



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional

**Perspectivas e entraves dos professores que trabalham com os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil:
*o caso das Escolas Públicas do Município de Macapá***

Joelma de Souza Costa Mendes

Orientador: Professor Doutor António José dos Santos Neto

Évora 2011

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional

**Perspectivas e entraves dos professores que trabalham com os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil:
*o caso das Escolas Públicas do Município de Macapá***

Joelma de Souza Costa Mendes

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação – Área de
Especialização em Avaliação Educacional

Orientador: Professor Doutor António José dos Santos Neto

Évora 2011

EPÍGRAFE

“Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.”

Rubens Alves

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, saúde, fé e realizações.

Tomo a liberdade de agradecer o contributo inestimável de todos aqueles que, pelo apoio e estímulo constante, tornaram possível a realização desta dissertação.

Ao Professor António José dos Santos Neto, pelo incentivo, pela disponibilidade, pelas sugestões dadas e pelos desafios que colocou, apesar da distância que nos separava. A ele, o meu apreço e estima.

Aos meus avós (*in memoriam*), pela dedicação e esforço com minha formação.

Ao meu esposo, Pedro Fernandes Mendes, pela paciência, compreensão, incentivo e amor demonstrado em suas ações do dia a dia.

Aos meus amigos do curso, pelo companheirismo e cumplicidade, em especial Vilma Couston, Irmã Nelízia Colares e Sílvia Barbosa.

A todos quantos se revelaram preciosos na realização deste trabalho, em especial ao amigo Elielson Magave, pela contribuição das fontes literárias, ao professor e amigo de todas as horas Paulo Tarso Barros e ao grupo de professores e coordenadores pedagógicos que de boa vontade colaboraram na recolha de dados.

DEDICATÓRIA

Ao meu cônjuge pelo apoio cúmplice e incondicional neste e em todos os projetos em que me envolvo.

RESUMO

Perspectivas e entraves dos educadores que trabalham com os três primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove Anos: o caso das escolas públicas do município de Macapá

O presente estudo teve como grande finalidade identificar os entraves e as perspectivas dos professores e dos coordenadores pedagógicos que no ano letivo de 2010 trabalhavam com os três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos em Escolas Públicas do Município de Macapá, Estado do Amapá, Brasil.

O estudo contou, em concreto, com a participação de 115 professores e 34 coordenadores pedagógicos, abrangendo 35 escolas integrantes da Secretaria Municipal de Educação do Município de Macapá, do 1º, 2º e 3º anos de cada escola pesquisada. Os dados que tornaram possível o presente estudo foram recolhidos através de um inquérito por questionário.

A análise dos resultados obtidos permitiu inferir que tanto os professores quanto os coordenadores pedagógicos que atuam no sistema de nove anos, em particular nos três primeiros anos de escolaridade, requereriam um conhecimento mais amplo sobre a nova proposta e deveriam beneficiar de formação continuada mais ampla e frequente e mais específica que possam nortear as diretrizes ao atendimento da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Concluiu-se que o sistema educacional do município deverá estabelecer um compromisso mais acentuado com a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos, contribuindo, assim, para atender melhor o aluno, nomeadamente a criança dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, na sua aprendizagem.

Palavras-chave: *Professores, coordenadores pedagógicos, currículo, Ensino Fundamental de nove anos, prática pedagógica, formação continuada, Escolas Públicas, Macapá.*

ABSTRACT

PROSPECTS AND BARRIERS OF TEACHERS WHO WORK WITH THE FIRST THREE YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL OF NINE YEARS IN BRAZIL: the case of public schools in the city of Macapá

This study was intended to identify major obstacles and perspectives of teachers and teacher trainers that in academic year 2010 worked with the first three years of basic education of nine years in public schools in the city of Macapá, Amapá State, Brazil

The study was, in particular, with the participation of 115 teachers and 35 pedagogical coordinators covering 35 schools members of the Municipal Education Secretariat of the city of Macapá, the 1st, 2nd and 3rd year of each school studied. The data that made possible the present study were collected through a questionnaire survey.

The analysis of the results allowed to infer that both the teachers and coordinators who work in educational system of nine years, particularly in the first three years of schooling, require a broader knowledge about the new proposal and should receive ongoing training and broader frequent and more specific guidelines that can guide the care of children in their physical, psychological, intellectual and social. It was concluded that the educational system of the municipality must have a commitment to ongoing training of teachers and teacher trainers thus contributing to better serve in their teaching the student.

Keywords: *Teachers, teacher trainers, curriculum, elementary school for nine years, teaching practice, continuing education, public schools, Macapá*

ÍNDICE DE FIGURAS

	pág.
Figura 1: Distribuição dos professores entrevistados por sexo	51
Figura 2: Distribuição dos professores quanto à habilitação acadêmica	51
Figura 3: Distribuição dos professores por escalões etários	52
Figura 4: Tempo de serviço dos professores na escola a que pertenciam	52
Figura 5: Exercício de outra atividade docente	53
Figura 6: Distribuição dos professores quanto aos turnos de trabalho	53
Figura 7: Distribuição dos coordenadores pedagógicos por sexo	54
Figura 8: Distribuição dos coordenadores pedagógicos quanto à habilitação acadêmica	54
Figura 9: Distribuição dos coordenadores pedagógicos por escalões etários ..	55
Figura 10: Tempo de serviço dos coordenadores pedagógicos na escola a que pertenciam	55
Figura 11: Distribuição dos coordenadores pedagógicos por outra atividade profissional	56
Figura 12: Distribuição dos coordenadores pedagógicos quanto aos turnos de trabalho	56
Figura 13: Impacto da proposta de Ensino Fundamental de nove anos nos professores	65
Figura 14: Frequência atribuída pelos professores às atividades realizadas no período de 2009/2010	67
Figura 15: Relevância das atividades de desenvolvimento profissional qualidade da escola	70
Figura 16: Autoavaliação do trabalho docente e sua importância no ensino fundamental de nove anos	71
Figura 17: Grau de compromisso da gestão relativamente à formação continuada do professor	73
Figura 18: Impacto causado pela lei do Ensino Fundamental de nove anos no coordenador pedagógico	74
Figura 19: Frequência das atividades realizadas pelo coordenador pedagógico	76

Figura 20: Relevância das atividades de desenvolvimento profissional na qualidade da escola	77
Figura 21: Autoavaliação do coordenador pedagógico quanto à importância do seu trabalho na escola	78
Figura 22: Compromisso da gestão para com a formação continuada do coordenador pedagógico	79

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – Declaração para acesso às escolas pesquisadas

ANEXO II – Questionário aplicado aos Professores

ANEXO III – Questionário aplicado aos Coordenadores Pedagógicos

ÍNDICE GERAL

	pág.
RESUMO	v
<i>ABSTRACT</i>	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
LISTA DE ANEXOS	ix
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
1.1- Contextualização da investigação	2
1.2- Objetivos da investigação	3
1.3- Relevância do estudo	4
1.4- Plano geral da dissertação	5
CAPÍTULO II – QUADRO TÉORICO	6
2.1- Tendência histórica e norteadora da educação no Brasil	7
2.2- Antes da Lei 11.273/06 do Ensino Fundamental de nove anos	13
2.3- A função da Escola Pública	16
2.4- Fundamentos legais da educação	21
2.5- Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos	23
2.6- Formação continuada dos professores do Ensino Fundamental de nove anos	28
2.7- O Projeto Político-Pedagógico da escola pública	34
2.8- O currículo e a formação para a cidadania	41
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	46
3.1- O Ensino Fundamental de nove anos nas escolas públicas de Macapá	47
3.1.1- Caracterização do Estado do Amapá	47
3.1.2- Caracterização das escolas pesquisadas	48

3.2- Trajetória de implantação do ensino fundamental de nove anos em Macapá	48
3.3- Síntese metodológica	48
3.4- População e amostras	49
3.4.1- Seleção das amostras	49
3.4.2- Caracterização das amostras	50
3.5- Seleção dos procedimentos de investigação	57
3.6- O questionário: elaboração e validação	58
3.6.1- Elaboração do questionário	58
3.6.2- Validação do questionário	59
3.7- Estudo piloto	60
3.8- Recolha de dados	61
3.9- Análise dos dados	61
CAPÍTULO IV – RESULTADOS	63
4.1- Introdução	64
4.2- O professor: perspectivas e entraves em relação ao Ensino Fundamental	64
4.3- O Coordenador Pedagógico e seus desafios em relação ao Ensino Fundamental	73
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
BIBLIOGRAFIA	88
ANEXOS	94
ANEXO I- Declaração para acesso às escolas	95
ANEXO II- Questionário aplicado aos professores	96
ANEXO III- Questionário aplicado aos coordenadores pedagógicos	99

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1- Contextualização da investigação

No Brasil, a política educacional está atravessando um período de transformações significativas com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, estabelecido pela Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Esta lei veio alterar a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, instituindo um Ensino Fundamental com tal duração e com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

De acordo com o Art. 5º da referida Lei, foi fixado o ano de 2010 como data limite para que os municípios, os Estados e o Distrito Federal procedessem a tal implantação. De acordo com o questionário por nós aplicado aos coordenadores pedagógicos e aos professores das escolas pesquisadas, muitas dúvidas foram, todavia, geradas, tanto nas Secretarias de Educação como nas Escolas, sobretudo pela falta de clarificação do diploma legal, no que tem a ver com os objetivos, o currículo e os conteúdos a serem desenvolvidos, em particular no 1º ano, ou seja, no caso das crianças com seis anos de idade.

Vale ressaltar que essa mudança faz parte de uma política nacional de educação, em que o Brasil se encontrava em atraso relativamente ao atendimento obrigatório das crianças de seis a quatorze anos, sendo que em muitos países, como é o caso da Argentina, a obrigatoriedade é mesmo a partir dos cinco anos (Rosemberg, 2009).

O Brasil optou por ampliar o Ensino Fundamental, incluindo as crianças de seis anos neste nível de ensino, sem tornar obrigatória a Educação Infantil.

Convém, no entanto, salientar que a implantação desta medida suscita muitas dúvidas no que diz respeito ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula com as crianças, sobretudo as mais novas, com compreensível acuidade para as de seis anos (Brandão, 2007).

Essas dúvidas prendem-se, por exemplo, com os conceitos de infância e de alfabetização, com as práticas e rotinas escolares a utilizar e também com o desenvolvimento profissional, tanto de docentes da Educação Infantil como dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Kramer (2006, . 20), “a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico”.

Assim, o Ensino Fundamental de nove anos deverá ser gratuito nas escolas públicas, assegurando o direito da criança a uma educação de qualidade. “Com essa medida, o Estado reafirma, assim, o Ensino Fundamental como direito público e perspectiva a melhoria das condições de equidade e de qualidade da Educação Básica, para que os alunos prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade e que tenham mais tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento” (Beauchamp, Pagel e Nascimento, 2006, p. 14).

Como antes se fez notar, as instituições encontram muitas dificuldades face a essas mudanças, até por se tratar de algo novo, que exige adequação, aceitação e revisão no processo educativo, visando uma melhoria significativa no contexto histórico da educação brasileira. Isso sem contar com os requisitos de formação dos educadores/professores que irão lidar com essa fase da criança, os quais necessitam de estar aptos a entender que o ser humano possui múltiplas dimensões, que aprende em ritmos e tempos diferentes, que o aprendizado é um processo contínuo e que o conhecimento deve ser construído e reconstruído processual e continuamente (Neto, 1998). Seguindo nessa linha de pesquisa, este estudo teve como grande finalidade encontrar respostas consistentes e empiricamente fundamentadas para a seguinte questão de partida, a qual dá corpo ao problema de investigação: *Quais as perspectivas e os entraves dos professores que trabalham nas escolas públicas do Município de Macapá, sobretudo no que tem a ver com as especificidades dos três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos?*

1.2 –Objetivos da investigação

Tendo em conta o problema da investigação antes formulado e enquadrado, o presente estudo teve como grande objetivo geral analisar as perspectivas e os entraves dos professores e dos coordenadores pedagógicos que trabalham em Escolas Públicas do Município de Macapá, no que tem a ver com os três primeiros anos do ensino fundamental, em particular com o ano inicial, obrigatoriamente freqüentado pelas crianças brasileiras ao atingirem os seis anos de idade.

Este objetivo foi, por sua vez, operacionalizado nos seguintes objetivos específicos:

- * Analisar o impacto que a proposta de ensino fundamental de nove anos poderá ter causado na ação dos professores e coordenadores pedagógicos que trabalham com alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos.
- * Investigar a participação dos professores e coordenadores pedagógicos nas atividades educacionais voltadas ao ensino fundamental de nove anos.
- * Analisar a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos dentro do espaço escolar, visando um incremento da qualidade de ensino.
- * Caracterizar a autoavaliação que os professores e os coordenadores pedagógicos acerca de alguns aspectos estruturantes do seu trabalho com os alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos.

1.3- Relevância do Estudo

A relevância do estudo assenta na convicção de que “não basta ampliar o tempo da criança na escola, mas gerir melhor o tempo escolar, pois os currículos e os programas têm sido trabalhados em unidades de tempo e com horários rígidos, com currículos que fragmentam a realidade, seus espaços concretos e seus tempos vividos” (Brandão, 2007, p. 43).

Trata-se de um modelo disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdos específicos e centrado no trabalho docente individual, muitas vezes solitário, por falta de espaços que propiciem uma interlocução dialógica entre os professores.

Este cenário é o da maioria das escolas públicas, nas quais está sendo implantado o ensino fundamental de nove anos. Em função do mesmo, realizou-se este estudo com a finalidade de contribuir para uma nova abordagem desta realidade, susceptível de provocar mudanças no modelo curricular tradicional, predominante em grande parte das escolas do ensino fundamental.

A investigação desenvolvida neste estudo poderá, em suma, ajudar a refletir sobre as dificuldades apresentadas pelo educador quanto às práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com o novo Ensino Fundamental de nove anos e, conseqüentemente, sobre as propostas pedagógicas a serem trabalhadas com os educandos.

1.4- Plano geral da dissertação

O presente relatório de dissertação encontra-se organizado em cinco capítulos. O capítulo I incorpora a presente *Introdução* ao Relatório. No capítulo II, designado de *Quadro Teórico*, faz-se uma abordagem temática de assuntos relacionados com o tema da dissertação que configuram o referencial conceitual do estudo. Os tópicos desenvolvidos abordam, sobretudo, o Ensino Fundamental de nove anos, a formação dos professores e coordenadores pedagógicos e o projeto político-pedagógico da escola pública.

No terceiro capítulo, *Metodologia*, são apresentados e justificados os procedimentos metodológicos utilizados no estudo, caracterizadas as amostras de professores e coordenadores pedagógicos que participaram na investigação e apresentados os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados para a respectiva análise e tratamento.

No quarto capítulo, faz-se a apresentação, análise e discussão dos *Resultados* obtidos, tendo por referência os objetivos da pesquisa.

No último capítulo (quinto), apresentam-se as *Conclusões* da investigação, tendo como suporte o enquadramento teórico, as implicações pedagógicas delas decorrentes para o Ensino Fundamental de nove anos e lançam-se sugestões para trabalhos de pesquisa futuros no âmbito desta temática.

No final da dissertação, é apresentada a *Bibliografia* pesquisada – organizada por ordem alfabética das fontes que a compõem, quase todas mencionadas no corpo do texto – e os *Anexos*, considerados importantes para uma melhor percepção e compreensão do conteúdo da dissertação.

CAPÍTULO II

QUADRO TEÓRICO

2.1- Tendência Histórica e Norteadora da Educação no Brasil

A educação, em sentido amplo, não se resume à experiência escolar e não é algo recente na história da sociedade brasileira. Ela ocorre sob as mais variadas formas, na relação entre os mais diferenciados sujeitos, em tempos e lugares distintos. Como, aliás, afirmava sugestivamente Brandão (2007), “da educação ninguém escapa”. Dessa maneira, é possível afirmar que também não se pode fugir da história da educação, uma vez que estamos inseridos no processo, de uma maneira ou de outra, frequentando ou não a escola, ou fazendo parte dos meios que compõem a sociedade (igrejas, festas, família, amigos, nomeadamente).

De acordo com Veiga (2008), após a chegada dos padres jesuítas ao Brasil, em 1549, têm lugar as primeiras iniciativas para implementar o processo educacional formal em nosso país. Embora a educação tivesse, na altura, caráter puramente religioso, a vinda dos jesuítas trouxe os primeiros educadores e um grande incentivo ao ensino. Nesse contexto, é preciso ressaltar que, desde o início da colonização, os jesuítas eram os únicos educadores que possuíam o saber formal para auxiliar na educação dos colonizados, nesse caso os índios que foram encontrados na terra recém-descoberta. Apesar de essa atitude se manter vinculada à catequização, o que contribuía para que os membros da Companhia de Jesus pudessem oferecer instrução básica e assumir a tarefa de professores era a boa formação recebida por esses religiosos na Europa.

De acordo com Santos (2008), os jesuítas, no início da colonização, criaram a “Escola de Ler e Escrever”, com o objetivo de levar os índios a entender e assimilar a cultura e a religião portuguesas. “Eles precisavam antes ser compreendidos para serem depois seguidos” (p. 20). Os jesuítas procuravam, desse modo, assegurar educação a todos: índios, negros, escravos, colonos e filhos de senhores de engenho.

A formação educacional que os jesuítas tinham assimilado na Europa estava permeada pelos valores do movimento denominado de Contra-Reforma, movimento esse que buscava combater as ideias difundidas pelo protestantismo na Europa. Todo o conteúdo de ensino que servia de base para a instrução dos gentios, como assinala Romanelli (2001, p. 34), foi caracterizado “por uma enérgica reação contra o pensamento crítico, que começava a despontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da Escolástica como método e como

filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos, enfim pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos”.

Além disso, é importante acrescentar que o conteúdo curricular das instituições destinadas à formação jesuítica era pretensamente neutro e desprovido de significação social, sendo que o caráter educacional do ensino era enciclopedista, marcado pela ausência de espírito crítico, da análise, da pesquisa e da experimentação

De acordo com Romanelli (2001, p. 34), os jesuítas, “humanistas por excelência, apegavam-se [de fato] ao dogma e à autoridade, à tradição escolástica e literária numa educação modelada pela Metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico”. Como assinala Ribeiro (2001), o ensino dos jesuítas na colônia baseava-se, fundamentalmente, no Plano de Estudos intitulado *Ratio Studiorum*, sendo o seu conteúdo elaborado com a finalidade de atender à diversidade de interesses e de capacidades.

Segundo Aranha(2003, p. 68), “no Brasil, os jesuítas se dedicaram à pregação da fé católica e ao trabalho educativo [dirigido] aos jovens do sexo masculino das famílias dos senhores (elite colonial)”. As primeiras escolas foram criadas pelo Padre Manoel da Nóbrega (1549 a 1570) e destinavam-se a ensinar aos índios e aos filhos de colonos – brancos e mamelucos – a língua portuguesa, a doutrina cristã, a leitura e a escrita, a música instrumental, o teatro, a dança, o aprendizado profissional e agrícola e a gramática, nomeadamente.

Os jovens de boa família que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Europa, na Universidade de Coimbra, em Portugal, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, e na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área da medicina. Os índios (população nativa) ficaram à mercê dos interesses alienígenas: as cidades desejavam integrá-los ao processo colonizador; os jesuítas desejavam convertê-los ao cristianismo e aos valores europeus; os colonos estavam interessados em usá-los como escravos. Os jesuítas então pensaram em afastar os índios dos interesses dos colonizadores e criaram as reduções ou missões. Nestas, os índios, além de passarem pelo processo de catequização, também foram orientados ao trabalho agrícola, o que lhes garantia fontes de renda (Aranha, 2003).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, fica uma grande lacuna a ser

preenchida na educação do país. É então que o Marquês de Pombal resolve financiar o ensino primário, a fim de compensar o atraso da educação brasileira, fato esse que, todavia, não teve grande impacto. Só com a mudança da sede do Reino de Portugal para o Brasil e com a vinda da família real para cá é que a educação toma outro rumo e ganha alguns benefícios, como o surgimento de instituições culturais e do ensino técnico e superior (Aranha, 2003). No entanto, não existia uma infraestrutura que atendesse às necessidades educacionais da Colônia, como também não existiam professores especializados em número suficiente. Face a essas falhas nos serviços educacionais, procurou-se solucionar o problema criando aulas régias, isoladas, apoiadas por um recém-criado imposto colonial, o “subsídio literário”.

A deficiência na formação dos professores persistiu, mesmo com a chegada de D. João VI ao Brasil, no ano de 1808, procurando tomar em consideração o que seria necessário na defesa militar do reino. Entretanto, as pessoas com estudos primários e secundários caíram no esquecimento, como resultado da falta de uma política que valorizasse a escola primária e a formação de professores (Ramos, 2002). Só a partir da independência, em 1822, a educação brasileira viria a conhecer novas conquistas e desenvolvimentos no seu âmbito organizacional. A Constituição Federal de 1824, nomeadamente, vem garantir a instituição primária e gratuita a todos os cidadãos, sendo confirmada logo após com a Lei de 15 de outubro de 1827, que vem determinar a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades.

Conforme o Ato Adicional de 1834 foram criados sistemas paralelos de ensino em cada província, buscando dedicar especial cuidado ao ensino básico, passando o ensino superior para a responsabilidade do poder central. Em resultado disso, algumas escolas particulares, tendo sua sede na Corte e em cidades grandes, davam condições ao ensino primário de forma mais rica que o ministrado nas escolas públicas.

Nesse período, foi criada, por volta de 1830, na cidade do Rio de Janeiro, a “Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária, órgão ligado ao Ministério do Império e destinado a fiscalizar e orientar o ensino público e particular nos níveis primário e médio” (Ramos, 2002, p. 58).

De maneira geral, o ensino continuou, todavia, deficiente, devido à ausência de professores com habilitação adequada. Assim se compreende que tivessem, desse modo, aparecido as primeiras escolas normais das províncias para melhorar a formação dos

mestres, embora o nível de formação alcançado fosse muito baixo em relação aos padrões europeus da época. Sobre essa matéria, Aranha (1996, p. 155) escreve:

Para melhorar a formação de mestres, são fundadas as primeiras escolas normais em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). Geralmente são oferecidos apenas dois anos de curso, de nível secundário, atendendo a pouquíssimos alunos. O ensino é formal, distante das questões teóricas, técnicas e metodológicas relacionadas com a atuação do professor, além de funcionar de maneira precária e irregular. O descaso pelo preparo do mestre faz sentido numa sociedade não comprometida com a prioridade à educação elementar. Apesar disso, as escolas normais são implantadas aos poucos, sobretudo no final do século XIX.

Os “professores” contratados para ministrar as aulas eram submetidos a uma banca avaliadora, para serem admitidos. Porém, o modo como ocorria o próprio processo de admissão era improvisado, sendo que os problemas reais agravavam-se e, no dia-a-dia escolar, profissionais e alunos atuavam de forma ineficiente. Aranha (1996, p. 154) explica essa situação do seguinte modo:

O precário sistema de tributação tornou a falta de recursos um crônico empecilho para qualquer realização, seja a construção de escolas, seja a preparação de professores, ou a sua remuneração mais decente. Por isso não foi boa a qualidade do ensino, com professores improvisados, incompetentes e, devido aos baixos salários, obrigados a se dedicarem a outras atividades ao mesmo tempo. Com o tempo criam-se os liceus provinciais que nada mais são do que a reunião de aulas avulsas no mesmo prédio.

No ano de 1837, as províncias tiveram a iniciativa de criar na corte o Colégio de D. Pedro II, sendo este considerado a escola modelo dos estudos secundários. O Colégio D. Pedro II passou a admitir matrículas avulsas e instituiu exames finais por disciplina, equivalentes aos exames gerais para fins de matrícula nos cursos superiores (Ramos, 2002).

