, com uma carga horária de 180 horas, aos sábados.

Constata-se que a formação continuada ainda é um investimento não só de recursos financeiros, mas também de tempo, acarretando em tríplice jornada de trabalhos e estudos, já que todas as professoras participantes da pesquisa possuíam dupla jornada de trabalho.

Em termos legais existe por parte da Secretaria de Estado de Educação, o documento intitulado “Política de Educação Básica” que contempla em seu conteúdo aspectos voltados a formação de professores como: a valorização e a institucionalização de ações formativas, tomando como base a prática docente articulada a teoria.

No entanto, no cotidiano das escolas a pesquisa revelou que as professoras do 1º ano, nesse primeiro momento da inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental, não tiveram uma formação que desse subsídio à prática das mesmas, apesar do referido documento mencionar que

o investimento na qualidade da formação desses trabalhadores da educação é condição prioritária para a democratização e melhoria do ensino na escola pública, que pressupõe a compreensão de que esses profissionais são sujeitos que podem decidir, rever suas práticas cotidianas de forma crítica e intervir no curso da história (PARÁ, 2008a, p. 39).

Percebe-se que nos relatos das professoras a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e que contemplem na totalidade as necessidades das crianças em todos os níveis de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho busca contribuir para a reflexão sobre a temática da implantação do ensino fundamental de 9 anos: a prática pedagógica das professoras do 1º ano em duas escolas da rede estadual de ensino.

A política de ampliação do ensino fundamental de 9 anos resgata um direito de cidadania, passando o Estado a garantir que todas as crianças tenham direito a este nível de ensino a partir dos seis anos. Entretanto, verifica-se que a inclusão de crianças de 6 anos na escola obrigatória pressupõe não só um tratamento político e administrativo, mas sobretudo pedagógico.

Percebe-se a preocupação governamental em especial por parte do MEC, em oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a ação docente, já que inúmeros documentos foram elaborados, organizados e disponibilizados às secretarias estaduais e municipais de educação.

Tais documentos trouxeram orientações importantes quanto aos aspectos pedagógicos como: a aprendizagem dos alunos, o trabalho do professor e a formação continuada.

Contudo, constatou-se a partir da realidade investigada, que existem inúmeros desafios no que diz respeito à implantação do ensino fundamental de 9 anos, especialmente no tocante à prática pedagógica das professoras do 1º ano e à formação continuada no exercício de sua função.

Dessa feita, o objetivo geral da pesquisa foi compreender criticamente, como as professoras do 1º ano das escolas estaduais pesquisadas estão efetivamente desenvolvendo suas práticas pedagógicas em sala de aula, a partir da implantação do ensino fundamental de 9 anos, buscando apreender a percepção das professoras em relação ao ingresso das crianças de 6 anos no 1º ano e seus reais desafios.

Para tanto, foram adotados três instrumentos: questionário de triagem (Apêndice 1), entrevista (Apêndice 2) com as professoras e protocolo de observação (Apêndice 3). Estes instrumentos foram fundamentais para que os objetivos delimitados fossem alcançados.

Identificar como as professoras percebem a implantação do ensino fundamental de 9 anos com o ingresso das crianças de 6 anos no 1º ano, foi um dos objetivos da pesquisa. Esse objetivo norteou a utilização da entrevista onde a fala das professoras participantes da pesquisa desvelou que as mesmas tiveram

dificuldades em expressar uma compreensão exata sobre o que gerou a implantação do ensino fundamental de 9 anos, atribuindo a ação governamental o papel preponderante.

Torna-se evidente a partir do relato das professoras o total desconhecimento dos documentos elaborados pelo MEC, referentes à proposta de ampliação do EF 9 anos, bem como dos documentos emitidos pelo Conselho Estadual de Educação e a Secretaria de Estado de Educação.

Tal desconhecimento não ficou restrito somente às professoras, mas também à própria gestão escolar, persistindo entre as professoras, principalmente, uma série de dúvidas, ambiguidades e incertezas a respeito dessa nova proposta educacional.

E apesar dos documentos elaborados pela Secretaria de Estado de Educação mencionarem que houve discussão com os professores da rede, isso não se comprovou na fala das professoras entrevistadas que afirmaram não terem participado previamente de discussões, reuniões ou encontros para esclarecimentos e orientações adequadas às novas mudanças referentes ao processo de implantação do EF 9 anos.