Nesse contexto, a própria formação de professores continua a ser uma preocupação secundária dentro do quadro geral de fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem. No ano de 1850, o ensino na Corte e a instrução superior no Império foram profundamente reformulados por Couto Ferraz, não sendo possível obter informações de dados históricos que evidenciem a preocupação em se criar a Escola Normal na Capital do país, uma vez que se optou por formar professores em exercício, sob a supervisão de mestres experientes. A esse respeito, informa Bastos (2005, p. 35):

O método de ensino deveria ser o *Lancaster e Bell*, ou seja, o da monitoria ou ensino mútuo, aplicado na Inglaterra para atender às exigências da expansão rápida do ensino público elementar [...] Esse era um método que supria a escassez de professores, atribuindo aos alunos mais adiantados e capazes a tarefa de transmitir aos colegas a instrução recebida de um professor.

À semelhança da formação de professores, o ensino elementar na forma qualitativa era, assim, falho e precário quantitativamente. O ensino secundário tinha vantagem apenas para uma pequena parcela da população que procurava conquistar o ensino superior. Dessa forma, criaram-se condições de expandir a rede privada, procurando preencher as graves lacunas do ensino público da província.

Como consequência desse cenário, o Império transferiu para a República uma tarefa a ser executada no setor da instrução pública, “agregando-se a tal tarefa a necessidade de instalação do ensino técnico, comercial, agrícola e industrial, que praticamente inexistia no Brasil” (Aranha, 1996, p 67).

Além disso, outra necessidade urgente que a República supriu foi a “instalação de cursos de formação de professores, uma vez que a preocupação com esse aspecto da educação não era tida como política prioritária” (Fontes, 2001, p. 43).

No final do século XIX, face à necessidade de alargar o ensino técnico a um número cada vez maior de indivíduos, os professores passaram a ser treinados numa “Escola Modelo anexa à Escola Normal, através de práticas de observação e reprodução e por professores contratados para servirem de modelos vivos do método intuitivo” (Hilsdorf, 2003, p.76)

Nesse sentido, analisando o período republicano, percebe-se que, embora se mantivesse a carência de cursos para professores e as diferenças entre o ensino técnico para as massas e o ensino superior e culto para a elite, a instrução técnica avançou, embora, no plano geral, a educação tenha continuado a refletir as contradições da sociedade.

Tardiamente, nas décadas de 1920 e 1930, aparece o Plano Nacional de Educação (PNE), através de órgãos específicos, procurando produzir uma linha a partir das diretrizes curriculares. No ano de 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), colaborando esta na constituição de uma consciência educacional inovadora, no que diz respeito à função do Estado na educação. Afirmava-se, assim, a exigência de fazer crescer a escola pública e a necessidade de uma Política Nacional de

Educação, com o poder central desempenhando papel de orientador, mediador e coordenador no desenvolvimento do Ensino Nacional (Ferreira, 2010).

Vale ressaltar que esse período se desenvolveu à luz de princípios defendidos por movimentos como o *escolanovismo* (movimento que introduziu o pensamento liberal democrático, defendendo a escola pública para todos, a fim de se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios). Para o escolanovismo, “a formação de professores precisaria estar vinculada à realidade sócio-econômica daqueles que se empenhavam na preparação para atuarem como educadores, mesmo que sua origem fosse de um segmento social não elitizado” (Oliveira, 2002, p. 72).

Também o Manifesto dos Pioneiros da Educação (documento que defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, que deveria ser implantada em programa de âmbito nacional) se tornou importante pela crítica direta ao sistema dual de ensino, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única. Esse Manifesto revelou-se de suma importância para a história da pedagogia brasileira e da formação de professores, no sentido em que promoveu a tomada de consciência sobre a defasagem entre a educação e as exigências do desenvolvimento, exigindo que a preparação dos professores-mestres fosse estabelecida como prioridade (Libâneo, 2005).

O Manifesto deu origem ao que na época se convencionou denominar de “otimismo pedagógico”, corrente que, na realidade, assumia uma tendência escolanovista, na medida em que seus divulgadores alimentavam a esperança de democratizar e transformar a sociedade por meio da escola. A proposta clara era a de que se tornava urgente a renovação das técnicas utilizadas para a formação de professores e a exigência da escola única, obrigatória e gratuita para todos.

De acordo com Fontes (2001), a Administração Federal continuou a manter apenas o Colégio D. Pedro II como estabelecimento de ensino secundário, modelo de organização para os equiparados e, até 1930, tal nível de ensino permaneceu praticamente entregue à iniciativa particular.

Desde a Revolução de 1930 que se havia iniciado a transição gradual de uma sociedade artesanal, pré-capitalista e agrário-comercial, para uma sociedade urbano-industrial, executando grandes modificações sociais, modificando o *status quo* da mulher e diversificando e alargando a classe média, composta por pessoas que têm uma

estreita ligação ao processo produtivo. Percebe-se que há pessoas que buscam o modelo igual de escola da elite, procurando conquistar as melhores posições dentro da estrutura social. Apesar disso, “a política educacional não busca ajustar a organização escolar à nova e heterogênea clientela, acarretando altos índices de evasão e repetência” (Silva, 2003, p. 42).

Assim, mesmo com o advento das reformas educacionais, o ensino primário, o ensino normal e o profissional permaneceram totalmente dependentes das iniciativas econômicas dos Estados, da mesma maneira como eram subordinados às Províncias no Império, mantendo-se o controle da educação formal.

Dessa forma, houve um delineamento no período da República para um perfil educacional inovador, propondo leis, atos institucionais e decretos que instituem diretrizes e critérios para o ensino primário, secundário e universitário, atribuindo-se, por outro lado, ao ensino industrial e agrícola finalidades filantrópicas, com prioridade para os desvalidos e órfãos.

2.2- Antes da Lei 11.274/06 do Ensino Fundamental de nove anos

O Ensino Fundamental é a etapa da educação básica definida como obrigatória pela Constituição Brasileira e, segundo prescrevia a Lei de Diretrizes e Bases, deveria contemplar oito anos de escolarização, iniciando-se a partir dos sete anos de idade, sendo facultativa a matrícula de criança de seis anos. Essa formulação concretizou o propósito dos educadores que, na época, pleiteavam para esse nível de ensino uma estrutura que favorecesse a organização contínua do conhecimento, dentro de um bloco articulado e organicamente construído ao longo do tempo. Contudo, a sua incorporação no texto da lei sofreu sérias ameaças no decorrer do processo legislativo, haja vista a versão aprovada na Câmara Federal em 1993, que previa o término do primeiro grau quando da conclusão da quinta série (Pereira e Teixeira, 1997).

Conforme assinala Brzezinski (2008), o aspecto inovador da LDB em relação ao tema era não estabelecer limite de idade para o direito ao ensino fundamental obrigatório que, até então, por força da legislação, destinava-se exclusivamente às crianças e jovens dos 7 aos 14 anos. Com isso, ampliou-se o direito à escolaridade obrigatória para todos os brasileiros que a ela não tiveram acesso ou dela foram

precocemente excluídos, independentemente da faixa etária, o que implica a responsabilização do Poder Público. É o que expressa o dispositivo da lei abaixo transcrito:

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, [...]

Com o surgimento das políticas educacionais no Brasil, a partir da década de 90 do século XX, houve destaques que foram fundamentais para a educação brasileira, em se tratando da educação básica. A LDB nº 9.394/96 faz grifos em relação à construção coletiva do *projeto político-pedagógico*, adotando o modelo de gestão democrática.

É importante, neste contexto, ter em conta o consignado na LDB no art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Para Cardoso (1994, p.55), “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Importa ressaltar que um dos pontos mais relevantes dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é a confirmação dos valores na educação escolar.

Vale, contudo, lembrar que a educação é a formação para a cidadania, que incorpora nas finalidades da educação básica valores e princípios essenciais que dão um novo tratamento e transversalidade ao currículo escolar.

O inciso I do artigo 32 da LDB estabelece que toda a criança, adolescente e/ou adulto deve ter uma formação que possa responder às suas reais necessidades educativas fundamentais e que essas reais necessidades compreendem tanto os instrumentos de aprendizagem como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a resolução de problemas, bem como os valores, as atitudes e os conceitos. Portanto, todo o ensino fundamental tem o dever de desenvolver essas necessidades educativas para com seus alunos, requisito indispensável ao ser humano para viver e trabalhar dignamente,

participando totalmente do desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida de sua existência.

A referida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada, como antes se assinalou, em 1996, é, em suma, uma lei emanada do Congresso Nacional, devendo ser cumprida e respeitada, constituindo um grande avanço para o sistema educacional do país. Esta lei visa tornar a escola um espaço de participação social, valorizando a democracia, o respeito, a pluralidade cultural e a formação do cidadão. Com ela, pode dizer-se, a escola ganhou mais vida e mais significado para os estudantes.

Vivemos numa época difícil, de grandes conflitos e contradições, mas também de grandes esperanças e realizações. Toda a época de crise civilizacional possui as duas dimensões: uma, de destruição do que é estabelecido; outra, de construção do que é novo. Essas duas fases não são sucessivas. Elas se entrecruzam no tempo e no espaço histórico-social, na atuação dos homens e dos grupos humanos, no funcionamento, desorganização e reintegração da sociedade, da economia e da cultura (Fernandes, 1973).

O cumprimento da escolaridade obrigatória possibilita direitos sociais e deveres por parte do Estado, da família e da sociedade. Conforme está consignado no art. 5º da LDB, é direito de qualquer cidadão, ou de qualquer grupo ou instituição que o representa, acionar o Poder Público para exigir o acesso ao ensino fundamental obrigatório, em caso de falta, omissão ou negligência; é dever do Poder Público recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso, é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos filhos menores de sete anos no ensino fundamental.

Como bem sublinhava Paulo Freire (1980), não se pode falar de Educação sem falar de amor, esse sentimento que consegue quebrar paradigmas, barreiras e move as pessoas para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e educativa.

2.3. A função da Escola Pública

A função social da escola pública, que acolhe os níveis e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), é formar o cidadão, para que este possa construir atitudes, valores e conhecimentos que o tornem um homem crítico, participativo, ético e solidário.

Por isso, é importante socializar o saber sistematizado, historicamente acumulado, como patrimônio universal da humanidade, conseguindo realizar que esse saber seja apropriado pelo aluno, o qual traz consigo uma bagagem de conhecimento popular, o saber da cultura onde vive. Essa interligação e essa apropriação dos conhecimentos fazem com que os alunos possam representar a sua maneira de democratizar da própria sociedade.

A escola pública é, assim, um lugar privilegiado para o exercício da democracia participativa e também para a construção de uma cidadania consciente e comprometida com os interesses da maior parte da sociedade e dos grupos sociais excluídos dos bens culturais e pelo trabalho realizado por essa grande maioria. Para Cortella (2008, p. 28), “a Educação e, mais apropriadamente, a escola, teria a utilidade de *fazer a cabeça* dos que a frequentam”, criando disciplina e um sistema mérito crático de avaliação; para melhor controle, a Escola foi invadida por uma hierarquia assemelhada à do setor industrial, com diretores, supervisores, coordenadores, inspetores, assistentes etc., fragmentando, todavia, o poder interno e aumentando a dificuldade para identificá-lo.

Nessa concepção, a escola não teria, de forma alguma, autonomia, sendo determinada, de maneira absoluta, pela classe dominante da Sociedade, que a maneja livremente, por deter o poder político e econômico. O educador, veículo de injustiça social, ficaria com a missão de adequar as pessoas ao modelo institucionalmente colocado (Cortella, 2008).

Assim, a escola deveria existir também como polo cultural, promovendo a identidade cultural do educando, inserindo-o na sociedade, tornando-o cidadão que participa ativamente da vida econômica e social do país, contribuindo para a transformação da sociedade brasileira numa sociedade mais justa, fraterna, igualitária, com melhores condições de vida para todos. Isto requer conhecimento e habilidades que possibilitem ao educando situar-se no mundo de hoje, ler e interpretar a grande

quantidade de informações existentes, conhecer e compreender tecnologias disponíveis, bem como continuar o processo de aprendizagem de forma autônoma.

A escola, assumindo, efetivamente, essa sua função, pode garantir a todos o acesso a um saber compatível com os novos tempos que exigem mudanças no âmbito escolar. De acordo com Rios (1995, p. 38), “o papel da escola passa a ser mais significativo ainda, uma vez que lida com um saber que muitas vezes precisa ser repensado, reavaliado e reestruturado”. Infelizmente, nem sempre ou quase nunca a escola “tem cumprido o objetivo da educação que desejamos, de cunho democrático, socializando o saber e os meios para aprendê-lo e transformá-lo”.

Para Gadotti (1992, p.25), “é necessário, pois, a implantação de uma escola cidadã, onde os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de assegurar o conhecimento historicamente acumulado, sem preconceitos, sem discriminação, discutindo sua autonomia e educando para que o aluno seja capaz de encontrar resposta para sua pergunta”.

Libâneo (1998, p. 18) afirma, por seu lado, que “a escola com a qual sonhamos deve assegurar a todos a formação que ajude o aluno a transformar-se em um sujeito pensante, capaz de utilizar seu potencial de pensamento na construção e reconstrução de conceitos, habilidades e valores”.

Para que isso aconteça, “torna-se necessário ao professor o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências de pensar, além da abertura, em suas aulas, para a reflexão dos problemas sociais, possibilitando aulas mais democráticas, através de um saber emancipador”. Na verdade, “apropriar-se criticamente da realidade significa contextualizar um determinado tema de estudo, compreendendo suas ligações com a prática vivenciada pela humanidade” (Libâneo, 1998, p. 42).

Os educandos devem, por sua vez, ter a consciência de que intervêm no processo de ensino e aprendizagem como cidadãos ativos, construindo um pensamento crítico acerca de qualquer assunto em estudo, sendo vivenciados ou não por cada um deles.

Percebe-se, assim, a grande força da sociedade por uma educação humana e mais justa, tendo como bandeira a igualdade, o companheirismo e o bem-estar para a população, resultando em uma educação de qualidade.

Alguns elementos importantes, como criticidade e autonomia, devem ser incluídos no currículo escolar, sendo relevantes para a formação do cidadão, para que este se torne participativo e atuante dentro da sociedade, tendo a escola um importante papel neste sentido.

É fundamental que a instituição escolar tenha um compromisso em garantir ao aluno o acesso aos saberes acumulados ao longo de sua trajetória, já que estes saberes influenciam o desenvolvimento, o ato democrático da cidadania, a socialização e a maneira como estes atuam de forma a contestar ou reformular os conhecimentos e as determinações de valores e crenças. O currículo escolar ensinado aos alunos deve, por isso, estar em harmonia com as questões sociais que marcam cada momento vivido dentro da história. Ainda no entender de Libâneo (1998, p. 18), “a escola precisa [em suma] oferecer serviços e um produto de qualidade, de modo que os alunos que passam por ela ganhem melhores e mais efetivas condições do exercício da liberdade política e intelectual”.

Nesse sentido, a formação e a informação devem vir da escola, pois é um meio onde o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos favorece a inserção do educando no contexto das questões sociais que se evidenciam em um mundo cultural maior. É por isso essencial que a escola valorize a cultura de sua própria comunidade e busque ultrapassar seus maiores desafios, proporcionando aos educandos o acesso ao conhecimento da cultura brasileira e da cultura universal, na esperança de construir um cidadão crítico e globalizado.

A formação de cidadãos capazes de intervir criticamente na realidade exige um ensino de qualidade, que garanta o desenvolvimento de capacidades que possam tornar possível as adaptações às complexas condições e opções de trabalho que temos no momento atual e a forma de lidar com as informações que circulam de novos conhecimentos a cada dia que passa.

Nesse sentido, a formação escolar deve desenvolver no educando as competências, habilidades e consciência profissional, para que este possa ser incluído no mercado de trabalho de forma satisfatória. Um dos requisitos é a reorganização de sua estrutura, da gestão, dos ambientes, do conteúdo, da metodologia, dos objetivos, do planejamento e da avaliação.

É preciso que todo o sistema de ensino, que envolve escolas, professores e outros aspectos, esteja comprometido com esta mudança, com esta reorganização, para que não haja um rompimento entre educação infantil e ensino fundamental, garantindo, assim, a continuidade nos processos de aprendizagem. A escola, por outro lado, tem desempenhado um papel cumulativo em fornecer às crianças a educação sistematizada e, simultaneamente, transmitir valores básicos que devem e precisam ser aprendidos desde os primeiros anos de vida nos núcleos familiares.

Segundo Corazza (2003), na Pedagogia atual defende-se a importância do brincar na construção do desenvolvimento e aprendizado infantil, mas quando, em determinadas circunstâncias, ordenamos às crianças que parem de brincar e elas resistem, não se compreende essa rebeldia e repreende-se com “a autoridade de adulto”. Incentivam-se as crianças a criar e se expressar só que da maneira que se idealiza para elas. Discursa-se, também, sobre o respeito ao ritmo de desenvolvimento, interesses, possibilidades, características e espaço infantil e, em contrapartida, limita-se a vida das crianças a longos períodos em “carteiras”, realizando atividades rotineiras sem significado. Espera-se que as crianças desvendem o mundo e fecha-se a porta da descoberta, da curiosidade e da experiência tateante, com encaminhamentos definidos e impostos pelo adulto.

A preocupação com a infância abre novas possibilidades e um novo caminho para repensar as intenções pedagógicas e sociais, no sentido de dar resposta às expectativas infantis, apontando para novas tendências e desafios educacionais. As crianças pequenas precisam dos adultos, a fim de que possam ter seus direitos assegurados a partir das questões que se evidenciam no cotidiano.

Como sublinha Oliveira (2002, p. 45), “existe a necessidade de despontar, atualmente, uma pedagogia da Educação Infantil que respeite a criança como cidadã e a coloque no centro do processo educacional”. Por conta disso, um desafio se coloca para o professor de educação infantil: a importância de um novo olhar sensível e reflexivo sobre a criança, procurando compreender e aceitar suas particularidades.

Além disso, faz-se necessário estabelecer uma política de formação continuada para professores, gestores e profissionais de apoio, assegurando o desenvolvimento de um trabalho pedagógico eficaz, através da adequação de material pedagógico, de

professores e de profissionais de apoio em número suficiente, revisão da proposta pedagógica, do projeto político-pedagógico e do sistema de avaliação.

Na atualidade, é necessário não negligenciar a transmissão de experiências e conhecimentos que a sociedade humana alcançou. Nessa perspectiva, a educação precisa acompanhar as mudanças da sociedade, o que torna ainda mais enriquecedora a tarefa educativa. O educador de hoje não pode ser apenas tecnicamente capacitado. É fundamental o seu conhecimento do mundo, dos processos socioculturais, das diferenças sociais, de noções básicas sobre diferentes áreas do conhecimento, uma vez que é esse conhecimento que lhe possibilitará elementos para a construção de metodologias que possam adequar-se às várias situações, a cada grupo ou a cada aluno.

Assim, a necessidade de formação continuada para os professores aponta que as horas de estudo dentro da escola são necessárias para suprir as dificuldades encontradas pelos mesmos, no dia-a-dia de sala de aula, pois, além dessa prática dentro da escola, o professor deverá buscar uma formação em serviço. É nesse sentido que Imbernón (2004, p. 83) escreve:

A reflexão sobre a ação que gerará nova ação é o cerne da questão. É pela discussão grupal, com a presença de todos os atores docentes e gerenciais da escola que as contradições existentes na formação e na atuação do professor serão manifestadas. Algumas escolas têm experiência do essa proposta e relatórios apontam para o seu mérito, evidenciando a importância da orientação pedagógica sistemática para os professores. Desperta, a partir daí, a figura do Coordenador Pedagógico como aquela possível de liderar esse espaço de reflexão e renovação da prática pedagógica. Só que esta prática pedagógica se vê redimensionada, especialmente naqueles aspectos relacionados à formação do professor.

Diante desse ponto de vista, percebe-se a necessidade de conquistar em favor dos docentes, e com eles, uma prática pedagógica que seja o resultado da sua própria reflexão, que naturalmente dará oportunidade para a real transformação pela via da reflexão na ação. Além disso, é necessário proceder a uma maior adequação dos espaços físicos das escolas para receber estes alunos como, por exemplo, com a construção de áreas para recreação (se não houver) e mais salas de aula.

2.4. Fundamentos Legais da Educação

Os fundamentos legais que definem e regularizam atualmente o sistema de educação no Brasil perpassam, em síntese, pelas seguintes leis estruturantes: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024, de 1961, que estabelecia no Art. 26 que o ensino seria ministrado, no mínimo, em quatro anos. Este artigo seria revogado pela Lei nº 5692, de 1971, na sequência do acordo de Punta Del Este e Santiago, quando o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros (Calazans e Garcia, 2009).

A Lei 5.692/71, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), constituiu por muitos anos a grande referência para o ensino de primeiro e segundo graus no país. Os primeiros artigos da LDB tratam da abrangência do termo Educação, fazendo-o nos seguintes termos:

Artigo 1º - A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Artigo 2º - A Educação, dever da Família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. da Lei 5692/1971)

A LDB nº 5.692/71, que veio assegurar o direito à educação como um dever da família e do Estado, obrigatória e gratuita na escola pública, tendo por objetivo a formação básica do cidadão, permaneceu em vigor até 1996, ano em que, a 20 de dezembro, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, a qual tomou um sentido contrário à tradição de leis criadas para a educação no país. Devido ao fim do Regime Militar e com um novo modelo econômico em processo de mudança, surge a Constituição de 1988 e com ela a preocupação de debater e instituir novos caminhos para a educação no país. Com a promulgação desta lei, este objetivo tornou-se meta da Educação Nacional pela Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Programa Nacional da Educação (PNE).

De acordo com o PNE, a determinação legal (Lei nº 10.172/2001 do Ensino Fundamental) de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de Nove Anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: oferecer maiores

oportunidades no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade (SEB, 2004).

A Lei 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006, que regulamenta o Ensino Fundamental de Nove Anos, tem, por sua vez, o objetivo de que todas as crianças permaneçam por mais tempo na escola e que tenham oportunidades maiores de aprender, conseguindo, desse modo, uma aprendizagem de maior qualidade. Esta Lei altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases) – LDB.

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

*Art. 87º no parágrafo I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:

- a) Plena observância das condições de oferta fixadas por Lei, no caso de todas as redes escolares;
- b) Atingimento da taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a quatorze anos, no caso das redes escolares públicas;
- 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.

*Art. 32º – o ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito, na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

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

*Art. 5º – os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo de até o ano de 2010, para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

O Art. 23º – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou de forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar..

2.5. Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos

É importante reiterar aqui a mudança introduzida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB: ampliação do ensino fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade). A iniciativa do governo brasileiro de estender por mais um ano a escolaridade obrigatória altera estruturalmente as etapas iniciais da educação básica. É importante salientar que esta demanda já existia entre os educadores e alguns movimentos da área, desde a elaboração da Lei (Oliveira & Adrião, 2007). Diante do significado dessa medida e em face das repercussões que a mesma vem alcançando, a questão será mais amplamente discutida no texto que se segue (Brzezinski, 2008).

O Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, através da Resolução Nº 3, de 3 de agosto de 2005, define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental. No seu artigo 2º, explicita a organização do Ensino Fundamental de nove anos. A Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos artigos 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.

A primeira modificação aumentou significativamente a importância do art. 6º da LBD, visto que complementou o art. 5º da mesma lei. Ao afirmar que se constitui “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental”, o artigo deixa claro que, se o poder público tem o dever de garantir vagas em número suficiente para todas as crianças, jovens e adultos no Ensino Fundamental obrigatório, também é dever dos pais e/ou responsáveis pelos educandos “efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental”.

É necessário entender que não se trata de um direito dos pais matricularem os filhos menores, mas de um dever. A criança tem o direito a vaga na escola pública de Ensino Fundamental; o poder público tem o dever de garantir essa vaga e os pais têm o dever de matricular os filhos menores. Tal como acentua Oliveira (1995, p. 47), o “dever do Estado para com a educação é inócua, se não for acompanhado da respectiva provisão de recursos públicos para sua efetivação”.