Isso de certa forma gerou entre as professoras um descontentamento, pois tiveram que assumir o trabalho no 1º ano com muitas dificuldades, principalmente, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, quanto à forma de trabalhar com crianças que antes pela idade (6 anos) encontravam-se na Educação Infantil e que agora pertencentes ao ensino fundamental e mesmo não sabendo ao certo, como desenvolver uma prática pedagógica que atendesse às reais necessidades dessas crianças, buscaram por seus próprios esforços mecanismos para desenvolverem de acordo com as possibilidades, um atendimento adequado a essas crianças.

Nessa perspectiva, investigar como as professoras estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas em sala de aula foi um dos objetivos primordiais desse estudo. O mesmo aponta para o entendimento de que as professoras expressaram em relação ao trabalho pedagógico no 1º ano que suas práticas voltam-se principalmente para a centralidade da leitura e escrita, mas que reconhecem a necessidade de se voltarem para outras áreas do conhecimento.

De acordo com as professoras havia uma cobrança enorme, tanto por parte da SEDUC como pela coordenação pedagógica e também dos pais e/ou responsáveis no sentido de que esta criança seja alfabetizada aos 6 anos, isto é, no 1º ano. O que também foi evidenciado nas observações realizadas no ambiente

escolar, é que há um entendimento de que o aprendizado da leitura/escrita depende do nível de desenvolvimento de cada criança.

Ao que parece, essa centralidade da leitura e escrita no 1º ano, também se faz presente de diferentes formas através dos documentos emitidos tanto pelo MEC, quanto pela Secretaria Estadual de Educação, sendo este um aspecto que precisa ser melhor compreendido por todos que atuam diretamente na educação.

Portanto, outros aspectos que poderiam ser buscados nesse contexto como conteúdos e atividades diversificadas foram pouco explorados pelas professoras em sala de aula, com isto, deixa-se de investir em uma formação mais global da criança desenvolvendo outros aspectos necessários nos campos físico, social e afetivo.

Desse modo, isso leva a refletir que a prática pedagógica das professoras pesquisadas do 1º ano amolda-se a pressões internas e externas no que se refere à leitura e à escrita como o foco primordial no aprendizado das crianças no 1º ano.

Em observações realizadas em sala de aula foram averiguadas algumas situações que demonstraram haver por parte das professoras empenho na realização de atividades dinâmicas, adequando o conteúdo ao lúdico, possibilitando uma maior participação das crianças no desenvolvimento e execução das atividades.

Entretanto, verificou-se que ainda são ações isoladas e que carecem de um planejamento mais adequado e que esteja de acordo com as necessidades específicas das crianças.

Constatou-se que na fala das professoras entrevistadas aparece essa compreensão da importância de se trabalhar as diversas áreas do conhecimento das formas mais variadas, mas que no fazer pedagógico conseguem desenvolver bem pouco esses conhecimentos em forma de atividades dinâmicas, envolvendo os alunos.

Talvez isso ocorra em função da própria centralidade do aspecto da leitura e da escrita, bem como da falta de uma proposta pedagógica das escolas que deem subsídios para que o professor trabalhe esses aspectos.

Outro aspecto investigado na pesquisa referiu-se às dificuldades encontradas pelas professoras no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas nesse novo contexto com o ingresso das crianças de 6 anos no 1º ano.

A pesquisa revelou que há uma dificuldade das professoras se posicionarem em relação à abordagem teórica que embasa a prática pedagógica das mesmas – a qual não foi definida nem como tradicional e nem como construtivista.

Percebe-se que essas concepções pedagógicas mesclam-se na prática das professoras, na tentativa de se construir ações que atendam e favoreçam as necessidades dos alunos, bem como os objetivos do trabalho docente.

Entretanto, constatou-se a partir das observações realizadas que apesar de se buscar um trabalho mais contextualizado, com práticas inovadoras de ensino, a relação professor x aluno apresenta-se em alguns momentos centrada nos moldes tradicionais.

Outro aspecto evidenciado na pesquisa foi a inexistência de oportunidades para parcerias com as colegas e com a própria coordenação pedagógica das escolas, em virtude de não se dar prioridade para o planejamento das atividades como construção coletiva, bem como a troca de experiência, principalmente no que diz respeito às situações de ensino e aprendizagem vivenciadas pelas professoras em sala de aula.

A questão da hora atividade foi um dos aspectos enfatizados pelas professoras e que ainda não foi implantado em uma das escolas pesquisadas, sendo que na outra escola pesquisada e que pertence à mesma Unidade SEDUC na Escola essa prática já se faz presente há um bom tempo.

Depreende-se dos dados da entrevista que há uma compreensão por parte das professoras da importância da formação continuada no desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas às necessidades reais das crianças.

Um ponto importante da pesquisa sobre o aspecto da formação continuada foi a unanimidade das professoras ao afirmarem que o professor não deve esperar somente da instituição, mas ele próprio deve investir em sua formação.

Por outro lado, a formação continuada tem que ser uma iniciativa de todos os governos: federal, estadual e municipal em conjunto com universidades e escolas.

Contudo, essa formação continuada não deve ser restrita somente ao professor, mas abranger também aos demais profissionais da escola, contribuindo para que haja uma participação mais efetiva dos professores e demais profissionais da educação e por que não dizer da própria comunidade escolar com seus alunos e pais na elaboração de propostas que percorram o caminho inverso, partindo das vivências escolares para as academias.

A pesquisa também revelou que as mesmas expressaram querer continuar seus estudos (com exceção de uma professora que estava para se aposentar) em nível de especialização e mestrado, porém, mencionaram alguns fatores que dificultavam essa realização, dentre os quais: a dupla jornada de trabalho, ou melhor tripla, já que todas eram donas de casa e mães de família com filhos ainda menores; o investimento financeiro que chegava a interferir no orçamento familiar e a pouca oferta de vagas para o mestrado, sendo que apenas duas universidades ofereciam esse nível gratuitamente.

A prática pedagógica das professoras no 1º ano do ensino fundamental de 9 anos, como objeto de reflexão dessa pesquisa, revela que ainda não existe uma proposta pedagógica para o 1º ano que parta da própria escola e que possa fundamentar a prática das professoras.

Por outro lado, não se percebeu nas observações realizadas em sala de aula, uma única concepção pedagógica que embase a prática, como comentado anteriormente. Não existe uma professora totalmente tradicional, assim como não se tem também uma totalmente construtivista.

Tais práticas no seu cotidiano assumem um caráter eclético e que a partir das vivências de cada professora com seus alunos, têm sido elaboradas e reelaboradas em sala de aula, isto é, a partir dos saberes da experiência.

Contudo, observou-se durante a pesquisa realizada que a prática das professoras no 1º ano ainda permanece atrelada ao sistema de seriação, com a preocupação de cumprir o conteúdo, bem como as atividades e com pouco tempo destinado às brincadeiras livres.

É importante ressaltar que se constatou que ambas as escolas pesquisadas não usufruíam de espaços que favorecessem às crianças de correrem, pularem e brincarem livremente, não havia brinquedos e nem parquinho, inclusive na escola B, não existia sequer um espaço livre para as aulas de Educação Física.

Foi possível constatar que há por parte das professoras pesquisadas um interesse em construir uma prática efetiva que de fato possa contribuir para o aprendizado dos seus alunos. No entanto, é importante enfatizar que isso também requer uma ação coletiva de todos os segmentos que compõem a política nacional de implantação do ensino fundamental de 9 anos em suas diversas instâncias: professores, gestores, pais, comunidade, secretarias, instituições superiores, enfim, todos podem e devem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

Os dados contemplados nesse estudo apontam para a importância de novas pesquisas, visando ampliar a compreensão sobre a prática pedagógica das professoras a partir da implantação do ensino fundamental de 9 anos, em outras realidades, sob novos ângulos e objetivos.

Considera-se atualmente que para o ensino fundamental de 9 anos em relação à lei e aos fatos, permanece o desafio quanto ao acompanhamento e à avaliação do mesmo.

Torna-se fundamental voltar os olhares no sentido de perceber que a implantação do ensino fundamental de 9 anos é ainda recente na maioria das escolas públicas do estado do Pará. E sabendo que tudo o que é novo é passível de dúvidas, questionamentos, ansiedade e resistências.

Percebe-se que o grande desafio para todos que estão inseridos nesse processo é a possibilidade de reflexão e ação em busca de caminhos que apontem para uma real e efetiva melhoria na prática pedagógica de nossas professoras que atuam no ensino fundamental de 9 anos em especial nos três primeiros anos.