O próprio Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estabelece, nas disposições gerais, que a implantação definitiva do Ensino Fundamental de nove anos objetiva oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no

contexto da escolaridade obrigatória e, como consequência, assegurar, ao final do Ensino Fundamental, maior nível de escolaridade para as crianças que ingressarem mais cedo nesse nível de ensino. Porém, não devemos esquecer que, mais do que a universalização do acesso, é necessário garantir a permanência das crianças na escola para que concluam o Ensino Fundamental.

Apesar de todos esses documentos, para que se alcance efetivamente o sucesso na implantação do Ensino Fundamental de nove anos, não se pode perder de vista que o processo educativo é multifacetado, ou seja, é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetuam o ensino e a aprendizagem, pelos aspectos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica (Dourado, Oliveira e Santos, 2007).

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos, no entender de Gorni (2007, p. 69), pode, dessa maneira, significar “uma tendência positiva da existência de um movimento de busca, de aprimoramento do processo em desenvolvimento (universalização do acesso ao Ensino Fundamental)”. Mas, ainda segundo o mesmo autor, se não for devidamente implementada, pode, ao contrário, corresponder, na prática, a “mais uma ação pontual de cunho político, com vistas a introduzir uma simples mudança estrutural que pouco ou nada vai interferir na qualidade da educação ofertada neste nível de ensino”. Nesse sentido, “o processo de conscientização, envolvimento e comprometimento dos educadores que atuam nas diferentes instâncias educadoras com a concretização desta proposta deve ser o grande diferencial para que a mesma produza bons resultados” (p. 69).

No Brasil, temos, hoje, importantes documentos legais que sustentam a reorganização das escolas, incluindo a integração das crianças de seis anos completos ou a completar no sistema de escolaridade obrigatória. Todos esses documentos são conquistas resultantes de ações de movimentos sociais e de políticas públicas para diminuir as desigualdades sociais. É de fundamental importância entender que as desigualdades sociais não são naturais, são criadas pelo homem, numa relação de força e dominação (Comparato, 2004).

Para além do PNE, há, na verdade, outros instrumentos legais que sustentam a organização da escola, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos, que se inicia aos seis anos e tem a sua terminalidade aos quatorze anos. No entanto, não basta apenas

proclamar esse direito, é necessário dar oportunidade às crianças de desfrutá-lo efetivamente (Bobbio, 1992).

Ampliar o Ensino Fundamental de oito para nove anos significa, em última instância, aumentar as possibilidades de democratização do acesso à escolarização aos grupos menos favorecidos da sociedade brasileira, por meio da valorização da escola.

Mas, embora a ampliação da matrícula seja notável, as possibilidades de acesso à escolaridade obrigatória, permanência e conclusão com sucesso, continuam a alijar uma parcela significativa da população da conclusão do ensino fundamental. A outra questão não acentuada por essa expansão refere-se à qualidade do ensino fundamental. Na perspectiva de Oliveira e Adrião (2007), a democratização do acesso ao ensino tem sido acompanhada por uma perda de prestígio da escola pública e por indícios alarmantes da deterioração de sua qualidade.

O grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que esse direito seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. É necessário, em suma, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não se limite a (re)produzir mecanismos de diferenciação e de exclusão social, e isso, como agora a lei estipula, logo a partir dos seis anos de idade.

Há inúmeras dúvidas que, neste âmbito, passam pela cabeça dos educadores: de que forma deverá ser realizado o trabalho com estes alunos? Que metodologias utilizar, nomeadamente com a criança de seis anos? Seja como for, o caminho a percorrer terá sempre de passar por favorecer a construção do conhecimento, garantindo que os educandos sejam atendidos nas suas dificuldades, lidando com elas de acordo com as diferenças de cada um e atendendo-os como crianças que são e não como meros alunos.

Para Kramer (2006, p. 20), “a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre este e a educação infantil, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras”.

A infância deve ser o ponto-chave neste novo seguimento, implicando isso rever os espaços que têm sido designados para que a criança tenha todos os direitos de viver esse tempo da vida. Esse aspecto é valorizado na Educação Infantil, mas,

lamentavelmente, quando a criança chega ao Ensino Fundamental, o que se pensa é que o lúdico deve ficar de lado, quando essa é a linguagem da criança e por isso deve ser potenciada.

De acordo com Malaguzzi (apud Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p. 82), “a criança é rica em potencial, forte, poderosa e competente. Assim, a criança rica produz outras riquezas, pois recebe uma centena de linguagens e nasce com muitas possibilidades, expressões e potencialidades que se estimulam uma às outras”.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos resultou de uma decisão política que exige tratamento administrativo e pedagógico, tendo como objetivo assegurar a todas as crianças um maior tempo de convívio escolar e com grandes oportunidades de aprendizagem e de proporcionar um maior número de anos no ensino obrigatório (Beauchamp, Pagel e Nascimento, 2006).

A aprendizagem não depende, todavia, apenas do aumento de permanência na sala de aula. É fundamental também ter em atenção a forma como esse tempo é pedagogicamente gerido.

Assumindo que a continuação da política educacional voltada para o ensino de nove anos é um dado adquirido, é, desse modo, imperioso assegurar que a mesma tenha sucesso. Isso implica realizar ações e tomar medidas que permitam condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, possibilitando acompanhar e avaliar a gestão educacional em todos os níveis. Há, por outro lado, que levar em consideração a estrutura da escola, o material didático, o mobiliário e os equipamentos para atender às necessidades do educando, em particular nessa nova faixa etária (seis anos), possibilitando-lhe um espaço com condições de construção e melhor potencial de aprendizagem.

Contudo, vale assegurar que o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental obrigatório não deve constituir-se numa medida meramente administrativa, antes se devendo também ter cuidado com o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, o que implica o conhecimento e atenção às suas características sociais e psicológicas, com isso as respeitando como protagonistas ativos do seu próprio aprendizado.

De acordo com Beauchamp, Pagel e Nascimento (2006, p.11), a ampliação do ensino fundamental deve ser também compreendida “como uma oportunidade de rever

concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, partindo do princípio de que precisamos, na educação brasileira, de uma avaliação inclusiva”.

Vale a pena neste contexto frisar que cada escola tem uma realidade diferenciada e deve incluir no seu projeto político-pedagógico eixos norteadores que garantam aos alunos uma formação voltada para a cidadania e que estes possam ser avaliados, não de forma meramente classificatória, mas de forma holística, ética e democrática.

Por certo que, com o passar dos anos, quando os sistemas de ensino estiverem totalmente adequados aos princípios que sustentam o Ensino Fundamental de nove anos, as crianças ganharão muito, pois estarão um ano a mais na escola, com uma estrutura melhor, funcionando o 1º ano do Ensino Fundamental como um momento novo, com características próprias, em harmonia com a fase em que a criança se encontra.

Hoje a nomenclatura adequada para o Ensino Fundamental de nove anos é a seguinte:

Etapas de Ensino	Descrição	Denominação	Faixa Etária
Anos Iniciais	1º, 2º e 3º anos	Alfabetização	06, 07 e 08 anos
	4º e 5º anos	Complementar	09 e 10 anos
Anos Finais	6º e 7º anos	Sequencial	11 e 12 anos
	8º e 9º anos	Complementar	13 e 14 anos

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Macapá

A comunidade em geral está, ainda, todavia muito confusa com esta mudança. As escolas, com o apoio da Secretaria de Educação, estão procurando esclarecer, da melhor forma possível, as dúvidas dos pais a esse respeito. Mas, para que todos esses esforços possam surtir efeito, torna-se essencial uma preparação acrescida das próprias escolas para a ampliação do ensino fundamental prevista na lei. Tal preparação é decisiva, exigindo a necessária adequação, logo a começar pela estrutura física, continuando nos projetos político-pedagógicos e no aperfeiçoamento do corpo docente, através de uma formação continuada consistente e fundamentada na pesquisa educacional, tanto brasileira como internacional.

Para, além disso, torna-se imperioso elaborar uma nova proposta curricular, coerente com as especificidades, não só da criança de seis anos de idade, como também das demais crianças de sete, oito, nove e dez anos de idade que constituem os cinco anos iniciais do ensino fundamental, como os anos finais dessa etapa de ensino. Essa nova proposta deverá ser construída de forma criteriosa, através de debates e estudos, no âmbito de cada sistema de ensino, com a reelaboração da proposta pedagógica das Secretarias de Educação e dos projetos político-pedagógicos das instituições escolares, de maneira a garantir que a entrada das crianças de seis anos de idade na escola permita o seu pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, cognitivo, psicológico e social, com vistas a alcançar os objetivos do Ensino Fundamental de nove anos. Por meio dessa nova legislação, o ensino fundamental deverá ser estruturado para que um maior número de crianças brasileiras possa frequentar as escolas, recebendo um ensino de qualidade.

Dos documentos legais que orientam a adequação dos estados e municípios às exigências do normativo legal aqui em apreço são de destacar, em síntese, os seguintes: Constituição Federal de 1988; LDB nº 9.394/96; pareceres e resoluções do CNE/CEB; Orientações gerais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos – MEC/SEB/DPE/COEF; projetos político-pedagógicos das escolas.

2.6- Formação Continuada para professores que atuam no Ensino Fundamental de nove anos

Como reiteradamente se fez notar nas páginas precedentes, enfrentamos hoje um enorme desafio emergente do presente contexto econômico, político e social, que é a inserção dos cidadãos em uma sociedade globalizada, algo que ganha dimensão e relevância cada vez mais complexas.

No começo da década de 80 do século passado, começou a verificar-se, com efeito, uma intensificação do processo de internacionalização das economias capitalistas que se convencionou chamar de *globalização*. Algumas das características distintivas desse processo são a enorme interdependência dos mercados financeiros mundiais e um crescimento singular do comércio internacional. A globalização veio trazer mudanças significativas às formas de organização do trabalho, obrigando a sociedade a conviver

com novas tendências como competição, empregabilidade, precarização do emprego e exclusão social (Kronbauer e Simionato, 2008).

Vivenciando, desta forma, a pós-modernidade, podemos refletir sobre as diferentes formas e enfoques ofertados sobre o tema da exclusão social, bem como sobre os resultados psíquicos observados e as práticas necessárias para mediar essa situação. Entre as várias transformações que são percebidas na atualidade, uma das mais relevantes é a dificuldade que o professor tem em compreender o processo de exclusão social. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no contexto escolar de hoje, é imprescindível que o educador faça esse enfrentamento e saiba lidar de forma equilibrada e sustentada com as diferenças sociais colocadas em sua sala de aula.

É sabido que a escola está passando por uma crise relacionada com a socialização e que ela tem enfrentado dificuldades na elaboração das normas e dos valores gerais da sociedade. Contudo, sabe-se, igualmente, que a escola regida pelo modelo tradicional, com o manejo de classe nas mãos unicamente do educador e os educandos em posição de obediência e subalternidade, perdeu-se no tempo. Tanto a sala de aula, como os novos modelos de relações entre educandos e educadores, tudo pode ser passível de discussão, pois a hierarquia fica menos visível, os alunos têm o direito de opinar, é uma nova realidade.

Para Dubet (2003, p. 55), “tudo muda na escola democrática de massas, que tenta realizar, e não somente do ponto de vista *formal*, as condições da igualdade de oportunidades numa competição aberta a todos”.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), inicia-se, no Brasil, uma nova regulação das políticas educacionais, pautada pela centralidade atribuída à gestão escolar, a criação do Fundo Nacional de Educação Básica (Fundeb) e dos sistemas de avaliação institucional, internos e externos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou a Prova Brasil, entre outros, e a participação da comunidade escolar no processo de gestão democrática. A expansão da educação básica, proposta, aliás, nas políticas econômicas do Banco Mundial, não foi, todavia, acompanhada por um incentivo ao desenvolvimento do professor, seja no campo profissional, seja no campo financeiro (Kronbauer e Simionato, 2008).

No quadro dessa Lei, a qual é praticamente omissa a respeito da formação de professores em determinadas disciplinas, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997, que dispõe sobre os Programas de Formação Pedagógica de docentes para o Ensino Fundamental e Médio, incluindo a Educação Profissional de nível técnico.

Hoje, o professor está passando por um processo de formação continuada ditado pelas exigências das mudanças educativas introduzidas. O sucesso dessas mudanças depende da preparação e capacitação dos professores para trabalharem com esse aluno com o “novo perfil” de alunos que estarão frequentando o ensino fundamental de nove anos

A escola é o local do trabalho docente e também o espaço privilegiado de aprendizagem da profissão, no qual o professor põe em prática as suas convicções, o seu conhecimento da realidade, as suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, em favor da formação dos alunos (Libânio, 2008).

A estrutura de um trabalho novo necessita, por parte dos educadores, de um constante aperfeiçoamento político, científico e pedagógico, para que possam trabalhar em favor de objetivos comuns. Uma gestão escolar focada em objetivos claros e com metas definidas, exercida por pessoas capacitadas e imbuídas de priorizar o interesse coletivo, será o principal aliado nesse processo. Compete-lhe avaliar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na escola, observar com clareza os resultados que estão sendo atingidos, bem como examinar criteriosamente os trabalhos com a equipe docente

É assim de fundamental importância o processo de formação do professor, para que este possa sentir confiança neste momento de mudança do seu percurso profissional. Na ampliação do ensino fundamental, a formação continuada dos docentes adquire, desse modo, particular relevância e acuidade, nomeadamente no que tem a ver com os educandos do 1º ano, aspecto em que tudo é praticamente novo. Relativamente à formação do professor que deverá atuar nesse ano inicial do Ensino Fundamental, Fernandes (2007) considera que tal política tem de assegurar ao professor programas de formação que levem em conta o respeito pela criança enquanto sujeito de aprendizagem, privilegiando a especificidade do exercício docente e os conhecimentos necessários para

a atuação adequada junto às crianças dos anos iniciais, pois essas crianças têm igualmente direito a uma educação que trabalhe as diversas dimensões: física, cognitiva, linguística, emocional, social, afetiva, estética e ética. Como oportunamente acentua Kramer (2006), as próprias Diretrizes Curriculares dos cursos de Pedagogia deveriam, ainda que a médio prazo, ser, por outro lado, modificadas, de forma a prepararem melhor – no sentido de maior especificidade – os formandos que poderão vir a atuar no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

A chave-mestra para um trabalho pedagógico eficiente é, em suma, a atualização do docente. A escola, enquanto responsável principal por este processo tem de encontrar meios para obter essa formação, para que seja desenvolvido em sala de aula um trabalho de qualidade, pois toda a escola tem uma estrutura de organização interna, sempre prevista no regimento escolar e nos pressupostos metodológicos que estão no projeto político-pedagógico. Daí ser importante o planejamento das ações e medidas tomadas, algo essencial quando a educação vive um momento de implementação de políticas educacionais.

Isso sem esquecer que, tal como escreve Libânio (2005, p. 24), os professores são igualmente “portadores de percepções, de significados e de esquemas de ação [pessoais e experienciais] já consolidados, em decorrência de sua formação e da cultura profissional dos colegas. Nesse âmbito, podem estar também diante de estereótipos consolidados em relação a diferenças psicológicas e sociais entre os alunos”.

Para a viabilização desta nova política educacional é, nesse sentido, fundamental que os sistemas de ensino tomem para si a responsabilidade de assegurar uma educação de qualidade. Não bastará, para isso, fazer cumprir a Lei, colocando as crianças na escola. Se esta mudança de política não for assumida e defendida, será mais uma das muitas iniciativas políticas que, ao longo da história, não conseguiram atingir na prática os objetivos para que fossem inicialmente planejadas, sendo, por isso, social e culturalmente infrutíferas.

Face a todo o contexto político e educacional que, como se vem retratando, caracteriza atualmente o nosso país, torna-se um imperativo nacional que as escolas se (re)organizem no sentido de virem a assumir em pleno as suas responsabilidades perante a mudança representada pela ampliação do ensino fundamental para nove anos. Tal situação vem alargar as oportunidades de qualificação do ensino, da aprendizagem, da

alfabetização e do letramento, permitindo à criança ter mais tempo para se apropriar do conteúdo curricular, tenha ele a ver com o conhecimento, as competências, as atitudes ou os valores, em particular os valores democráticos e de uma cidadania livre e culturalmente situada (Brasil, 2006).

A escola, juntamente com os professores, tem de oferecer à criança experiências lúdicas, com atividades que lhe possibilitem brincar, socializar e aprender. E cabe ao professor ser o mediador nessa tarefa, assumindo a responsabilidade por todo o processo de planejamento das atividades e pela supervisão de todos os avanços ou dificuldades encontradas pelos alunos. O professor deve, além disso, comprometer-se a fundo com um ensino de qualidade, isto é, um ensino que não se restrinja somente aos conteúdos curriculares, mas que vise a formação humanizada dos educandos. A aproximação do professor ao aluno facilitará a condução do fazer pedagógico, pois a afetividade contribuirá muito para o avanço desse processo, sobretudo quando o professor perceber seu aluno como sujeito histórico.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seu artigo 9º, o aluno deve ser encarado como “um sujeito com competências e valores necessários para fazer história, utilizando o conhecimento como mecanismo de intervenção social para se transformar em cidadão competente, com habilidade de aprender a aprender, a pensar, a comunicar-se, a pesquisar e agir; a compreender textos e a raciocinar logicamente, a ter autonomia intelectual e a ter visão crítica”.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/97), o professor deve fundamentar a sua prática nos princípios e valores difundidos através da ação que concorre para favorecer o desenvolvimento da autoestima e a autoconfiança do educando, mediar o trabalho educativo a partir da compreensão das várias dimensões e amplitudes da inteligência, ser estudioso, flexível, aberto ao novo, ao imprevisto, estabelecendo uma forma prazerosa de aprender a aprender.

Aqui emerge, fortalecida, a preocupação em conhecer como o ser humano aprende. Fica evidente, cada vez mais, que o sujeito se motiva quando algo provoca nele o desejo da busca e quando esta busca tem sentido para ele. Segundo Bertrand (2001, p.137), “uma ferramenta só tem sentido se existir em uma situação que permita o seu uso e apoiar-se na história das suas utilizações”.

Portanto, considerando como referenciais os paradigmas da ciência e da educação na pós-modernidade, bem como o profundo respeito da educação pela natureza (desejos e necessidades) do ser humano, é necessário repensar as práticas pedagógicas e a formação recebida pelos professores nos cursos universitários. De acordo com Hengemuhle (2007), não basta falar das teorias, é preciso exercitá-las na prática no Ensino Superior. Em suma, o professor da pós-modernidade precisa:

- ter formação global;
- ser estimulador das inteligências;
- ser animador da aprendizagem;
- ressignificar os conteúdos para que provoquem o desejo de aprender dos alunos;
- usar os conhecimentos históricos como ferramentas para que os alunos compreendam situações significativas da sua vida e consigam resolver os problemas da sua época;
- buscar a coerência entre o que diz e acredita e o que faz.

Como se pode constatar na história da formação dos professores, em curto intervalo de tempo, evoluíram muito e aceleradamente tanto o papel da profissão magisterial, quanto as exigências para o seu exercício. Certo é que, olhando para a história, vê-se que os professores sempre foram chamados a resolver problemas sociais. Também agora, quando a família e os valores morais estão em crise sem precedentes, o contexto produtivo exige um perfil de pessoa com cérebro pensante e capaz de responder, com competência, aos desafios propostos, e se apela, novamente, de forma muito incisiva, ao trabalho do professor (Hengemuhle, 2007). Tal como assinala Antunes (1998, p.102), “o professor deve deixar de lado a responsabilidade de ser um ensinador de coisas para se transformar em algo como um fisioterapeuta mental, animador da aprendizagem, estimulador de inteligências que emprega e faz o aluno empregar múltiplas habilidades operatórias”.

A formação continuada dos professores poderá, em suma, ajudar a criar melhores condições de proporcionar uma prática pedagógica mais significativa. Como diz Freire (2007), “para isso acontecer, precisamos diminuir a distância entre o discurso

e a prática”. Espera-se, assim, que a escola possa ser um espaço que atenda aos anseios das pessoas que buscam o saber como fonte, para poderem ser e viver com mais dignidade.

2.7- O Projeto Político-Pedagógico da escola Pública

É importante conceituar o que é o projeto político-pedagógico. No sentido etimológico, o termo “projeto” vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. São da mesma família semântica termos como *plano*, *intento*, *desígnio*, *empresa*, *empreendimento*, *redação provisória de lei*, *plano geral de edificação* (Ferreira, 2010).

Segundo Goulart (2006, p. 88), “o Projeto Político-Pedagógico (...) é um instrumento que nos dá direções, nos aponta caminhos, prevendo, de forma flexível, modos de caminhar”. Para Libâneo (2001), esse projeto é tanto a expressão da cultura organizacional da escola como a sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola por estar assente nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram, tornando-se assim um conjunto de princípios e práticas que refletem e recriam essa cultura, visando a intervenção e transformação da realidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), no seu Art. 12, determina, a esse propósito: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar a sua proposta pedagógica”. No que diz respeito aos professores, estes, de acordo com o Art. 13 da mesma lei, deverão incumbir-se de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta do estabelecimento de ensino.

Dessa forma, está explícita a preocupação do legislador com a socialização da teoria e da prática, sendo determinado que toda a escola deve conceber a sua filosofia pedagógica e pô-la em ação. Nesse sentido, vale a pena destacar os seguintes avanços trazidos pela lei em causa:

- a) A iniciativa da elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico compete à escola, o que significa o reconhecimento de que o projeto é uma necessidade real para a estrutura e organização escolar.

- b) É clara a preocupação do legislador com a socialização teórico-prática, em que os integrantes da escola precisam pesquisar qual a melhor filosofia pedagógica, ou seja, qual o pressuposto teórico que está subjacente em suas práticas.
- c) É atribuída aos profissionais de educação e ensino “certa responsabilidade” na tarefa.

Não podemos assim deixar de observar que a norma é salutar no sentido de remeter a iniciativa do processo de elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico para as escolas, cabendo, contudo, aos seus atores garantir a participação consciente da coletividade ao analisar a Lei (Gandin, 1999).

Com isso, faz-se necessário lembrar que o processo de elaboração e execução do projeto político-pedagógico não se dá tão somente para atender à força da Lei. Este processo requer compromisso por parte de seus atores. Trata-se de um processo de conscientização da importância da construção e aplicabilidade do Projeto na escola.

Desse modo, é relevante o que abordam os incisos I e II do art.13 (acima transcrito). Os mesmos são de caráter político-pedagógico e definem que cabe aos educadores dar continuidade à pesquisa, criar novas estratégias, realizar dinâmicas de grupo e estudos com o intuito de sensibilizar toda a comunidade escolar sobre a necessidade do projeto político-pedagógico.

Destarte, a lei não detém o poder de transformar “aquele” ser humano manipulável, em um cidadão dotado de senso crítico, em diálogo participativo na sociedade. Portanto, a garantia concreta da participação coletiva no processo de construção e aplicabilidade do Projeto Político-Pedagógico acaba por ser de responsabilidade solidária, dependendo de nós e não exclusivamente da Lei.

A escola é, nesse sentido, o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar o trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la por diante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino (Veiga, 2009).

A nova lei de educação (LDB nº 9.394/96), ao regulamentar, como se descreveu, a gestão democrática das escolas públicas, levou pela primeira vez a cabo uma nova periodização em relação aos PPPs, transformando-os em instrumento de inteligibilidade de uma mudança significativa. Por sua vez, legitimada na base de imperativos de modernização e de reforma educativa, a lei pode comprometer a ação política e pedagógica inerente a ambos.

Todavia, por não consagrar o sistema nacional de educação (um projeto articulado, unitário e orgânico de educação), a LDB mantém a fragmentação do PPP sem fazer alusão à perspectiva mais ampla: seu caráter público, democrático, de inclusão social. O PPP passa, então, a constituir-se como aquisição natural, decorrente da existência de uma suposta comunidade educativa, e não como uma construção sociopolítica resultante de uma luta com perspectivas, interesses, valores e ideais emancipadores (Veiga, 2009).