A pesquisa vislumbrou que é possível a construção de práticas significativas e favoráveis ao trabalho com as crianças no 1º ano, mesmo que essas práticas ainda apresentem em determinados momentos certas contradições. Porém, não se deve exigir nesses primeiros momentos posturas infalíveis e consolidadas, mas em construções, pois a cada nova turma, encontram-se novos desafios.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. L. A escola de nove anos: integrando as potencialidades da educação infantil e do ensino fundamental. In: SILVA, A. M. e col. (Org.). ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13. **Anais...** Recife: ENDIPE, p. 351-361, 2006.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: Informação e Documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro. Lisboa, 2010.
- BATISTA, A. A. G. Ensino Fundamental de nove anos um importante passo à frente. **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 5-22, mar. 2006.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Escola cabana**: construindo uma educação democrática e popular. Belém, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **O ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, 2004a.
- _____. **Ampliação do ensino fundamental de 9 anos**: primeiro relatório do programa. Brasília, 2004b.
- _____. **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006b.
- _____. **Ampliação do ensino fundamental de 9 anos**: terceiro relatório do programa. Brasília, 2006a.
- _____. **Ampliação do ensino fundamental de 9 anos**: segundo relatório do programa. Brasília, 2004c.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.274/2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2006.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora, 1994.
- CALLEGARI, C. O Ensino Fundamental de Nove Anos. In: SILVA, A. M. e col. (Org.). **Encontro nacional de didáticas e práticas de ensino**: políticas educacionais, tecnologias e formação do educador – repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 379-383.

CAPUCHINHO, Alessandra de Oliveira. **Sentidos e significados produzidos pelo professor sobre o ensino fundamental de 9 anos**. 2008, 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.169-201, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GORNI, D. A. P. Ensino Fundamental de 9 anos no limiar de 2010: A mudança se implanta por lei? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15. Belo Horizonte, 2010. **Anais...** Belo Horizonte: Endiipe, 2010.

_____. 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.

IBGE. **Censo Demográfico 2008**. Disponível em: <www.ibge.gov.br/cidades>. Acesso em: 26 out. 2011.

JUNQUEIRA, F.; ANDRADE, G. Linguagens geradoras: um critério e uma proposta de seleção de conteúdos em educação infantil. **Cadernos de Educação**. Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação, ano 12, jul/dez. 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. G. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MORO, C. S. **Ensino fundamental de 9 anos**: o que dizem as professoras do 1º ano. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009a.

_____. Controvérsia e desafios apontados pelas primeiras pesquisas divulgadas em eventos científicos sobre o 1º ano do ensino fundamental de 9 anos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9. Curitiba, 2009. **Anais...** Curitiba, 2009b.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 001, de 5 de janeiro de 2010. **Diário Oficial do Estado**. Belém, 2010a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Gabinete do Secretário. **Portaria n. 040/ 10-GS**. Belém, 2010b.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará Todos**. Belém, 2008a. v. 1

_____. Secretaria de Estado de Educação. **A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará Todos**. Belém, 2008b. v. 2

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Política de educação básica do estado do Pará**. Belém, 2008c. v. 3

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Ensino fundamental de nove anos: caderno de orientações**. Belém, 2010.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SARTURI, R. C. O ensino fundamental de nove anos: em busca da legitimação das políticas públicas no cotidiano escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAE, 23., 2007. **Anais...**, 2007.

SAVELI, E. L. Ensino fundamental de 9 anos: o desafio de rever concepção de escola, infância e alfabetização. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa (PR), v. 3, n. 1, p.67-72, 2008.

_____. Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: avaliações de políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIFF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Luciene C. O ensino fundamental de 9 anos no Brasil: meandros político-pedagógicos de sua implementação. **Revista Política**. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/publicações/revista/poili_gest/ed6_artigolucienevieira.pdf> Acesso em: 03 set. 2010

APÊNDICE

APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – UEPA



CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO – CCSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Título: A implantação do Ensino Fundamental de 9 anos: a prática pedagógica das professoras do 1º ano.

Mestranda: Telma Mercedes Silva de Lima **Orientadora:** Prof. Drª Tânia Regina Lobato dos Santos.