Pode dizer-se que a dinâmica do projeto político-pedagógico é fundamental para o debate em questão sobre a ampliação do ensino fundamental de nove anos a ser implantado, embora saibamos que o projeto político-pedagógico, de uma maneira ou de outra, se estabelece em agentes dinamizadores das mudanças na qualidade do ensino fundamental.

Para Saviani (2000, p.93), “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Partindo desse princípio é que podemos dizer que a dimensão pedagógica tem a possibilidade de concretizar toda a intenção da escola, que é a formação do sujeito participativo dentro do processo, responsável, crítico, comprometido e criativo. Falando do pedagógico, é a forma de definir as ações educativas e de tornar efetivos seus objetivos e sua intenção.

De acordo com Veiga (2009, p.13), “político e pedagógico têm assim uma significação indissociável”. Neste sentido é que se deve atender ao projeto pedagógico como um meio contínuo de discussão e reflexão das dificuldades existentes na escola, na busca de soluções viáveis para tornar efetiva a sua intencionalidade. Desse modo, proporciona uma integração democrática necessária para que todos os membros da comunidade escolar possam participar ativamente e exercitar sua cidadania.

O projeto político-pedagógico de uma instituição escolar se constitui, assim, como um referencial articulador que distingue as dimensões existentes na escola, dando

suporte à gestão, ao processo de ensino e aprendizagem e à integração da escola na comunidade. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico deverá implementar as mudanças cabíveis dos oito anos para os nove anos do ensino fundamental. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), cada instituição escolar terá desse modo, como objetivo maior, e principal, a construção do seu projeto político-pedagógico. Um problema, contudo persiste: a inexistência de uma cultura de produção do projeto e, em especial, da elaboração coletiva.

Para Santos (2008, p. 32), “o projeto orienta, portanto, a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, proporcionando-se as formas mais adequadas de atender às necessidades sociais e individuais dos alunos”.

Compreende-se que um projeto político-pedagógico que queira perpetuar a escola na disposição de mudanças sociais que se instituem na atualidade tem a obrigação de estruturar-se em dois eixos clássicos: a dimensão política de um projeto pedagógico e a intencionalidade política.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (Veiga, 2009).

O novo paradigma da educação, que dá suporte à organização e dinâmica curricular, norteia o processo de construção do conhecimento e da sociedade. Para Veiga (2009, p. 13), “o projeto pedagógico da escola é, antes de tudo, o reflexo de sua identidade, de seus propósitos. É o roteiro de sua atuação formativa singular. É, sobretudo, uma definição de caráter antecipatório”.

O PPP não é como foi anteriormente expresso, uma construção de uma pessoa só na escola, mas de todos os atores que fazem parte da instituição escolar, ou seja, da comunidade. Para Veiga (2001, p. 50), “o processo de construção do projeto aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ainda é

entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”.

Com relação a isso, a escola tem autonomia para decidir, juntamente com a comunidade escolar, os alunos e a família, o que é primordial para se aprender, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, o ensino considera a educação como o processo pelo qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, com o intuito de mudar a direção da mesma.

Diante de um sonho possível e um projeto realizado, se exige uma base teórica e o compromisso do educador na realização de uma prática dinâmica e competente. A eficácia da ação docente não só depende da consciência crítica da realidade, mas do instrumento teórico que o educador recebe durante o seguimento de sua formação, que não cessa nunca, e é esse instrumento teórico, fundamentado nos vários campos do conhecimento, que constitui o saber pedagógico.

Mas, como adverte Gadotti (1992, p. 579), todo o projeto “supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se a atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente”.

Olhar para o projeto como ruptura pressupõe rever o funcionamento da escola, não só quanto aos conteúdos programáticos, as atividades e as metodologias, mas também quanto à forma de tratar o educando e os comportamentos que devem ser estimulados, como a iniciativa, a participação, a colaboração, a curiosidade, a autonomia na construção do conhecimento e a autoexpressão (livre, crítica, consciente e criativa).

A partir dessa probabilidade, o projeto político-pedagógico vai além de uma simples aglomeração de planos de ensino e de diversas atividades, constituídos e logo depois arquivados ou encaminhados para as autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ao invés, o PPP deve ser organizado e experimentado em todos os momentos, por todos os que fazem parte do processo educativo da escola.

O PPP norteia a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola na sua totalidade e como organização em sala de aula. Na

primeira, orientando a estruturação da escola como um todo e como organização do ambiente escolar, incluindo sua relação com o contexto social imediato; na segunda, procurando preservar a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalização e numa dimensão que atenda às necessidades dos alunos e da própria comunidade.

O projeto político-pedagógico é, no fundo, o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo plenamente participativo, que se aperfeiçoa e objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que pretende realizar a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade (Vasconcelos, 2000).

O projeto político-pedagógico do ponto de vista conceitual é, em suma, o projeto da escola; compreende, como instrumento e processo de organização da instituição, a legislação, os conteúdos, os métodos, as formas de organização da escola, os currículos, etc., bem como as propostas de ação para a realização do que se propõe e a prática do que foi projetado, acompanhado da avaliação.

A elaboração do projeto político-pedagógico, na perspectiva da organização do ato de participar, dá início à construção de um norte, que é a exigência teórico-metodológica, para alcançar a ação transformadora tão almejada. A formação continuada dos profissionais da escola não deve se limitar somente aos conteúdos curriculares, mas abranger toda a escola e suas relações com a sociedade. Se a democracia implica na participação de todos, neste caso, o que é realmente novo deve ser vivenciado pela escola na sua dimensão global e sistêmica.

A construção do projeto político-pedagógico (PPP) parte do princípio que a instituição escolar é um espaço social em que se valorizam os diferentes tipos de pessoas de diferentes classes sociais, sem discernir ou priorizar ninguém. Valorizar tem um significado de luta, de condições de trabalho pedagógico para todos. O PPP é desse modo, um instrumento de luta, assim como é uma forma de assessorar o trabalho pedagógico e sua rotina. A sua elaboração deve ser coletiva, motivando à liberdade, em que se trabalhe o aprender, o ensinar a pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionado para a intencionalidade definida em grupo, tal como Libâneo (2005) defende na seguinte passagem:

o projeto político-pedagógico é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares. Deve-se cuidar para que o PPP esteja em permanente avaliação, em todas as suas etapas e durante todo o processo, a fim de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões. (p. 178)

Outro aspecto indispensável na construção do Projeto é como antes foi salientado, a formação continuada, a qual implica o levantamento das necessidades de formação em serviço dos profissionais da escola e a construção de um programa de ação, contando com a participação e o apoio dos órgãos parceiros.

O reforço do desenvolvimento dos profissionais da educação, garantindo-lhes o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa “valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica” (Veiga e Carvalho, 1994, p.51).

A organização curricular é uma construção prévia dos educadores que é debatida com os pais e também com os alunos, tendo por base uma educação transformadora, onde o conhecimento nunca está pronto, acabado, mas sim em constante transformação. Este pode expressar sua intenção pedagógica, cultural, profissional, através de uma gestão democrática, por meio de atores empenhados que produzem e vivenciam todo o processo educativo.

É importante ficar claro o que se pretende alcançar, estabelecendo quais as funções do Projeto Político-Pedagógico na escola. É essencial relacionar o modelo de administração adotado na escola com a gestão do PPP, avaliando a importância da gestão democrática e a do PPP. Por razões pedagógicas e técnico-administrativas, inerentes ao compromisso da escola com a educação e o ensino, é hoje reforçada a necessidade e o desafio de cada escola construir seu projeto pedagógico e administrá-lo.

Nesse sentido, o PPP irá tomar conta desta mudança do ensino na escola, resignificando, nomeadamente, o novo ano de escolaridade (crianças de seis anos) que está surgindo no Ensino Fundamental. Não sendo apenas mais um ano para a criança, ele será um ano de importância crucial para o seu crescimento e desenvolvimento cognitivo, cultural, emocional, social, pois será o começo e a base da vida escolar do educando.

2.8- O currículo e a formação para a cidadania

De acordo com Santos (2006 p. 43), “o currículo é definido pelo conjunto de experiências educativas vivenciadas pelos alunos dentro do contexto escolar”. Embora os conteúdos curriculares e a sua organização sejam desenhados a nível do sistema educativo central, compete ao professor organizá-los de forma a valorizar os saberes, as atitudes, os valores e as crenças trazidas pelo aluno e suas experiências vivenciadas no dia-a-dia.

Os currículos não são, obviamente, planejados para cada aluno, mas sim para vários alunos, ou seja, para um determinado grupo existente numa comunidade e atendendo a certas peculiaridades desse conjunto e suas especificidades. Numa proposta de projeto de aprendizagem é preciso verificar essa organização curricular, pois é importante trabalhar projetos com grupos de alunos que tenham interesses comuns, onde há possibilidade de partir deles a escolha dos temas de estudo.

Nessa proposta de ensino, comungamos das perspectivas construtivistas (Piaget, Vygotsky, Ausubel, por exemplo; cf. Neto, 1998), que sustentam que a aprendizagem, em particular a de nível escolar, deve partir daquilo que o aluno já sabe, ou seja, das suas idéias provisórias em busca das respostas às suas indagações; e essas respostas poderão abranger diferentes séries e disciplinas, enriquecendo a proposta de conteúdos curriculares pré-estabelecidos (Santos, 2006).

Ainda segundo Santos (apud Forquin, 1986), “o currículo é um programa de estudos ou um programa de formação, mas considerado em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal, isto é, de acordo com a organização sequencial das situações e das atividades de aprendizagem às quais dá lugar”.

Nessa perspectiva, o Ensino Fundamental ampliado para nove anos, dada a novidade que configura, exige uma nova proposta curricular e pedagógica que atenda às necessidades do educando, em particular das crianças mais novas (aquelas cuja educação aqui focamos mais concretamente), com especial destaque para as de seis anos, de forma que estas possam desenvolver o potencial e amadurecimento de sua idade com atividades ajustadas aos seus estilos de cognição e de motivação (Neto, 1998). Com isso, exige-se um currículo apropriado e fundamentado, que respeite o tempo singular da primeira infância e suas potencialidades.

Como defende Fernandes (2007), esse novo currículo deverá incluir temas estruturantes como os seguintes: Currículo e Desenvolvimento Humano, Identidades e Trajetórias dos Educadores e Currículo, Currículo, Conhecimento e Cultura, Currículo e Organização dos Tempos e Espaços Escolares, O Currículo e os Processo de Aprendizagem, Currículo e Avaliação.

Vale a pena lembrar que, tal como acentua Santos (2008, p.48), “o currículo da escola consiste em todas as atividades, cursos de estudos, matérias e materiais que são utilizados como significados para a prossecução de objetivos e resposta aos propósitos escolares”. Nessa perspectiva, é de suma importância que o currículo seja sempre voltado para a realidade do aluno, proporcionando oportunidades e experiências de aprendizagem intimamente relacionadas com a sua vida cotidiana.

No entanto, no contexto da nova proposta curricular, há que ter em conta que o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não é destinado à alfabetização. A escola deve estar preparada para receber este aluno e priorizar a formação e o desenvolvimento de acordo com sua faixa etária, possibilitando também diversas formas de expressões e acesso a diversas áreas do conhecimento.

Para tanto, é necessário lembrar que o conteúdo abordado no 1º ano do ensino fundamental de nove anos não deve ser o mesmo que era trabalhado na 1ª série do ensino fundamental de oito anos e nem tampouco o mesmo que se desenvolvia no 3º período da Educação Infantil. É assim importante adequar os conteúdos, para que o aluno possa, ao longo de sua trajetória escolar, resolver problemas do seu cotidiano, ter acesso aos bens culturais e participar efetivamente no mundo letrado, desenvolvendo suas capacidades de linguagem.

Ao analisar, relacionar e associar temas como currículo, participação, gestão democrática, cultura, “círculos de cultura”, multiculturalismo, interculturalidade e transculturalidade, consideramos fundamental estabelecer, desde já, um quadro de referência que dê conta desta discussão e que parta do conceito de ser humano como ser de relações. Importa, assim, ter em atenção a importante mensagem que, a esse respeito, Paulo Freire (1997) nos quer transmitir, no excerto a seguir inserido:

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isso o torna um ser capaz de relacionar-se; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações

não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo (nisto se apoiaria o problema da religião). O animal não é um ser de relações, mas de contatos. Está no mundo e não com o mundo. (p. 30)

A mudança curricular não pode desse modo, limitar-se aos conteúdos disciplinares, mas deve atingir também os conteúdos relacionais, atitudinais e axiológicos. A avaliação que classifica, seleciona e pune ratifica a exclusão social. Avaliar, numa concepção cidadã, é um ato de conhecimento que implica uma predisposição de acolher um ser humano em sua totalidade e não apenas um aprendiz deste ou daquele saber.

O currículo, enquanto conjunto de aprendizagens significativas e vivenciais, científicas ou não-científicas, políticas e pedagógicas, organizacionais, racionais e emocionais, tem feito a diferença nas escolas e permitido a integração das disciplinas, considerando as experiências dos alunos e a bagagem cultural da comunidade escolar em que estão inseridos. A base para tais avanços é o diálogo, a problematização da realidade e a consciência crítica. Observa-se uma grande preocupação em conciliar os interesses dos alunos com o currículo e, nesse sentido, o currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica efetivando a construção do conhecimento e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento pela comunidade escolar.

Como se vê, a LDB nº 9.394/1996, ao se referir aos “currículos” ou a “componentes curriculares”, fá-lo tratando diretamente de conteúdos escolares para os diferentes níveis de ensino. Além disso, o art. 27 da referida Lei trata das diretrizes que devem ser observadas no estudo de tais conteúdos escolares, que se voltam principalmente para o tipo de valores que deverão estar presentes nesses estudos, as condições de escolaridade dos alunos que deverão ser consideradas, a orientação para o trabalho e, também, a promoção do desporto nacional, incentivando, nesse particular, o apoio às práticas desportivas não-formais (art. 27 da LEI nº 9.394/1996). Segundo Padilha (2004, p.96),

se levarmos em conta a diversidade cultural, sempre presente na escola, a qual deve ser respeitada – sem que esse respeito signifique isolamento na sua própria cultura –, e considerando que os grupos comunitários e sociais têm ritmos e peculiaridades individuais, que vivem em contextos históricos determinados, os quais são, ao mesmo tempo, por elas determinados e que, além disso, são cidadãos locais e globais –, é possível compreender e justificar essa dimensão heróica e utópica até mesmo como necessária à continuidade existencial da humanidade.

A criança, muito antes de iniciar sua caminhada na escola formal, possui um acúmulo de experiências e de aprendizagens. Ela traz já consigo inúmeros saberes e conhecimentos práticos que serão mobilizados quando em contato com as aprendizagens ditas formais (Vieira, 2005). É imprescindível que o currículo seja um “documento de identidade”, pois essa identidade é forjada durante toda a vida da criança e, portanto, deve ser considerada e resgatada pela escola.

De acordo com o MEC (Brasil, 2004), a criança que frequenta o ensino fundamental de nove anos apresenta uma cultura que lhe é muito própria e nesse sentido é preciso observar algumas de suas características. Essa criança apresenta, em geral, grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens; participa de jogos que envolvem regras, apropriando-se, simultaneamente, de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura; vive numa fase crucial de sua vida, no que se refere à construção de autonomia e identidade.

Através da pedagogia de projetos, o currículo pode ser desenvolvido, a partir de um tema-problema que favoreça a análise, a interpretação e a crítica; que estabeleça conexões entre os fenômenos e questione a ideia de uma versão única da realidade; que favoreça a formação de atitudes de participação e reconhecimento do outro; que recupere uma série de capacidades que nossa cultura tende a menosprezar.

Desenvolver o planejamento por meio da pedagogia de projetos significa, de acordo com Brandão (2007),

- a) considerar o interesse e a necessidade das crianças, partindo de uma proposta definida pelos educadores após um contato inicial com as crianças e o meio ambiente (social, cultural, histórico, geográfico), delimitando temas a partir do contexto infantil, de modo que elas possam vivenciá-los de forma significativa;
- b) permitir que as crianças analisem os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e na globalidade, utilizando para isso os acontecimentos presentes nos eixos de trabalho (música, movimento, linguagem oral e escrita, matemática, artes, natureza e sociedade) e a sua experiência sociocultural.

- c) assumir uma postura pedagógica que perceba a criança como uma pessoa capaz de construir seu conhecimento e, conseqüentemente, veja no professor um mediador na construção de novos saberes.

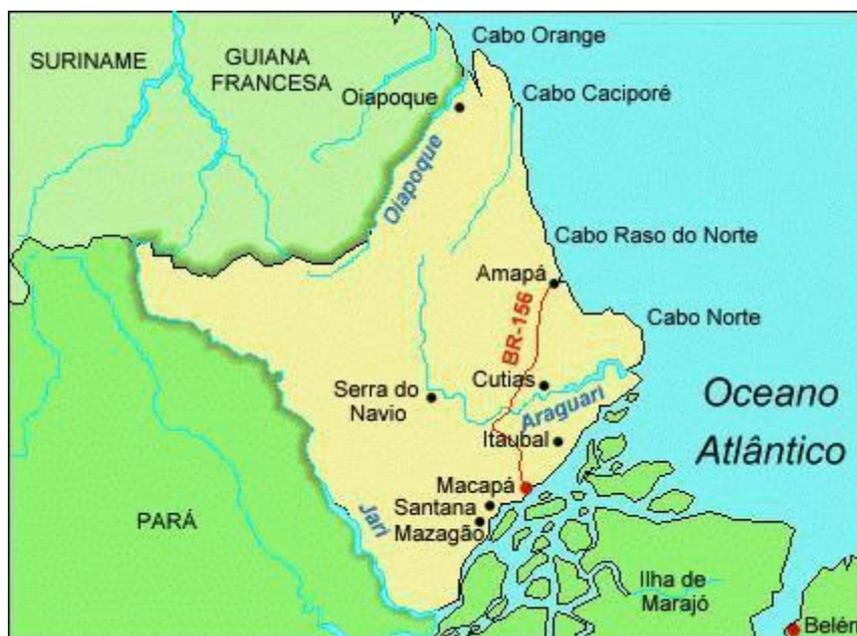
O currículo desenvolvido no ensino fundamental de nove anos deverá, em suma, favorecer a vivência e a experimentação, o ensino globalizado, a participação ativa da criança, a magia, a ludicidade, o movimento, o afeto, a autonomia, o sentido crítico e a criatividade infantil.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1- O Ensino Fundamental de nove anos nas escolas públicas do Município de Macapá

3.1.1- Caracterização do Estado do Amapá



Amapá, estado brasileiro, fica a nordeste da região Norte do país, fazendo fronteira ao Norte com a Guiana Francesa, ao Nordeste com o Suriname, ao Sul e Oeste com o Pará, do qual está separado pelo rio Amazonas e Leste Oceano Atlântico. A sua área abrange 143.453,7 km². com uma população de 626.609 habitantes, distribuídos por 16 municípios. Segundo pesquisa feita pelo IBGE em 2010, a cidade capital do Estado, Macapá, conta com uma população de 397.913 habitantes, numa área de 6.563 km², resultando em uma densidade demográfica de 52,4 hab./km².

A cidade de Macapá é a única capital do Brasil cortada pela Linha do Equador, tendo, aliás, como um dos monumentos principais o Marco Zero, que sinaliza a latitude 0°, permitindo ao turista ficar com um pé no Hemisfério Norte e outro no Hemisfério Sul (Fonte: Alcir José dos Santos).

3.1.2- Caracterização das escolas pesquisadas

As escolas envolvidas na pesquisa, que atendiam o Ensino Fundamental de nove anos nos três primeiros anos, pertencem à Secretaria Municipal de Educação de

Macapá. São escolas pequenas ou de médio porte, localizadas na zona urbana Sul e Norte da cidade, possuindo uma clientela oriunda dos bairros vizinhos e distantes, que frequentava os turnos matutino e vespertino.

As condições físicas das referidas escolas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das crianças são deficientes, em virtude da falta de espaços pedagógicos como biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática, quadra esportiva, brinquedoteca e salas climatizadas.

3.2- Trajetória de implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Município de Macapá

Como foi antes salientado, com a implantação do Ensino Fundamental de Novenos, não basta garantir o acesso da criança à escola. Há também que assegurar a sua permanência com qualidade, visando o processo de desenvolvimento e de aprendizagem e dando especial atenção às características sociais, psicológicas e cognitivas da criança, sem esquecer que cada uma aprende em tempos e ritmos diferentes (Neto, 1998).

Sendo assim, o processo de ensino e de aprendizagem deve acontecer num contexto em que cuidados e educação são dimensões indissociáveis de toda a ação educacional e que estas devem ser realizadas de modo prazeroso, tendo o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica.

3.3- Síntese metodológica

A presente investigação teve como grande finalidade analisar as perspectivas e os entraves dos professores e coordenadores pedagógicos em relação ao Ensino Fundamental de nove anos, em particular no contexto urbano da cidade de Macapá, e com enfoque especial nos três primeiros anos desse nível de ensino. Convém salientar neste ponto que, atendendo ao período de transição em curso (do Ensino Fundamental de 8 anos para o de 9 anos), o município de Macapá está ampliando a cada ano o ensino fundamental até chegar ao nono ano.

Nesse sentido, foram elaborados dois questionários estruturalmente semelhantes, um destinado a professores que trabalhavam com o 1º, 2º e 3º anos no ensino

fundamental de nove anos e outro dirigido aos coordenadores pedagógicos que desenvolviam as suas atividades com esses professores, visando perceber *in loco* as transformações que o processo de mudança no ensino fundamental poderia ter ocasionado, tendo em conta os pontos de vista de ambos os profissionais da educação.

Após o processo de validação dos questionários, em que se recorreu ao parecer de um especialista em ciências de educação e investigação educacional e a um *estudo piloto* realizado com cinco professores e dois coordenadores pedagógicos da Escola Pública Municipal onde a investigadora desempenha suas funções, a versão final desses instrumentos foi aplicada a 115 professores dos 1º, 2º e 3º anos e 34 coordenadores pedagógicos, todos eles pertencentes a 35 escolas integrantes da Secretaria Municipal de Educação do Município de Macapá.

3.4- População e amostras

Numa investigação, a definição da população é uma etapa metodológica importante, pois corresponde ao “grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informações e extrair conclusões” (Tuckman, 2000, p.338).

Nesta investigação definiu-se como população ou público-alvo do estudo o conjunto de professores e coordenadores pedagógicos que trabalhavam com o ensino fundamental de nove anos no Estado do Amapá, mais precisamente nas escolas públicas do Município de Macapá, tendo a seu cargo turmas do 1º, do 2º e do 3º ano.

3.4.1- Seleção das amostras

De maneira a responder melhor aos objetivos do estudo, decidiu-se, como antes se frisou, focalizar a recolha de dados nos professores e nos coordenadores pedagógicos que atuavam em concreto nos três primeiros anos do ensino fundamental de 09 anos. A investigação desenrolou-se, conforme foi já indicado, tendo por base, especificamente, a participação de professores e coordenadores pedagógicos desenvolvendo todas as suas atividades em escolas do Município de Macapá.

Para a escolha destes participantes teve-se em atenção o fato de os docentes estarem a exercer a sua atividade em sala de aula com o 1º, 2º e 3º anos do ensino

fundamental de nove anos e os coordenadores pedagógicos atuando com esses professores.

As duas amostras de participantes que serviram de suporte a esta investigação resultaram, assim, da consideração de professores e coordenadores das escolas públicas municipais da zona urbana de Macapá, onde havia a oferta do ensino fundamental de nove anos, em concreto um número de 02 até 10 professores por escola, totalizando assim 115 professores e 34 coordenadores pedagógicos, inquiridos através da aplicação de dois questionários diferenciados.

As escolas foram contatadas via telefone e foi solicitada autorização para a realização da pesquisa, sendo esta operacionalizada mediante a aplicação dos questionários antes mencionados. Das 35 escolas escolhidas, apenas uma não pôde participar e foi substituída por outra. Sendo o universo de professores que atendiam os três primeiros anos de escolaridade, na data da realização da recolha de dados, de 208 professores, conseguiu-se atingir 55% dos mesmos. No caso dos coordenadores pedagógicos, para um total de 35, foram inquiridos quase todos os potenciais respondentes, ou seja, 34.