Caro (a) Professor (a):

Este instrumento tem como objetivo obter informações para um estudo que pretende analisar como as professoras do 1º ano da rede estadual de ensino, estão encaminhando suas práticas pedagógicas a partir da implantação do ensino fundamental de 9 anos. Portanto, suas respostas são de grande importância para que um levantamento fidedigno possa ser realizado. As informações obtidas terão um caráter confidencial e sua identidade será preservada.

Desde já agradecemos a sua colaboração com o nosso trabalho.

Questionário para Triagem de Dados**Perfil das professoras:**

1. Nome: _____
2. Idade: _____ Estado civil: _____

Formação no:

3. Ensino médio: _____
4. Ensino superior: _____
5. Pós-Graduação: _____
6. Caso não tenha feito curso de pós-graduação. Você pretende fazer? Em que? _____

Experiência profissional:

7. Em que ou quais rede de ensino atua: _____
8. Tipo de vínculo empregatício: _____
9. Há quanto tempo atua no magistério: _____

10. Considerando sua experiência mais ampla, registre quantos anos você trabalhou em cada uma das etapas indicadas:

_____ Educação Infantil
 _____ Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries.

11. Trabalha em outra instituição? () sim () não
 Em caso de resposta afirmativa, responda: Que atividade desenvolve?

12. Qual sua jornada de trabalho diária? _____

13. Como você avalia a sua prática pedagógica no 1º ano?
 () ótima () boa () regular () insuficiente

Justifique: _____

14. Em termos de infra-estrutura como você percebe as condições de sua escola no atendimento dos alunos no 1º ano?

() ótima () boa () regular () insuficiente

15. Quais cursos de formação continuada você gostaria que fossem ofertados para o professor que está atuando no 1º ano do ensino fundamental ? _____

16. Qual a sua principal aspiração profissional para os próximos anos?

- () permanecer na função atual, na mesma instituição
 () ocupar cargos de direção e gestão escolar
 () permanecer na função atual, mas em outra instituição
 () realizar outra atividade profissional na área educacional
 () dedicar-me a outra profissão
 () outro, especificar: _____

17. Gostaria de participar da pesquisa? _____

Belém, _____ de _____ de 2011.
APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – UEPA



CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO – CCSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

PROJETO DE ENTREVISTA

Mestranda: Telma Mercedes Silva de Lima

Orientadora: Prof. Dra. Tânia Regina Lobato de Sousa

Título: A implantação do Ensino Fundamental de 9 anos: a prática pedagógica das professoras do 1º ano.

Questão Problema da pesquisa

Surge a partir do contexto das políticas públicas com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, buscando conhecer como as professoras do 1º ano da rede estadual de ensino estão encaminhando suas práticas pedagógicas a partir desta implantação.

Tomando por base a problemática em questão é que partiremos para a investigar as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

1. Como as professoras percebem o processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos?
2. Como essas professoras estão efetivamente trabalhando dentro de sala de aula?
3. Que desafios as professoras têm encontrado no trabalho com crianças de 6 anos no Ensino Fundamental?

Objetivos da Pesquisa

Geral : Analisar a prática pedagógica das professoras no 1º ano a partir da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos.

Específicos:

- Identificar como as professoras percebem a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos com o ingresso das crianças de 6 anos no 1º ano;
- Pesquisar como as professoras estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas em sala de aula;

- Identificar quais desafios as professoras encontram ao desenvolverem suas práticas pedagógicas no 1º ano.

Modalidade de Entrevista: Entrevista semi-estruturada, voltada para a temática da pesquisa. As mesmas serão realizadas em sessões individuais com as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental de duas escolas estaduais do município de Belém.

Objetivos da Entrevista:

- Identificar como as professoras do 1º ano, estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos;
- Conhecer como está sendo trabalhada a formação continuada dessas professoras;
- Esclarecer às entrevistadas que as mesmas terão acesso a transcrição da entrevista para ressaltar sua fidedignidade;
- Gravar as entrevistas com a permissão prévia das entrevistadas;
- Disponibilizar às entrevistadas, os resultados parciais e finais do trabalho da pesquisa.

Guia da Entrevista: Cada entrevista terá uma duração média de no mínimo trinta minutos e no máximo uma hora. As mesmas serão realizadas num período aproximado de 2 meses.