3.4.2- Caracterização das amostras

Amostra de professores

Foi possível recolher dados quantitativos da amostra de docentes e dos coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas sobre a participação dos mesmos na proposta curricular e no projeto político-pedagógico de suas instituições, o que permitiu verificar o grau de familiaridade dos professores e coordenadores pedagógicos em relação às mudanças ocorridas com a Lei 11.274/06, a qual veio introduzir o Ensino Fundamental de 09 anos.

Como se pode observar na Figura 1, 84% dos professores inquiridos pertenciam ao sexo feminino e 16% eram do sexo masculino.

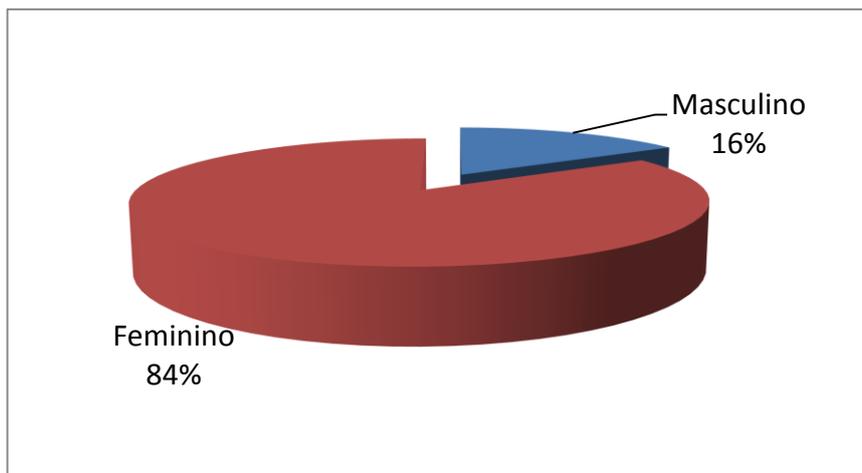


Figura 1- Distribuição dos professores inquiridos por sexo.

De acordo agora com a Figura 2, 64% dos professores eram graduados, 29% tinham cursado até o magistério e apenas 7% eram pós-graduados. De referir que, em resultado de um convênio de formação (006/2001) estabelecido entre a Prefeitura Municipal de Macapá e a Universidade Federal do Amapá, verificou-se, nos últimos anos, nomeadamente nas escolas de Macapá, um significativo aumento de professores com nível superior.

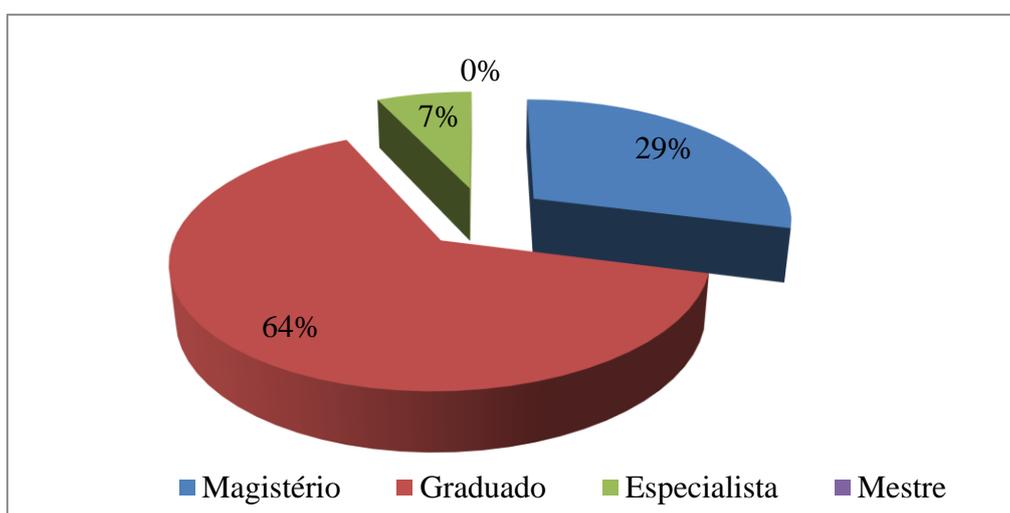


Figura 2 - Distribuição dos professores quanto à habilitação acadêmica

Tal como o ilustra desta vez a Figura 3, tratava-se de um corpo docente jovem, possuindo a maioria dos questionados (60% = 31% + 29%) menos de 36 anos e apenas 20% dos mesmos 40 anos ou mais.

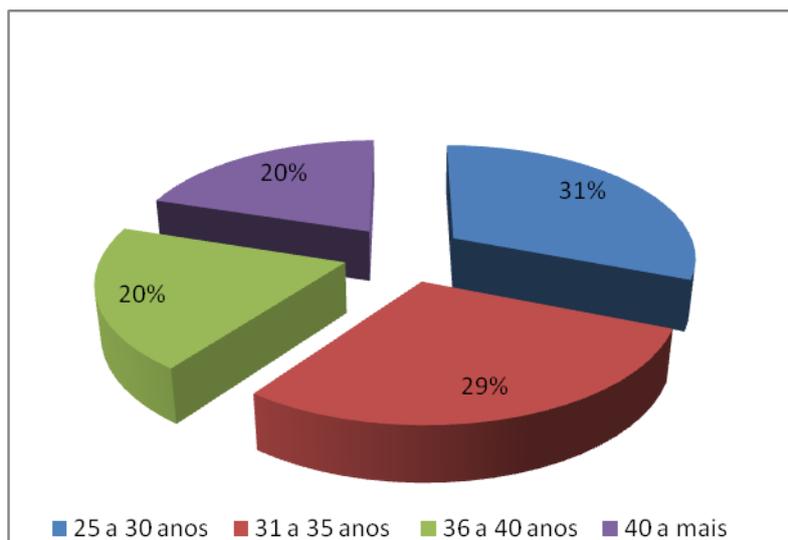


Figura 3 - Distribuição dos professores por escalões etários

Outro dado importante a salientar (Figura 4) é o tempo de serviço na escola onde se encontravam a lecionar, predominando as categorias 1 a 5 anos (34%) e 6 a 10 anos (23%), evidência que, de algum modo, é compatível com o fato de se tratar de inquiridos relativamente jovens.

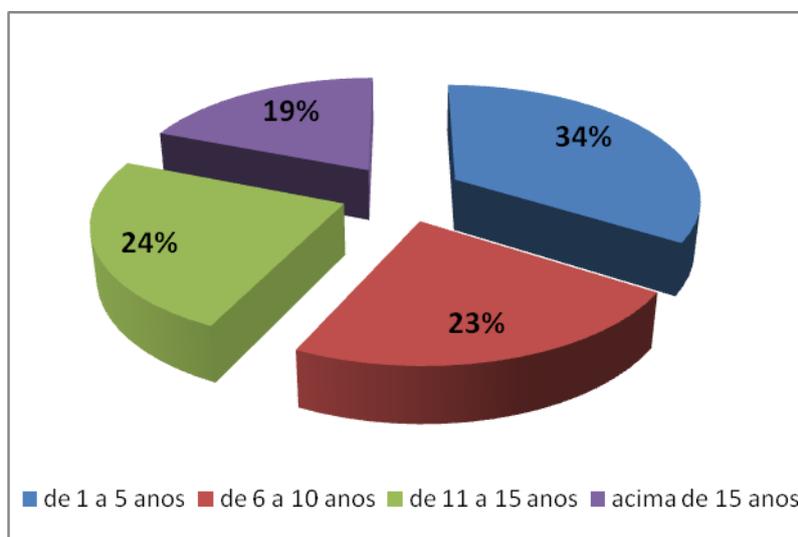


Figura 4 - Tempo de serviço dos professores na escola a que pertenciam

No que tem a ver com a sua atividade docente, a informação apresentada na Figura 5 permite concluir que, dos 115 professores inquiridos, a esmagadora maioria (82%) não tinha outra atividade docente, para além da que exercia na escola em que se encontravam, fato que, por certo, contribuiria para um melhor desempenho profissional da sua parte dentro dessa instituição.

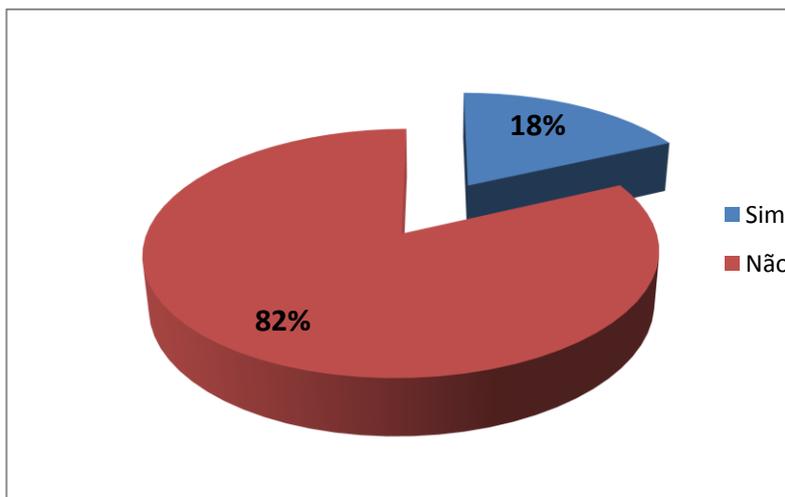


Figura 5 - Exercício de outra atividade docente

Relativamente ao turno em que trabalhavam (manhã, tarde ou noite), a análise da Figura 6 permite verificar que a maior parte dos inquiridos (67%) trabalhava no turno da manhã, não se verificando registros relacionados com o turno da noite.

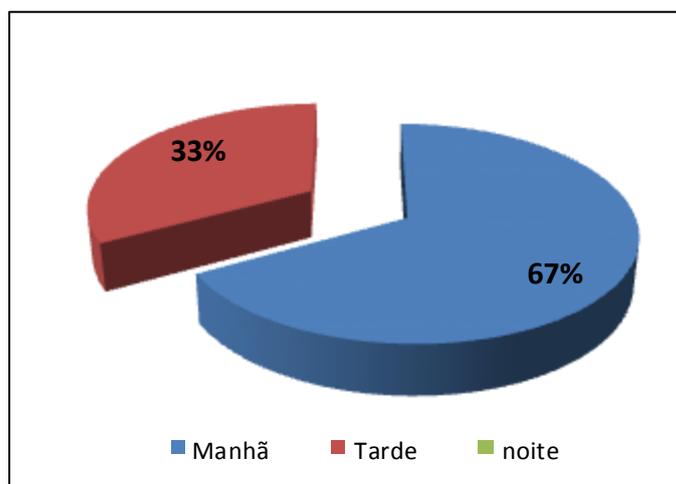


Figura 6 - Distribuição dos professores quanto aos turnos de trabalho

Amostra de coordenadores pedagógicos

Dos 34 respondentes ao questionário da amostra de coordenadores pedagógicos (Figura 7), 76% dos mesmos correspondiam a participantes do sexo feminino e 24 % a participantes do sexo masculino.

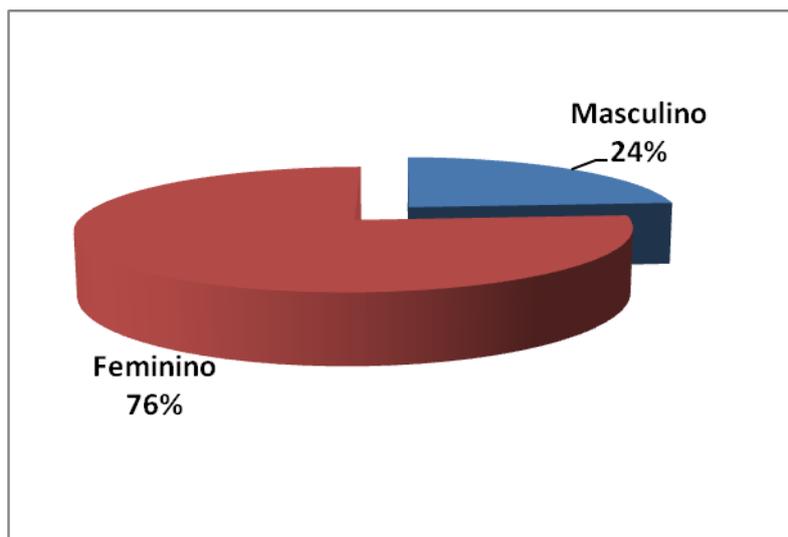


Figura 7- Distribuição dos coordenadores pedagógicos inquiridos por sexo

De acordo com a Figura 8, 58% dos coordenadores pedagógicos inquiridos eram graduados, 40% eram especialistas e apenas 2% eram mestres, todos integrando o quadro de coordenadores do Município de Macapá.

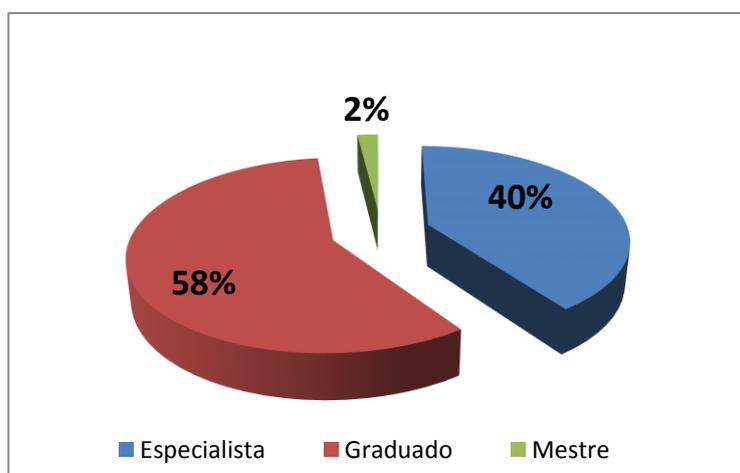


Figura 8 - Distribuição dos coordenadores pedagógicos quanto à habilitação acadêmica

Pela observação da Figura 9, pode verificar-se que se tratava de um grupo de coordenadores pedagógicos com bastantes elementos acima dos 40 anos (33%), o que permite supor que possuam experiência na sua área de atuação. Os outros distribuíam-se pelas classes etárias de 25 a 30 anos (15%), 31 a 35 anos (26%) e 36 a 40 anos (15%).

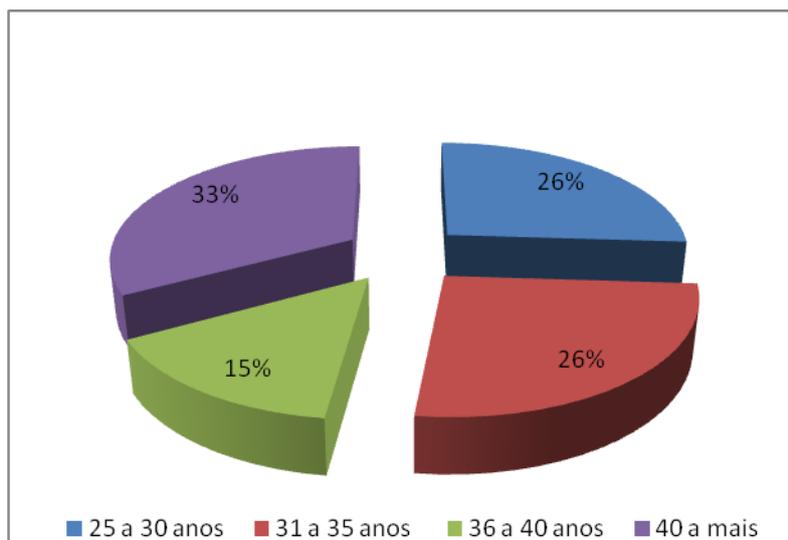


Figura 9 - Distribuição dos coordenadores pedagógicos por escalões etários

Outro dado importante a evidenciar (Figura 10) é o tempo de serviço na escola onde estes participantes desempenhavam as suas funções como coordenadores pedagógicos, predominando, a este respeito, as categorias de 1 a 5 anos e 6 a 10 anos.

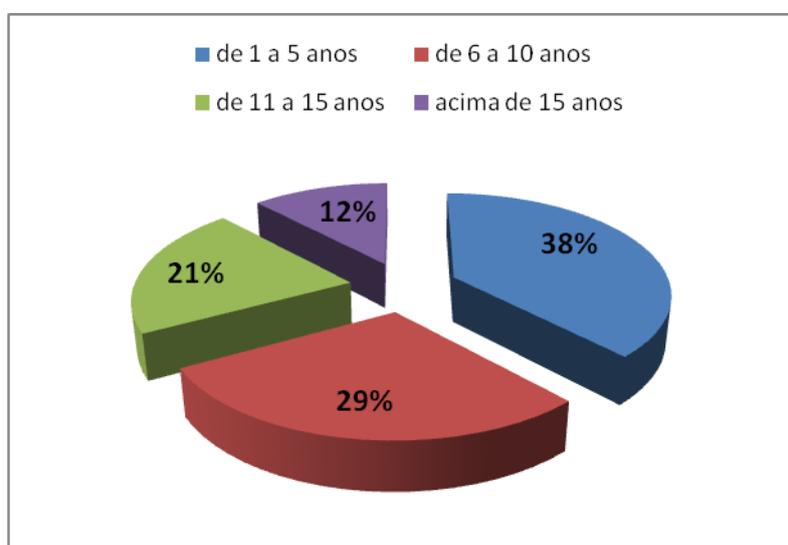


Figura 10 - Tempo de serviço dos coordenadores pedagógicos na escola a que pertenciam

A informação apresentada na Figura 11 permite, por seu lado, concluir que, dos 34 coordenadores pedagógicos inquiridos, a maioria deles (76%) não tinha outra atividade técnica para além da que exerciam na escola em que se encontravam, importante indicador para um melhor desempenho profissional na sua área de atuação.

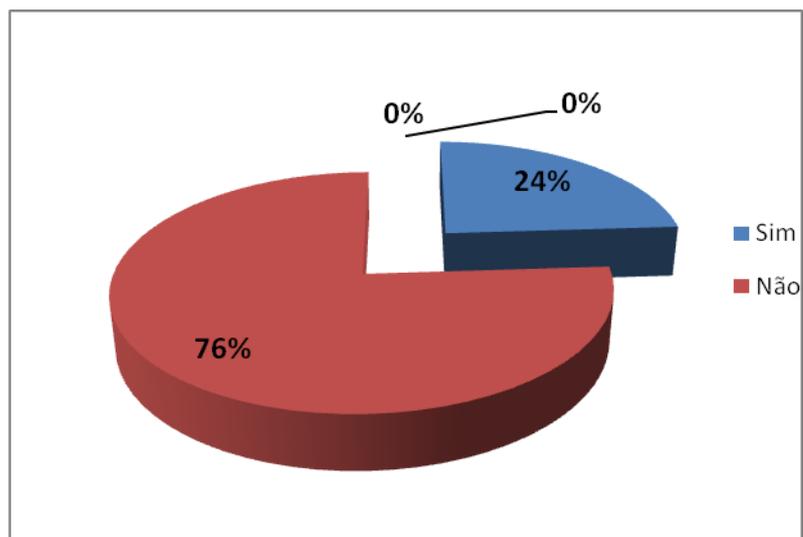


Figura 11 - Distribuição dos coordenadores pedagógicos por outra atividade profissional

No que se refere ao turno em que trabalhavam (manhã, tarde ou noite), a análise da Figura 12 permite verificar que a maior parte dos inquiridos (53%) trabalhava no turno da manhã, não se verificando registros relacionados com o turno da noite.

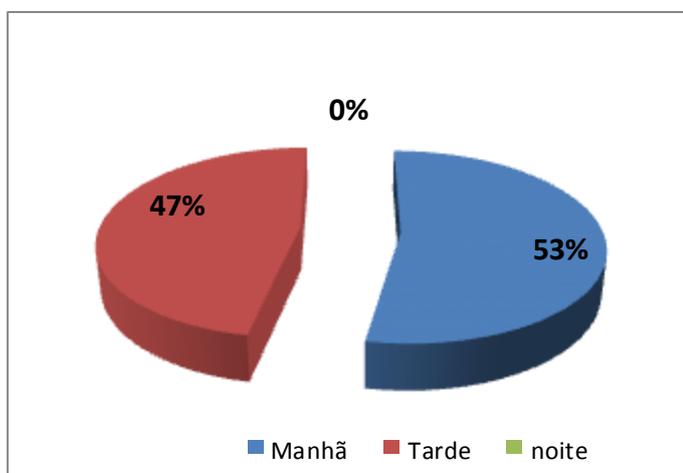


Figura 12 - Distribuição dos coordenadores pedagógicos quanto aos turnos de trabalho

3.5- Seleção dos procedimentos de investigação

Tendo em consideração os objetivos propostos neste estudo e o fato de as amostras intencionais de participantes serem relativamente alargadas, selecionou-se, como método de recolha de dados, o inquérito por questionário. Trata-se de um procedimento metodológico que se apresenta útil na compreensão de fenômenos como

as atitudes e as opiniões, podendo ser utilizado em qualquer lugar e em larga escala (Ghiglione e Matalon, 1995)

3.5.1- O inquérito por questionário

Os dados recolhidos através do questionário permitiram caracterizar os dois grupos de participantes, professores e de coordenadores pedagógicos, pertencentes às escolas alvo do estudo sobre os desafios do professor que trabalha com alunos do ensino fundamental de 9 anos, sobretudo no que se refere aos três primeiros anos desse nível educativo.

A técnica do questionário revelava-se uma boa maneira de recolher, por parte da investigadora, a informação relativa a opiniões, atitudes e conhecimentos relacionados com os sujeitos que constituíam as amostras em estudo.

Segundo Gil (2007), “a construção de um questionário exige várias tentativas para eliminar possíveis ambiguidades e obter o grau de precisão necessário para que os inquiridos compreendam o que lhes é perguntado”.

O questionário apresenta uma série de vantagens, entre as quais se destacam as seguintes: possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica extensa; implica menores gastos com pessoal; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas respondam no momento em que julgarem mais conveniente e não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do investigador (Gil, 2007).

Por outro lado, o uso do questionário numa recolha de dados pode também apresentar algumas limitações, a saber: excluir as pessoas que não sabem ler e escrever; impedir o auxílio ao inquirido quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas; não oferecer garantia de que a maioria das pessoas devolva o instrumento devidamente preenchido, diminuindo a representatividade da amostra; envolver, geralmente, um número relativamente pequeno de perguntas e tender a proporcionar resultados bastante enviesados em termos de objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado (Gil, 2007).

Nessa situação, os dados obtidos podem não representar fielmente o que o sujeito pensa ou como age, mas o que seria mais correto pensar ou agir, para a sociedade em geral.

3.6- O questionário: elaboração e validação

Neste ponto, apresenta-se uma descrição da forma como se procedeu à elaboração e validação do questionário.

3.6.1- *Elaboração do questionário*

Dentre todas as vantagens e desvantagens abordadas anteriormente quanto ao uso do questionário numa investigação, houve neste estudo o cuidado de tentar minorar as desvantagens. Quando se elabora um questionário deve-se, nomeadamente, começar por definir os objetivos de investigação que com ele se pretendem alcançar e procurar adequar o instrumento aos potenciais respondentes.

Nesse sentido, tendo por base a revisão de literatura efetuada e a consideração de exemplos de questionários nela apresentados, foi inicialmente elaborada pela investigadora uma versão preliminar do questionário com duas partes diferenciadas, procurando apresentar questões com significados claros e precisos, sem ambiguidade e em número adequado, não sendo o mesmo demasiado extenso, para evitar a desmotivação dos respondentes, facilitando assim a devolução. A apresentação gráfica do questionário foi também um dos aspectos levados em conta, nomeadamente na aparência estética e na explicação de como preencher as informações, em particular quando se verificam mudanças na forma da pergunta.

A 1ª parte do questionário destinava-se a obter informações que permitissem caracterizar as duas amostras da investigação, abrangendo questões (de 1 a 6) de caráter pessoal e profissional, referentes aos seguintes aspectos:

- Sexo
- Idade
- Titulação
- Tempo de serviço no ensino fundamental de nove anos
- Outra atividade docente

- Turnos de trabalho

¹A 2ª parte do questionário era constituída por cinco grandes questões fechadas que, globalmente, visavam a caracterização das atitudes dos professores e dos coordenadores pedagógicos relativamente ao novo ensino de nove anos e aos entraves encontrados dentro do processo de ensino. As escalas de resposta apresentavam nas suas extremidades as seguintes expressões bipolares:

- Pouco impacto/muito impacto
- Nunca/muito frequentemente
- Pouco relevante/muito relevante
- Pouco importante/muito importante
- Muito reduzido/pouco reduzido

As escalas eram estruturadas na base de seis intervalos iguais, fazendo-se corresponder o valor 1 ao polo negativo extremo e o valor 6 ao polo positivo extremo, e devendo o professor ou o coordenador pedagógico marcar a sua opinião pessoal na referida escala, em cada um dos itens apresentados.

3.6.2- Validação do questionário

O passo posterior na construção do instrumento que serviu de suporte à recolha dos dados empíricos que consubstanciaram este estudo prendeu-se com a necessidade de assegurar a confiabilidade e a validade do mesmo.

No que diz respeito à validade, esta pode retratar-se no próprio questionário. Um instrumento (nesse caso um questionário) mostra validade, se realmente conseguir medir aquilo que se propõe medir e com a maior compreensão possível.

De acordo com Tuckman (2000), quanto mais representativos e ajustados ao conceito a medir forem os itens de um questionário, maior pode ser considerada a

¹1- A **Escala Likert** é um tipo de escala de resposta psicométrica usada comumente em questionários, e é a escala usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação.

validade da evidência empírica que dele pode ser derivada. Para Cozby (2003), por outro lado, a confiabilidade de um instrumento de medição se refere ao grau em que a sua repetida aplicação aos mesmos sujeitos ou objetos produz resultados idênticos.

Após a elaboração da versão inicial do questionário, a mesma (Anexo 1) foi, desse modo, submetida à apreciação do orientador da presente dissertação, especialista em investigação educacional, visando a respectiva validação de conteúdo e a avaliação de características como a clareza, a pertinência e a apresentação gráfica do instrumento.

A apreciação efetuada mostrou-se bastante positiva, tendo sido propostas apenas algumas alterações. Na 1ª parte do questionário, a apresentação gráfica dos parênteses foi substituída por quadrados, dando assim uma estética melhor e facilitando aos inquiridos uma melhor forma de responder.

Na 2ª parte foram sugeridas alterações nos itens 7, sub-itens A e E (Anexo 2), 8 e 9, passando estes dois últimos a ter a seguinte formulação: “Tomando como referência o ano letivo em curso (2009/2010), indique a **frequência** com que tem realizado as **atividades** que seguem” e “Assinale a **relevância** que atribui ao efeito das seguintes atividades de desenvolvimento profissional na **qualidade da escola**”. Estas modificações conduziram à versão do questionário utilizada posteriormente no *estudo piloto* (Anexo 2).

3.7- Estudo piloto

Ainda como procedimento de validação metodológica, é importante a testagem prévia dos instrumentos de recolha de dados para que se obtenham informações relacionadas, por exemplo, com o tempo de resposta do público-alvo, a compreensão das questões e a identificação de itens que, eventualmente, possam não proporcionar dados relevantes. Como propõe Gil (2007), “esse estudo prévio deverá ser realizado com um grupo de respondentes com características semelhantes à amostra do estudo, critério que contribui para aumentar a confiabilidade da validação que ela apresenta”.

Foi nesse sentido que, para esse tipo de estudo preliminar, ou estudo piloto, se optou por selecionar 5 professores que lecionavam o 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental de nove anos e 2 coordenadores pedagógicos da mesma escola, por sinal aquela em que a investigadora desempenha funções como professora. Dessa forma, foi

possível identificar, na presença da investigadora, as dificuldades que os professores e os coordenadores apresentavam no preenchimento do questionário e o tempo que demoravam a realizá-lo. Uma vez que estes participantes não pareceram revelar dificuldades de maior em preencher o questionário e o tempo médio de resposta foi de apenas 07 minutos, decidiu-se não realizar qualquer mudança no instrumento testado.

3.8- Recolha de dados

A recolha de dados para o estudo principal decorreu, assim, no final do 1º semestre do ano letivo de 2010. Os questionários foram entregues em mão para os 115 professores e 34 coordenadores das 35 escolas, a partir das quais se constituiu a amostra inicial dos professores e coordenadores a inquirir, com uma declaração enviada pela coordenadora do Curso de Mestrado em Belém (Anexo 1). Esta declaração informava sobre o programa de mestrado e solicitava a liberação do espaço da escola para a viabilização da pesquisa.

Das escolas contatadas, uma não pôde participar, pois estava com atividades nesse período, mas foi substituída por outra, não prejudicando o processo da pesquisa. No final do prazo solicitado, 35 escolas tinham entregado os questionários devidamente preenchidos, possibilitando uma amostra efetiva de 115 professores e 34 coordenadores.

3.9- Análises dos dados

As respostas às perguntas do questionário foram tabuladas e tratadas de maneira quantitativa, utilizando os programas Microsoft Access (banco de dados) e Microsoft Excel 2007 (planilhas), como ferramentas para os procedimentos estatísticos descritivos simples e para identificar padrões de comportamento.

Tal como sugerem Ludke e André (2005, p. 13), “as diferentes fases da pesquisa não se completam de forma linear, mas se cruzam em vários momentos, através de uma revisão contínua das informações, com vista à intensificação da fidedignidade da pesquisa em foco”.

As informações colhidas nos questionários com os professores e coordenadores pedagógicos das Escolas Municipais de Macapá permitiram, em síntese, não só caracterizar as amostras, como também conhecer as perspectivas e os entraves

encontrados por estes profissionais, face à nova lei do ensino fundamental de nove anos e sua aplicabilidade.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1- Introdução

Neste capítulo iremos apresentar e interpretar os resultados obtidos nesta investigação, tendo em conta a análise quantitativa dos dados resultantes da aplicação dos questionários aos professores e aos coordenadores pedagógicos.

Esta vertente da pesquisa teve como principal finalidade investigar as dificuldades encontradas pelos professores e coordenadores pedagógicos na efetivação da Lei nº 11.274, a qual consagra uma duração de nove anos para o Ensino Fundamental brasileiro, tendo em conta a construção do currículo e a concepção das metodologias a serem aplicadas na sala de aula. Vale acentuar de novo que, por razões já antes explicadas apesar de o grande contexto curricular visado neste trabalho ser a proposta de Ensino Fundamental de nove anos, condicionantes práticas levaram-nos a recorrer apenas a professores e coordenadores pedagógicos envolvidos, sobretudo com os três primeiros anos desse novo currículo da educação brasileira, o qual, como também já foi salientado, se encontra ainda em fase de transição.

Para facilitar a leitura dos gráficos que se seguem, deve ter-se em conta a seguinte codificação: em cada legenda, **1** significa “**pouco**” (por exemplo **pouco impacto**) até **6** que significa “**muito**” (por exemplo, **muito impacto**).

4.2 – O professor: perspectivas e entraves com relação ao Ensino Fundamental de nove anos

Ao realizar a pesquisa, foi possível observar que nessa trajetória de implantação do ensino fundamental de nove anos, os professores inquiridos apontaram entraves e perspectivas que merecem ser evidenciadas no decorrer das discussões efetuadas, a partir da análise de cada um dos resultados ilustrados nas figuras a seguir apresentadas.

Impacto causado pela mudança do ensino fundamental de oito anos para nove anos

Iniciando a análise do objeto em estudo, os professores foram inquiridos acerca de algumas questões que diziam respeito às atividades inerentes ao processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, conforme o ilustra a Figura 13:

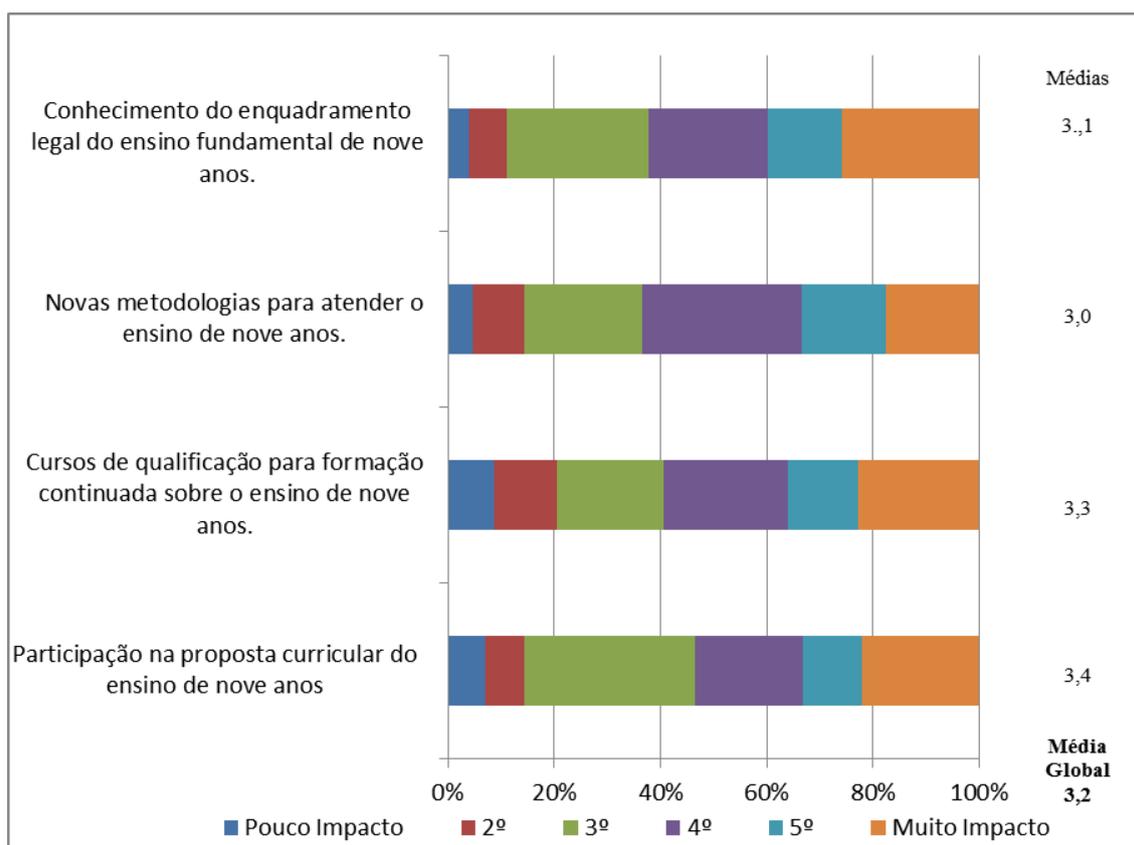


Figura 13- Impacto que a proposta de Ensino fundamental de 9 anos poderá ter causado nos professores

Como é possível inferir a partir da figura, a percepção global dos professores inquiridos sobre o impacto que neles terá provocado a mudança do ensino fundamental de oito para nove anos era, na perspectiva dos mesmos, tendencialmente moderada. Na verdade, nos quatro itens em foco, relacionados com a “participação na definição da proposta”, “frequência de cursos de formação adequados”, “desenvolvimento de novas metodologias de ensino” e “conhecimento do enquadramento legal pertinente”, foram registradas pontuações médias de impacto percebido todas à volta do grau 3, o que indicia, de fato, uma percepção avaliativa com tendência para o ponto médio da escala. Veja-se que em todos os quatro itens a mediana das distribuições das respostas (correspondente a pelo menos 50% dos casos) se situava sempre no grau 3, ou seja, evidenciando tendência para a parte menos favorável da escala. Isso é particularmente notório no que tem a ver com os itens “participação na proposta curricular” e “formação continuada” sobre o ensino de nove anos.

Em sintonia com essa evidência, as respostas dos inquiridos nos quatro itens em questão distribuíram-se, de forma diferenciada, por todos os graus da escala, tendo uma

expressiva maioria deles (por volta de 60%) optado pelo grau 3 da escala ou inferior. Isso poderá significar que, pelo menos na altura em que foram inquiridos, os professores participantes no estudo ainda não tivessem incorporado em pleno os princípios da nova Lei, podendo mesmo considerar-se expressivo (rondando os 20%) o número dos que afirmavam deter um escasso conhecimento da mesma.

Seria importante esclarecer o que será necessário para que os professores tomem iniciativas tendentes a fortalecer essa participação. Isso porque os níveis das respostas aos itens avaliativos referidos são demasiado baixos, para o que se espera de um ensino pedagogicamente frutífero, ante esta mudança considerada imprescindível para o País e especialmente para o Estado do Amapá, haja em conta a posição nada favorável deste Estado brasileiro nos *rankings* nacionais sobre alfabetização. A proposta se constitui um importante passo na construção de um fazer educacional, considerando as mais diversas singularidades do educando, além daquelas nas quais ele está inserido, que possa efetivamente contribuir para o sucesso escolar, a formação cidadã e a emancipação social de todos os educandos.

Frequência das atividades realizadas no ano letivo 2009/2010

Conforme se pode observar na Figura 14, a frequência com que os professores inquiridos – todos eles, recorda-se, a trabalharem com crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental –, afirmavam realizar diversas atividades relacionadas com o ensino fundamental de nove anos atingiu pontuações médias sempre acima de 3 e mesmo de 4, como aconteceu em dois dos itens.

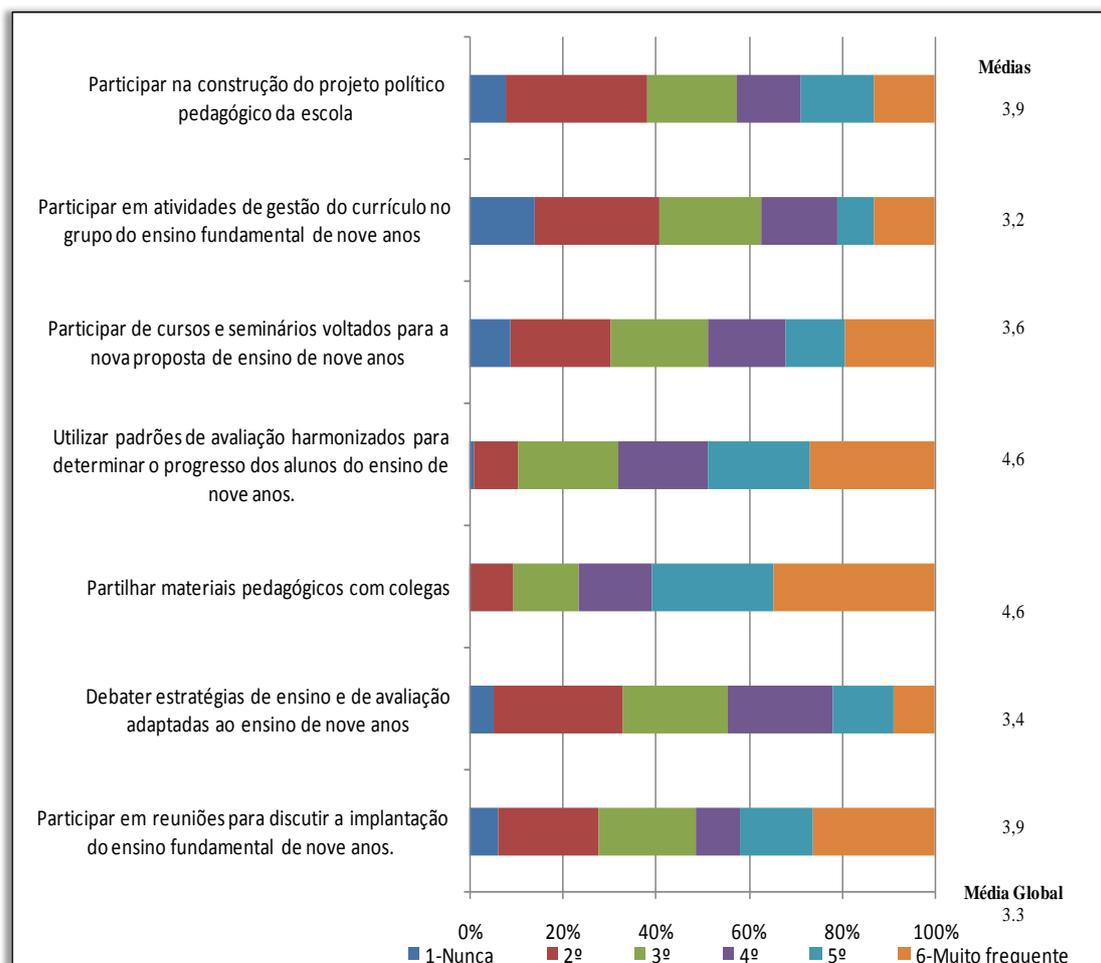


Figura 14 - Frequência atribuída pelos professores às atividades realizadas no período de 2009/2010

Tendo em conta os resultados das respostas dos inquiridos sintetizados na figura anterior, pode observar-se que, quanto à frequência da sua participação na “*construção do projeto político-pedagógico*”, os professores dividiram as suas opiniões praticamente por toda a escala, o que denota que tal participação deverá ter sido bastante heterogênea entre eles. Não admira, assim, que a mediana se tenha posicionado no grau 3 e que a média fosse apenas de 3,9. Uma vez que este documento deve analisar os problemas da escola e conter os princípios estruturantes da ação educativa da instituição, não deixa de ser preocupante que o envolvimento dos professores na elaboração do mesmo não tenha sido supostamente, mais elevado, buscando uma articulação e um compromisso sociopolítico com os interesses reais da comunidade educativa.

No item “*participar em atividades de gestão do currículo no grupo do ensino fundamental de nove anos*”, a situação é em tudo semelhante à do item anterior, apenas com a diferença de a média de pontuação global no item ser menor (3,2 neste item contra 3,9 no anterior). Face aos resultados, de algum modo pouco favoráveis, obtidos no cômputo global dos dois itens analisados, ambos configurando aspectos estruturantes da escola e do novo currículo, cabe questionar se as nossas escolas, inclusive no que diz respeito ao currículo, estão assumindo, na verdade, uma postura inclusiva, adotando as medidas que implicam em mudanças na realidade escolar. Estas parecem ter sido demasiado lentas, privilegiando sobretudo questões instrumentais, sendo que o currículo escolar efetivamente prescrito se mantém distante de grande parte dos educandos, em especial aqueles oriundos dos segmentos excluídos da sociedade.

No que tem a ver com o item “*participar de cursos e seminários voltados para a nova proposta de ensino de nove anos*”, é possível verificar que o comportamento da amostra de professores foi bastante idêntico aos casos anteriores, tanto na distribuição de respostas por toda a escala, quanto nos valores da média e da mediana. De notar que um número ainda assim expressivo de professores (à volta de 10%) declarou nunca ter participado em qualquer ação de formação específica, nomeadamente no ciclo de formação continuada promovido pela Secretaria Municipal de Educação. De acordo com informações complementares fornecidas pelos inquiridos, quando há cursos ou seminários, estes não são oportunizados a todos os educadores, sendo escolhidos apenas alguns deles, o que, obviamente, dificulta um conhecimento mais amplo sobre o ensino de nove anos.

Relativamente ao item “*utilizar padrões de avaliação harmonizados para determinar o progresso dos alunos do ensino de nove anos*”, a situação era agora claramente mais favorável. Para além de não se terem praticamente verificado respostas no grau 1 (o mais reduzido da escala), não só a média global do item é visivelmente mais elevada (4,6), como a mediana da distribuição se localiza agora no grau 4. Além disso, quase 50% dos inquiridos foram de opinião que estariam a cumprir esse requisito avaliativo com muita ou elevada frequência.

No item “*partilhar materiais pedagógicos com colegas*”, o comportamento da amostra foi bastante idêntico ao verificado no item precedente. A fazer fé na validade desta evidência, é de admitir que muitos dos professores inquiridos já estivessem empenhados em desenvolver trabalho colaborativo como hoje se preconiza, ou seja, a

proceder à troca de experiências e à socialização de conhecimentos, no âmbito do desenvolvimento dos três primeiros anos do ensino fundamental, no contexto das escolas da cidade de Macapá.

No item “*debater estratégias de ensino e de avaliação adaptadas ao ensino de nove anos*”, é notório que os inquiridos voltam a tender para uma frequência média relativamente baixa (3,4 no global), atendendo a que se trata de um requisito imprescindível para se poderem alcançar, de forma consistente, os objetivos consignados pela nova lei do ensino fundamental de nove anos. Neste item, os inquiridos seguem, no geral, uma tendência de resposta de valor moderado, muito idêntica à que evidenciaram no conjunto de todos os outros itens, algo que pode ser ilustrado pelo indicador média global no valor de 3,3.

No que se refere ao último item, “*participar em reuniões para discutir a implantação do ensino fundamental de nove anos*”, os inquiridos pareceram ter uma frequência de envolvimento superior à média global antes referida, contudo ainda inferior ao que seria desejável, tendo em conta as exigências da reforma educativa e curricular em causa. É imprescindível, assim, que, ao longo do processo, haja mais encontros entre os principais implicados no processo, pois a Lei ainda está em vias de construção no terreno. É fundamental, a esse respeito, conseguir adotar uma estrutura organizacional que contemple as necessidades da nova clientela, assegurando que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças possam efetivamente ter um tempo mais longo para o desenvolvimento sustentado de suas aprendizagens.

Relevância atribuída às atividades de desenvolvimento profissional na qualidade da escola

A Figura 15 apresenta, em jeito de comparação, a média obtida pelos inquiridos em cada um dos itens considerados nesta pergunta. Da observação da figura, ressalta que a média global das respostas à globalidade dos itens atingiu o valor de 3,9, verificando-se aqui, portanto, uma tendência mais favorável de respostas dos professores no conjunto dos itens, relativamente ao que havia acontecido na questão anterior, em que a média global havia sido de 3,3.