Roteiro de Entrevista:

- 1) Qual o seu entendimento sobre a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, com o ingresso das crianças de 6 anos no 1º ano?
- 2) Em sua opinião o que gerou a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos?
- 3) Você teve/ tem conhecimento dos documento referente ao Ensino Fundamental de 9 anos? Qual/ Quais foram/ são esses documentos?

- 4) Quais modificações ocorreram na escola em que você trabalha decorrentes da Lei que ampliou o Ensino Fundamental de 9 anos? Quais foram (quais são) elas?
- 5) Como se deu a implantação do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos na escola?
- 6) Que implicações trouxe a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos para a prática pedagógica como professora do 1º ano?
- 7) Fale um pouco sobre como você organiza o trabalho pedagógico no 1º ano do Ensino Fundamental?
- 8) Que atividades você julga importante no trabalho com crianças de 6 anos? E como você as realiza?
- 9) Em sua opinião que concepção pedagógica permeia a sua prática?
- 10) Na sua opinião de que maneira a formação continuada pode contribuir nesse contexto à sua prática pedagógica? Quais as suas necessidades?
- 11) Na escola em que você trabalha há (houve) alguma ação específica (formação, capacitação, cursos, grupos de estudo, discussões, palestras, outros) para a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos? Qual ou quais?
- 12) Você faz (ou fez?) algum curso de formação continuada? (Local/ Tempo de duração/ Temáticas) Quem organizou?

Agendamento dos encontros:

A cada entrevista agendaremos o próximo encontro, no qual será apresentada a transcrição da entrevista, bem como a síntese do encontro passado para que haja uma recapitulação da entrevista e a verificação por parte do entrevistado, demonstrando desta forma a compreensão do entrevistador.

APÊNDICE 3
PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Registradas no Dia ____/____/2011 (____), às ____/____ Na
Escola _____
_____ Dia de Observação.

Organização do trabalho pedagógico/ atividades em sala de aula	Metodologia	Recursos Utilizados	Observações Complementares
1º momento:			
Intervalo			
2º momento:			

ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – UEPA



CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO – CCSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO / TCLE

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistada na pesquisa de campo referente ao projeto intitulado: **A implantação do Ensino Fundamental de 9 anos:** a prática pedagógica das professoras do 1º ano, desenvolvida pelo Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Fui informada que a pesquisa é orientada pela Profª. Drª. Tânia Regina Lobato dos Santos e será desenvolvida pela mestrandia Telma Mercedes Silva de Lima (email: telmamercedeslima@yahoo.com.br), telefone (91) 3249 82 69, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação-Mestrado.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui também informada dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo que, em linhas gerais é analisar como se constitui a prática pedagógica das professoras do 1º ano com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio da observação de minha prática pedagógica, bem como de entrevista semi-estruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização.

As entrevistas serão transcritas, sendo que as transcrições serão entregues no próximo encontro, agendado ao término das entrevistas. As colaboradoras serão convidadas a assinar uma carta de cessão, na qual deixaram claro os limites do uso das entrevistas e outras definições.

O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e orientadora da pesquisa.

Eu, _____ RG _____

Declaro que compreendi as informações que li ou que me foram explicitadas sobre a pesquisa acima descrita, ficando claro para mim os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados e a garantia de esclarecimento permanente sobre o andamento da pesquisa. Fui informada de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou qualquer sanção ou constrangimentos.

Belém, _____ de _____ de 2011.

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO 2



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – UEPA



CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO – CCSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____ RG _____

Declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevistas gravadas em MP4 nos meses de maio e junho do ano de 2011. Autorizo também sua transcrição para integrar a dissertação que tem como título: **A implantação do Ensino Fundamental de 9 anos: a prática pedagógica das professoras do 1º ano**, da mestrando Telma Mercedes Silva de Lima, podendo usar os dados obtidos integralmente ou em partes, sem restrições, prazos e citações, desde a presente data.

Autorizo também o uso do texto final das entrevistas a terceiros, vinculado o controle a Biblioteca da Universidade do Estado do Pará – UEPA, que terá sua guarda.

Ciente, subscrevo a presente, que terá minha firma reconhecida em cartório.

Belém, _____ de _____ 2011.

Por ser verdade dato e assino a presente Carta de Cessão.

Professora colaboradora da pesquisa