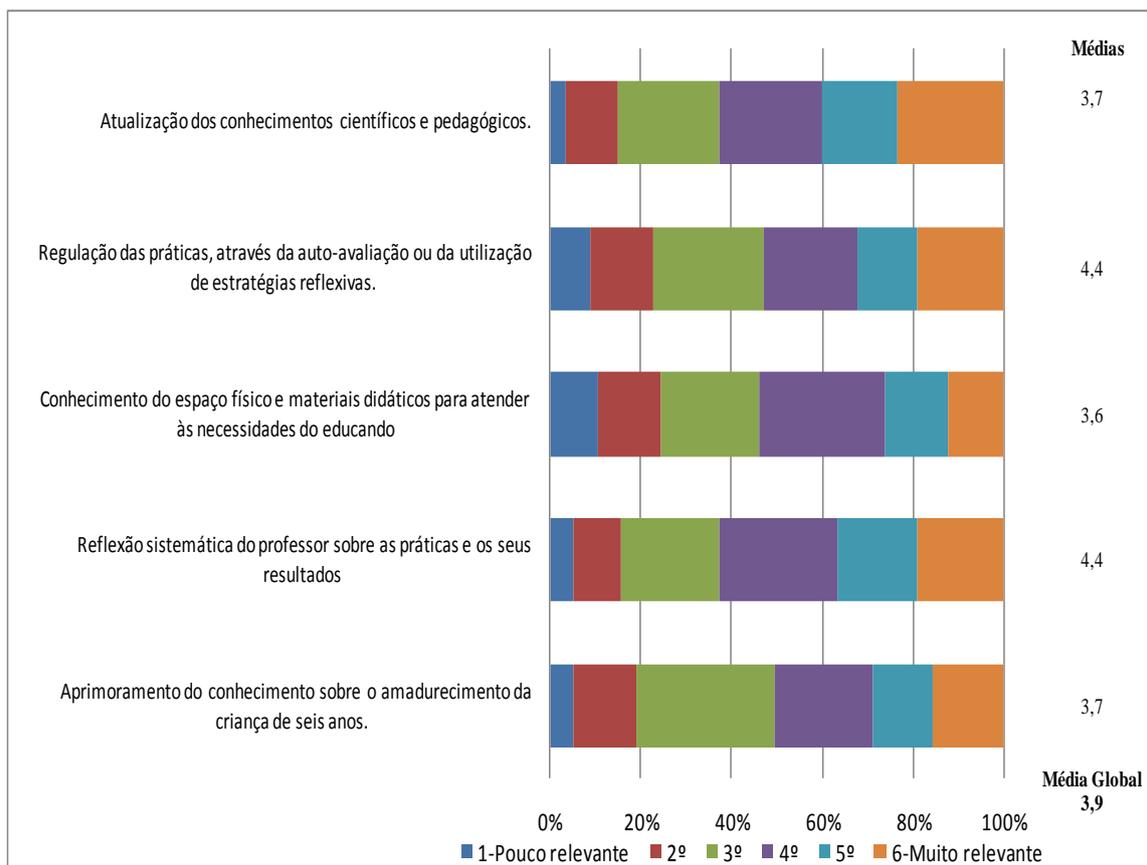


Figura 15 - Relevância das atividades de desenvolvimento profissional para a qualidade da escola

Da análise da figura ressalta que, para os inquiridos, as atividades em que intervieram, relacionadas com a “*atualização dos conhecimentos científicos e pedagógicos*”, a “*auto-avaliação ou utilização de estratégias reflexivas*”, o “*conhecimento do espaço físico e de materiais didáticos para atender às necessidades do aluno*”, a “*reflexão do professor sobre as práticas e resultados*” e o “*aprimoramento do conhecimento sobre a criança de 6 anos*”, foram sempre, com efeito, por eles qualificadas como moderadamente relevantes para o seu desenvolvimento profissional, sendo isso bem visível, como antes se salientou, no valor das médias por item. Em todos os itens, o que se evidencia, na verdade, é uma distribuição por todos os graus da escala que, não sendo totalmente homogênea, também não denota uma tendência manifesta dos respondentes por um ou outro extremo da escala.

Autoavaliação acerca do trabalho docente em relação ao Ensino Fundamental de nove anos

Tendo em conta a evidência empírica apresentada na Figura 16, pode verificar-se que, no que tem a ver com a dimensão do questionário aqui focada, as percepções dos professores questionados foram no global mais favoráveis do que nos casos anteriores (média global de 4,9).

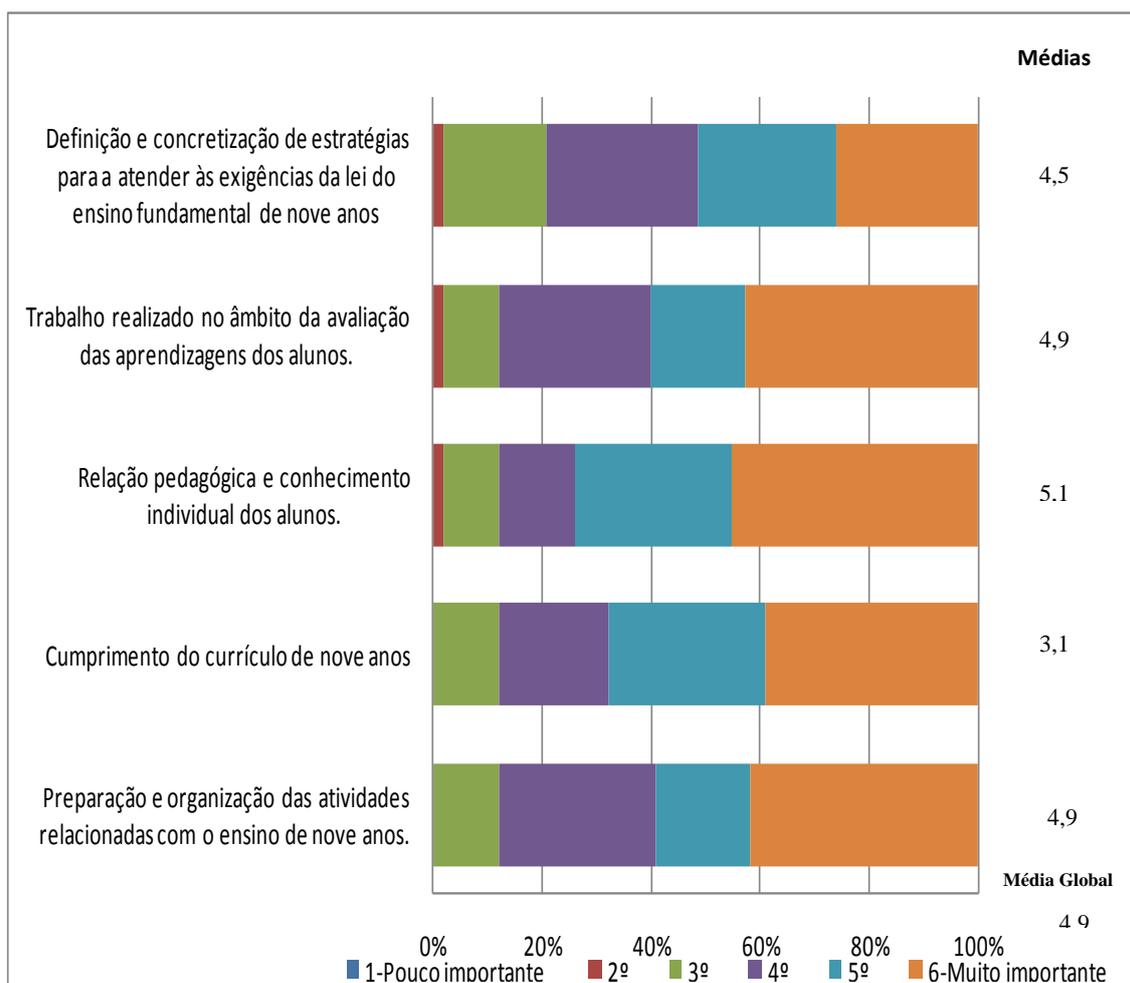


Figura 16 - Autoavaliação do trabalho docente e sua importância no ensino fundamental de nove anos

Em termos diferenciais, ou seja, atendendo à especificidade de cada item aqui em causa, o destaque principal vai para o item “*relação pedagógica e conhecimento individual dos alunos*”. Esta foi, de fato, a opção mais valorizada pelos inquiridos, obtendo uma média de 5,1, o que leva a admitir que por este aspecto pudesse passar

umas das suas maiores preocupações no que se prende com a auto-avaliação que faziam do seu envolvimento nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Os itens “*preparação e organização das atividades relacionadas com o ensino de nove anos*” e “*trabalho realizado no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos*” obtiveram também uma valorização elevada (4,9), o que pode denotar a eventual importância que os professores inquiridos atribuíam à opinião dos seus pares.

De destacar igualmente o aspecto da “*definição e concretização de estratégias para atender às exigências da lei do ensino fundamental de nove anos*”, com uma média de pontuação de 4,5, ilustrando a aparente necessidade dos docentes em definirem realmente as estratégias a serem adotadas no processo de viabilização da Lei que consagra o estabelecimento do Ensino Fundamental de nove anos, no Brasil. O item “*cumprimento do currículo de nove anos*” foi, deste conjunto, o que, ao contrário, obteve a menor valorização (3,1), ficando abaixo da média global. Este fato pode, eventualmente, denotar um escasso conhecimento dos inquiridos relativamente à nova proposta curricular.

Compromisso da gestão escolar face à formação continuada do professor

Considerando a distribuição das médias dos itens que pretenderam avaliar o grau de compromisso da gestão com relação à formação continuada do professor, verifica-se em todos os casos um valor superior a 3, o que indicia uma percepção avaliativa dos inquiridos sobre esse aspecto tendencialmente favorável, embora com uma clara dispersão por todos os pontos da escala. Quer dizer: apesar de a maioria dos professores parecer satisfeita com as iniciativas dos elementos da gestão neste domínio, o fato de haver um número apreciável de vozes discordantes leva a pensar que muito permaneceria por fazer a esse respeito.

O item que, na opinião dos professores, mais parecia ser alvo de um compromisso efetivo da gestão da escola era, visivelmente, “*a participação dos docentes na vida escolar*”, com uma média de 4,1.

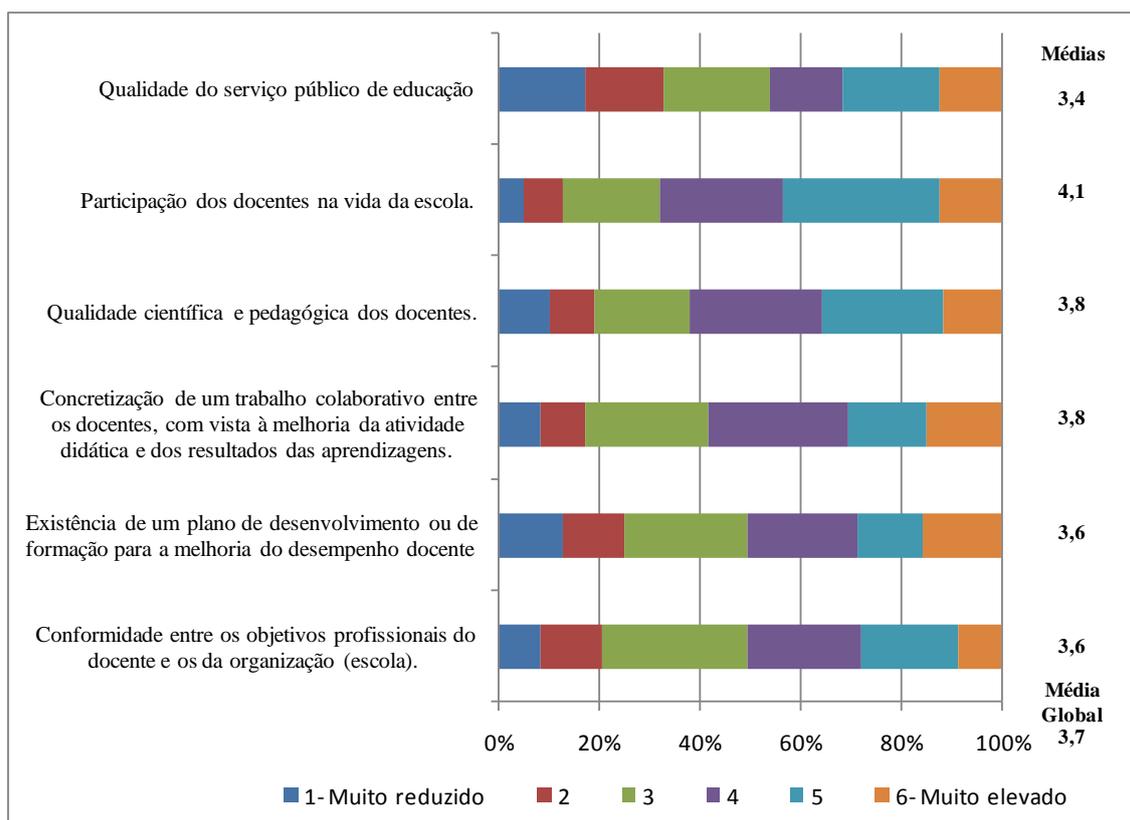


Figura 17- Grau de compromisso da gestão relativamente à formação continuada do professor

Houve, por outro lado, um certo equilíbrio em relação às perspectivas dos professores relativamente à preocupação dos órgãos de gestão com a “*qualidade científica e pedagógica dos docentes*” (3,8), “*concretização de um trabalho colaborativo*” (3,8), “*plano de desenvolvimento ou de formação para a melhoria do desempenho docente*” (3,6), “*conformidade entre os objetivos profissionais dos docentes e os da organização*” e, por fim, como o menos pontuado, a “*qualidade do serviço público de educação*”.

4.3- O coordenador pedagógico e seus desafios em relação ao Ensino Fundamental de nove anos

Impacto causado pela mudança do ensino fundamental de oito anos para nove anos para o coordenador pedagógico

Tal como sucedeu com os professores participantes no estudo, os coordenadores pedagógicos respectivos foram igualmente inquiridos acerca de algumas questões relacionadas com as atividades por eles coordenadas e em que participam os professores que trabalham com o ensino fundamental de nove anos, conforme ilustrado na Figura 18:

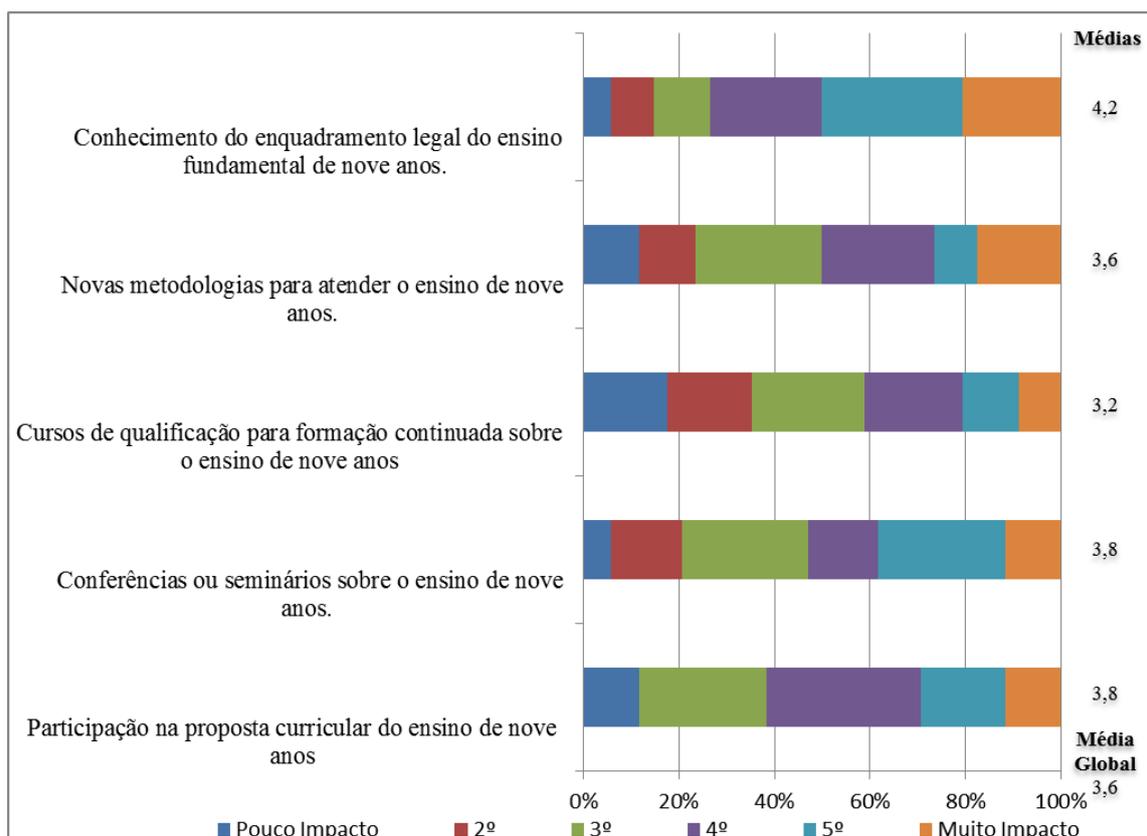


Figura 18 - Impacto causado no coordenador pedagógico pela lei do Ensino Fundamental de nove anos.

Como podemos inferir a partir da figura, o impacto global que a mudança para nove anos do ensino fundamental terá provocado nos coordenadores pedagógicos inquiridos apresentava, na perspectiva dos mesmos, uma tendência moderada, embora algo mais expressiva do que havia acontecido com os professores neste âmbito. Dessa forma, nos cinco itens em questão, relacionados com o “*conhecimento do enquadramento legal da lei pertinente*”, com o “*desenvolvimento de novas metodologias para atender ao ensino de nove anos*”, com a participação em “*cursos de qualificação para formação continuada sobre o ensino de nove anos*” ou em “*conferências ou seminários de formação adequados*” e com o “*envolvimento na nova proposta curricular*”, foram registradas pontuações médias de impacto percebido todas elas acima do grau 3, tendo mesmo superado o grau 4 no caso do primeiro aspecto considerado.

De notar, todavia, a grande dispersão das respostas, abrangendo, inclusivamente, as categorias mais desfavoráveis, refletindo, provavelmente, um compromisso bastante

diferenciado dos coordenadores relativamente ao novo currículo de ensino fundamental, naturalmente ainda em fase de instalação e construção.

A média de 4,2 obtida pelo item “*conhecimento do enquadramento legal do ensino fundamental de nove anos*”, reforçada pelo fato de ter sido inferior a 30% o número de coordenadores que optaram pelos três graus inferiores da escala, leva a admitir que haveria entre eles, quanto a este aspecto, algum conhecimento e algum consenso.

Frequência das atividades realizadas pelo coordenador pedagógico

No que tem a ver com a frequência das atividades realizadas pelo coordenador pedagógico com a intenção de facilitar, em colaboração com os professores, a implementação da nova proposta curricular, é possível inferir, a partir da Figura 19, que, do seu ponto de vista, essa intervenção possa ter sido no global satisfatória, como o indica a média global obtida de 3,8.

O item “*assegurar o planeamento das aulas com os educadores*” foi a esse respeito o que mais se terá destacado, atingindo a média de 4,7, claramente acima da média global neste domínio e denotando, aparentemente, forte preocupação dos coordenadores quanto a esta tarefa. O fato de a mediana da distribuição deste item se situar no grau 5 da escala reforça essa conclusão.

Vale, no entanto, a pena salientar que de novo se verifica grande dispersão dos respondentes pelos diversos graus da escala, o que indicia, como acontecia nos professores, que também entre os coordenadores pedagógicos existisse forte heterogeneidade no que tem a ver com a forma e o empenhamento como a mudança curricular estabelecida no ensino fundamental estava a ser apropriada no terreno da prática.

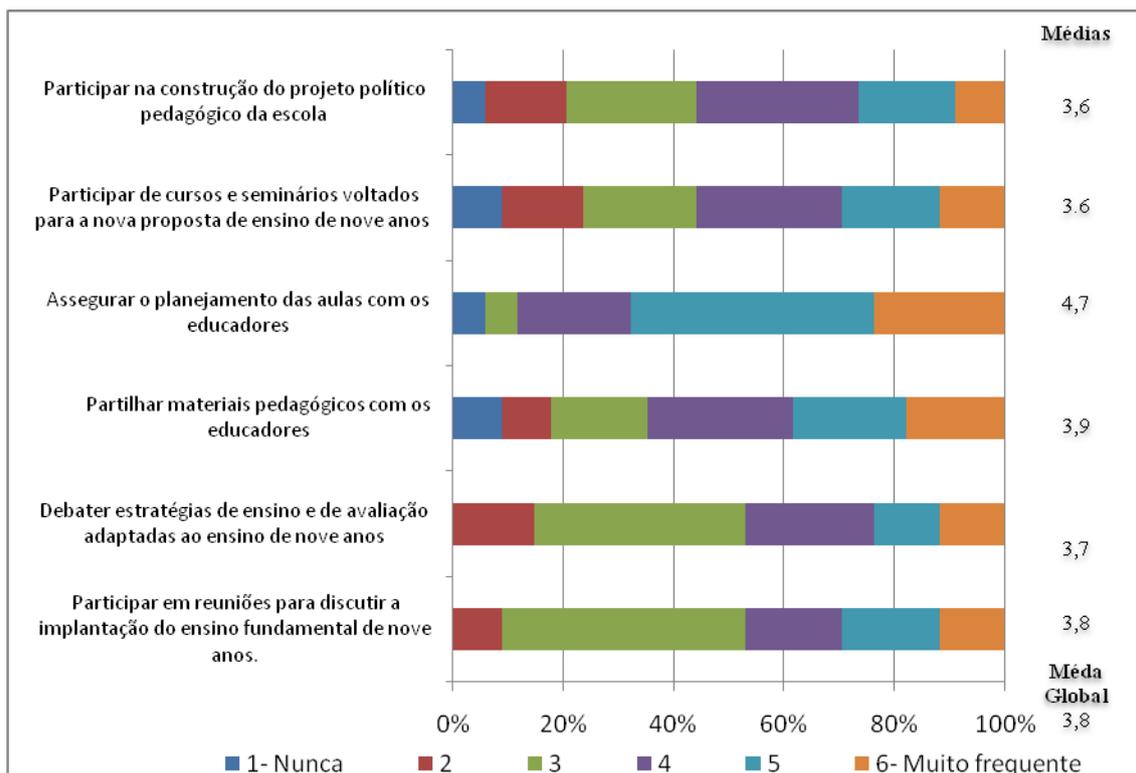


Figura 19 - Frequência das atividades realizadas pelo coordenador pedagógico

Relevância atribuída pelos coordenadores às atividades de desenvolvimento profissional na qualidade da escola

No que se prende com a relevância atribuída pelos coordenadores pedagógicos às atividades de desenvolvimento profissional realizada para o a promoção da qualidade da escola, os resultados obtidos são os que se encontram ilustrados na Figura 20.

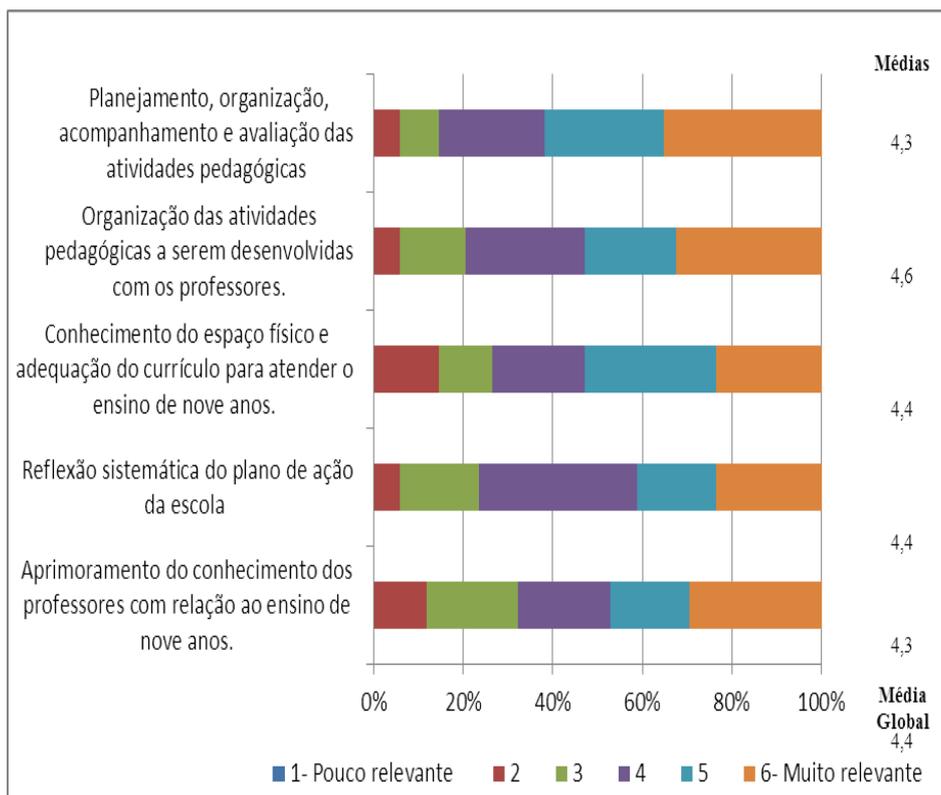


Figura 20 - Relevância das atividades de desenvolvimento profissional na qualidade da escola

Como é possível observar a partir da figura, em todos os itens considerados foram obtidos resultados bastante satisfatórios, com médias por item todas superiores a 4,0 e uma média global de 4,4. Em todos os itens em causa a mediana da distribuição atingiu, pelo menos, o grau 4 de relevância percebida e em três deles chegou mesmo ao grau 5. Por outro lado, em nenhum destes itens houve respostas situadas no grau 1 da escala (pouco relevante).

Esta é, para já, a dimensão em que os coordenadores inquiridos pareceram relevar percepções mais favoráveis no que tem a ver com importantes requisitos a serem preenchidos para garantir o sucesso da reforma educativa em marcha.

Autoavaliação dos coordenadores pedagógicos acerca do seu trabalho na escola visando a implantação do Ensino Fundamental de nove anos

Relativamente à autoavaliação que os coordenadores pedagógicos faziam sobre o seu trabalho dentro da escola, em particular no que tem a ver o desenvolvimento do novo currículo do Ensino Fundamental, agora com nove anos, obteve-se a evidência que surge apresentada no gráfico da Figura 21.

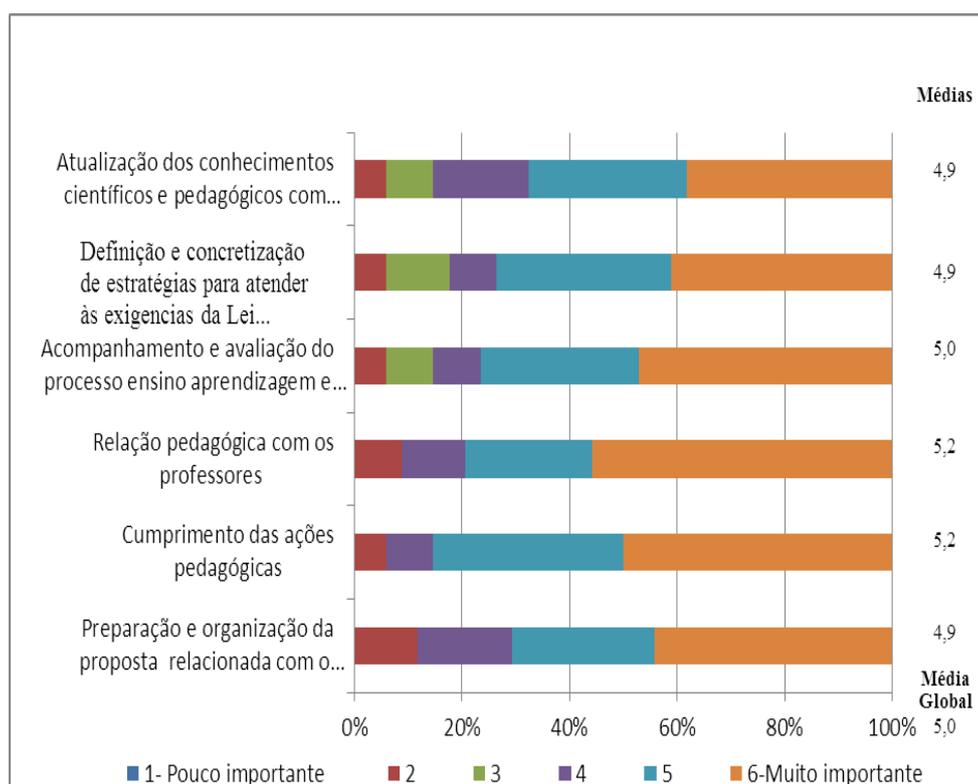


Figura 21 - Autoavaliação do coordenador pedagógico relativamente à importância do seu trabalho na escola

Observando a figura, emergem, desde logo, os níveis elevados de autoavaliação que estes inquiridos faziam acerca do seu papel e do seu trabalho enquanto contributo para a implantação da mudança educativa em causa. Na verdade, não só a média global de todos os itens atingiu o valor de 5,0, como todas as médias parciais tenderam para esse valor, superando-o mesmo no caso da “*relação pedagógica com os professores*” e no “*cumprimento das ações pedagógicas*”. De destacar, na mesma linha, que o grau 1 não foi assinalado por qualquer dos pesquisados.

Pode afirmar-se, em suma, que os coordenadores pedagógicos se consideravam bastante satisfeitos no que toca ao seu trabalho, considerando aspectos como a “*atualização dos conhecimentos científicos e pedagógicos*” (4,9), a “*definição e concretização de estratégias para atender às exigências da mudança*” (4,9), o “*acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem*” (5,0), a “*relação pedagógica com os educadores/professores*” (5,2), o “*cumprimento das ações pedagógicas*” (5,2) e a “*preparação e organização da proposta relacionada com o ensino de nove anos*” (4,9).

Os indicadores assinalados parecem, em suma, evidenciar a importância do coordenador pedagógico na articulação das diversas ações educativas realizadas na escola, articulação essa que acaba por assumir particular acuidade em períodos de mudança curricular e pedagógica como o que estava a ser vivenciado e que este estudo tomou como principal enfoque de pesquisa, através das vozes dos professores e coordenadores envolvidos.

Compromisso da gestão escolar face à formação continuada do coordenador pedagógico

No que tem a ver com a pergunta que inquiria os coordenadores pedagógicos acerca dos seus pontos de vista no que se refere ao compromisso da gestão das escolas relativamente à formação continuada dos próprios coordenadores, os resultados apresentados na Figura 22 apontam para uma avaliação que, não sendo consensual (em três dos itens em causa as respostas distribuem-se por todos os graus da escala), pode, ainda assim, considerar-se bastante satisfatória, como o ilustra o valor de 4,2 obtido para média global no conjunto dos itens.

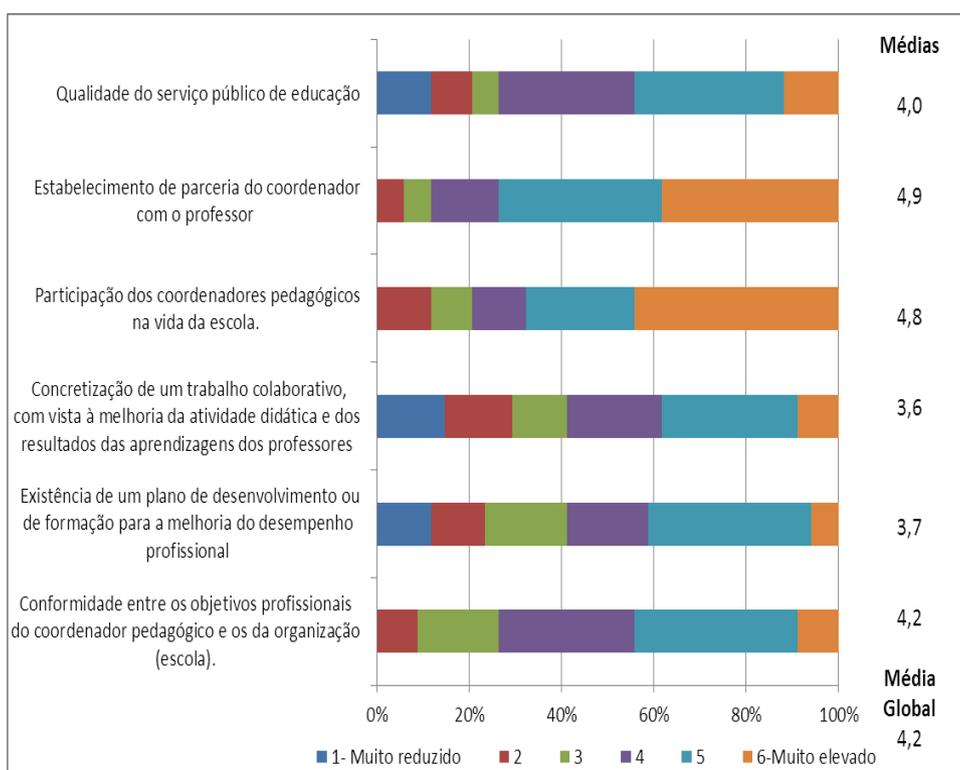


Figura 22 - Compromisso da gestão face à formação continuada do coordenador pedagógico

Os aspetos “*estabelecimento de parceria do coordenador com o professor*” e “*participação dos coordenadores pedagógicos na vida da escola*” ganharam ambos particular destaque nesta dimensão do questionário aos coordenadores, ficando as médias respectivas acima da média global (4,9 e 4,8, respectivamente). Seguiram-se, por ordem decrescente, os itens “*conformidade entre os objetivos profissionais do coordenador pedagógico e os da organização (escola)*”, com a média de 4,2, “*qualidade do serviço público de educação*”, com a média de 4,0, “*existência de um plano de desenvolvimento ou de formação para a melhoria do desempenho profissional*”, com a média de 3,7, e, por fim, “*concretização de um trabalho colaborativo, com vista à melhoria da atividade didática e dos resultados das aprendizagens dos educadores*”, com a média de 3,6.

Vale registrar que o coordenador pedagógico é uma peça fundamental para o bom funcionamento das escolas, sendo de relevar o seu contributo na integração de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pelo que não só a gestão das escolas, como todo o Sistema Municipal de Ensino devem valorizar esses profissionais, potenciando o seu papel na promoção de uma educação de qualidade.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho visou contribuir para um repensar sobre os entraves e as perspectivas que os educadores e os coordenadores pedagógicos das escolas da cidade de Macapá, Brasil, sentiam face ao desenvolvimento da nova proposta de Ensino Fundamental de nove anos, nomeadamente em relação aos três primeiros anos desse nível de ensino, aqueles que, à data da realização do estudo, já tinham sido implantados no estado do Amapá. As mudanças assim introduzidas no cenário da educação brasileira visam melhorar a sua qualidade e atendimento, buscando caminhos que garantam uma formação cognitiva, crítica, autônoma e cidadã aos educandos e ainda respeitando suas particularidades. Tal como acentua Libâneo (2005, p.118), “a educação deve [na verdade] ser entendida como fator de realização de cidadania, com padrões de qualidade da oferta, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social”.

Neste sentido, esta pesquisa poderá contribuir para uma reflexão acerca da formação e da atuação dos professores e dos coordenadores pedagógicos que atendem os educandos das escolas públicas municipais do Ensino Fundamental de nove anos.

Tais mudanças exigem, todavia, uma nova postura para atender às exigências legais e, principalmente, aos aspectos do conhecimento como prática educativa na sua construção. Mas tudo isso tem de ser feito a partir da perspectiva de mudanças correlacionadas na formação docente, nas transformações de um currículo vivo que consiga responder aos anseios da sociedade, na construção de uma escola de melhor qualidade – uma escola que vislumbre além dos conteúdos e que esteja preocupada com a formação, o desenvolvimento e a inserção de alunos mais preparados na sociedade complexa e dinâmica dos nossos dias (Gadotti, 1995; Libâneo, 1998).

Esse novo professor, para uma nova escola, deve possuir dimensões coletivas dos saberes, com a finalidade de repensar o conteúdo educativo, tendo em vista a qualidade do ensino. Descrever esse novo perfil de educador para atuar na escola é esperar que esses saberes estejam comprometidos com os objetivos da escola, resignificando conteúdos, atitudes, métodos e valores. Cabe a cada profissional rever seus conceitos e buscar compreender que as mudanças de uma sociedade democrática dependem de sua ação pedagógica. Todavia, e como bem acentuava Paulo Freire (1997), “ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra”.

Esta pesquisa se colocou no cenário dessa grande mudança, analisando quais as implicações para o professor e o coordenador pedagógico do sistema municipal de educação de Macapá da ampliação do ensino fundamental para nove anos. Verificou-se de que forma será conduzida essa nova política, tendo como base a finalidade da ampliação, os aspectos contextuais e legais, e como os sistemas estão se preparando para as mudanças que deverão ocorrer no projeto político-pedagógico, na infra-estrutura das escolas e na formação dos professores.

Para a viabilização dessa política nas escolas é importante conhecer a lei que normatiza essa mudança. No Brasil, foi a Lei Federal 11.274/06 que determinou a implementação do novo sistema, sendo que cada Estado brasileiro, por meio dos seus Conselhos Estaduais de Educação, deve normatizar de acordo com as necessidades de cada região.

Essa nova configuração no ensino fundamental inclui, como grande protagonista da mudança, a criança de seis anos, devendo a escola preparar-se para receber de forma equilibrada e integrada no currículo global. Para isso, terá de adequar a sua infra-estrutura com espaços para a criança brincar, pois o processo educativo desse aluno tem de ser bastante lúdico, com salas de aulas adaptadas para atender suas necessidades e com mobiliário para o tamanho das crianças. Os professores e os coordenadores pedagógicos terão, por seu lado, de estar preparados para atender estes alunos conforme os objetivos que deverão ser trabalhados desde o 1º ano do ensino fundamental de nove anos, devendo o Estado e a escola promover formação continuada constante. O projeto político-pedagógico também tem de ser analisado, configurando um ensino fundamental de nove anos que, para além de meramente ampliado, terá de ser integrado, formando um todo coerente. Entretanto, não se trata apenas de reelaborar um documento, mas, principalmente, de implantar um processo de reflexão-ação, que exige esforço conjunto e vontade política da comunidade escolar, conduzida por uma gestão democrática consciente da necessidade e da importância desse processo de qualificação da escola.

Na trajetória da presente pesquisa, sobretudo na sua componente empírica, foi percebido, contudo, que tanto os professores como os coordenadores pedagógicos apresentaram bastantes dificuldades em relação ao ensino de nove anos a ser implantado na rede pública, notadamente no que tem a ver com os três primeiros anos. Com relação aos quatro itens “*participação na definição da proposta*”, “*frequência de cursos de*

formação adequados”, “*desenvolvimento de novas metodologias de ensino*” e “*conhecimento do enquadramento legal pertinente*”, foram registradas pontuações todas à volta do grau 3, o que poderá indiciar a existência de algumas lacunas de conhecimento por parte dos professores e dos coordenadores inquiridos sobre os princípios da lei de nove anos. Nesse sentido, é imperioso que o sistema educacional do Município do Amapá proporcione condições mais favoráveis à construção de um fazer educacional onde se obtenha sucesso escolar, formação cidadã e qualidade no ensino.

Considerando-se os problemas que têm se mostrado na prática, mais o que foi referido por Gorni (2007), a implantação dessa política gerou uma série de incoerências e inconsistências. Na legislação há muitas implicações condições que deveriam funcionar de pré-requisito para a efetivação e efetividade da mudança proposta. Dentre elas é possível destacar a mudança na estrutura e na cultura escolar, por meio da modificação e/ou adequação do espaço físico dos estabelecimentos escolares e reorganização do trabalho pedagógico com base na lógica dos ciclos de formação, por um lado, e a ampliação das oportunidades de aprendizagem pela maior eficácia do tempo escolar, por outro.

Somente no item descrito como “*conhecimento do enquadramento legal do ensino fundamental de nove anos*”, os coordenadores pedagógicos apresentaram relativo conhecimento sobre o assunto da lei de nove anos, ficando acima da média com relação aos outros itens dessa mesma categoria. Em virtude da lei estar em fase de implementação, os inquiridos demonstram está em processo de construção desse conhecimento.

É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. [...] propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo [...] (Veiga, 2005, p.31).

Outro problema detectado pelos inquiridos no que tem a ver com a implantação do Ensino de nove anos foi a relativa fraca participação dos mesmos nas atividades

educacionais correspondentes. Da evidência recolhida pareceu, por exemplo, emergir uma baixa participação nos problemas da escola e nos princípios estruturantes da ação educativa da instituição, fato preocupante na medida em que pode indicar pouca articulação e falta de compromisso sociopolítico com os interesses reais da comunidade educativa.

Concluiu-se, por outro lado, que os respondentes pareceram sentir especiais carências em termos de formação continuada dentro do espaço escolar, visando a prática de cada um no coletivo, fortalecendo assim o grupo no movimento de mudanças e criando um espírito de partilha, onde cada um poderá socializar com o outro e juntos construir o conhecimento para dinamizar suas técnicas pedagógicas.

Na perspectiva de Fernandes (2007, pp.7-8), é imperioso assegurar ao professor e ao educador “programas de formação que levem em conta o respeito pela criança enquanto sujeito de aprendizagem”, privilegiando “a especificidade do exercício docente e os conhecimentos necessários para a atuação adequada junto às crianças dos anos iniciais”, pois essas crianças têm igualmente direito a uma educação que trabalhe as diversas dimensões estruturantes: física, cognitiva, linguística, emocional, social, afetiva, estética e ética, nomeadamente. Dessa forma se estende ao coordenador pedagógico também tal formação.

A partir dos dados apresentados nos itens “*relação pedagógica e conhecimento individual dos alunos*”, “*preparação e organização das atividades relacionadas com o ensino de nove anos*”, “*trabalho realizado no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos*”, “*definição e concretização de estratégias para atender às exigências da lei do ensino fundamental de nove anos*” pode admitir-se que haveria predominância dos itens onde as respostas denotavam tendência para a percepção de um bom desempenho tanto pelos professores quanto pelos coordenadores pedagógicos. No pólo oposto, é de destacar o item “*cumprimento do currículo de nove anos*”, o qual ficou abaixo da média global deste conjunto de itens. Este fato pode reforçar a hipótese, já admitida, aliás, de ser efetivamente insuficiente o conhecimento dos professores e dos coordenadores (embora mais dos primeiros) relativamente à nova proposta curricular.

O professor que reflete sobre sua prática, que investiga o processo da construção do conhecimento vivido pelos seus alunos e por ele mesmo, avança – faz-se no fazer e já não resiste tanto ao novo, pois vive a aventura de ousar e descobrir.

Conforme Demo (1998) “A aprendizagem supõe pelo menos dois componentes interligados: o primeiro, é o esforço reconstrutivo pessoal do aluno; o segundo, é uma ambiência humana favorável, onde se destaca o papel maiêutico do professor”.

O professor tem que propor atividades em que as crianças possam compreender sua própria história. Dessa forma, é importante o professor planejar e coordenar suas atividades mais expressivas e desafiadoras capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças e ampliar as suas experiências e práticas sócio-culturais.

A escola, juntamente com o professor, tem de oportunizar ao aluno experiências lúdicas, com atividades que possibilitem à criança brincar, se socializar e aprender. E cabe ao professor ser um mediador, pois ele será responsável por todo o processo de planejamento das atividades. Por isso, é importante pesquisar e ao mesmo tempo verificar e registrar todos os avanços ou as dificuldades encontradas pelos alunos. Também é relevante mencionar sobre o compromisso de cada profissional professor, principalmente com o ensino, mas um ensino que não se restrinja somente aos conteúdos curriculares, mas seja direcionado para a formação humanizada dos educandos.

Na realização deste estudo, algumas limitações naturalmente surgiram, as quais condicionam a validade e a consistência dos resultados obtidos e as inferências e implicações pedagógicas deles extraídas. Em nossa opinião, essas limitações estão relacionadas, sobretudo, com a dimensão das amostras de participantes e com as condicionantes temporais, agravadas pelo fato de estes trabalhos terem de ser realizados na base de uma orientação à distância, com o imenso oceano a interpor-se. Nem as enormes potencialidades criadas pelas TIC, que as têm e que procurámos, aliás, potenciar, conseguem superar esse *handicap*.

Tratando-se de um estudo centrado nas opiniões de professores e coordenadores pedagógicos, tivemos, com efeito, um prazo exíguo para alcançar um número relativamente elevado de investigados, devido ao tempo disponível para a realização deste trabalho ser limitado, por condicionalismos académicos. Embora o número de questionados efetivos tivesse sido satisfatório para fornecer indicadores sustentados sobre as respostas fornecidas por ambas as categorias de participantes, as amostras, quer a de professores quer a de coordenadores pedagógicos, dificilmente podem ser

consideradas representativas das populações-alvo respectivas, condicionando assim a validade externa do estudo.

Além disso, e ainda relacionado com limitações temporais, apesar da prorrogação do curso por mais um semestre, já não foi possível, como previsto no projeto inicial, recolher todos os questionários no tempo hábil, pelo motivo de os inquiridos terem tirado um período de férias, fazendo com que a pesquisadora tivesse que avançar na pesquisa de campo.

Por outro lado, a técnica de recolha de dados escolhida (inquérito por questionário) coloca algumas reservas sobre a veracidade das respostas dos inquiridos uma vez que a recolha se dá através de uma comunicação indireta, situação agravada pela impossibilidade de a investigadora estar presente em todos os momentos da aplicação dos questionários, para possíveis esclarecimentos quanto ao preenchimento dos mesmos.

BIBLIOGRAFIA

- Antunes, Celso (1998). *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis: Vozes.
- Aranha, Maria Lúcia de Arruda (1996). *Filosofia da educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna.
- Aranha, Maria Lúcia de Arruda (2003). *História da Educação*, 3ª. ed. São Paulo: Moderna.
- Bastos, Maria Helena Câmara (2005). O ensino Monitorial/Mútuo no Brasil (1827-1854). In Maria Stephanou & Maria Helena Câmara Bastos (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil* (pp. 34-51),Petrópolis, RJ: Vozes.
- Beauchamp, J., Pagel, S. D & Nascimento, A. R. (2006). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos/organização do documento*. Brasília: FNDE
- Bertrand, Yves (2001). *Teorias contemporâneas da educação*, 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Brandão, Gildo Marçal (2007). *Linhagens do pensamento político brasileiro*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Editores.
- Brandão, Carlos da Fonseca (2007) A educação infantil no Plano Nacional de Educação: a questão da oferta e do atendimento. In: Jaqueline Pascoal (Org.). *Trabalho pedagógico na educação infantil* (pp. 77-86). Londrina, PR: Humanidades.
- Brasil (2002). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, SEMTEC.
- Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1998. *Dispõe sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília.
- Brasil. *Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 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.
- Brasil. Ministério da Educação (2006). *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FND.
- Brzezinski, Iria. (2008). Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação & Sociedade*, 29 (105), 1139-1166. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11. jun.2010
- Calazans, Maria Julieta Costa & Garcia, Walter (2009). *Planejamento e educação no Brasil*, 7.ª ed. São Paulo: Cortez

- Cardoso, Fernando Henrique (1994). *Mãos à obra, Brasil*. Proposta de governo. Brasília: [s. n.], 300p.
- Chizzotti, Antonio (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Comparato, F. K. (2004). O princípio da igualdade e a escola. In J. S.Carvalho (Org.), *Educação, cidadania e direitos humanos* (pp. 67-84). São Paulo: Vozes.
- Conselho Nacional de Educação. *Parecer n. 18/2005*. Estabelece orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei de Ensino Fundamental de 09 anos.
- Corazza, Elizabeth (2003). *O desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares*. São Paulo: Harbra.
- Cortella, M. S. (2008). *Não nascemos prontos!: provocações filosóficas*. 7.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Creswell, J.W (2007). *Projeto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan. (2003) *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Demo, Pedro.(1998). *Questões para Teleducação*. Petrópolis, RJ: Vozes
- Dourado, Luiz Fernandes, Oliveira, João Ferreira & Santos, Catarina de Almeida (2007). *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: INEP/MEC (Série “Textos para discussão”, nº 24).
- Dubet, François. (2003). *As desigualdades multiplicadas*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Fernandes, Florestan (1973). *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fernandes, Cláudia de Oliveira (2007). *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (2010). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa, 5ª ed.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fontes, Denis S. (2001). *Qualificação de professores: perspectivas e possibilidades*. Porto Alegre: Mediação.

- Forquin, J. C. (1996). As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*, 21 (1), 187-198.
- Freire, Paulo (1997). *A importância do ato de ler* (34ª edição). São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, Paulo (1980). *Conscientização*. São Paulo: Moraes.
- Freire, Paulo (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35.ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. A (1992). *Educação contra a educação*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gandin, A. L. (1999). *Temas para um projeto político-pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gil, Antônio Carlos (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gorni, D. A. P. (2007). Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(54), 69.
- Goulart, Cecília (2006). A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE.
- Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamin (1995 [1985]). *O inquérito teoria e prática*. (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora
- Hengemuhle, Adelar (2007). *Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Hilsdorf, Maria Lúcia Spedo (2003) *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Imbernón, F. J. (2004). *Formação de professores e a aquisição de competências*. São Paulo: Cortez.
- Kramer, S. (2006). A infância e sua singularidade. In: Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade* (pp. 19-21). Brasília, DF.
- Kronbauer, Selenir Corrêa Gonçalves & Simionato, Margareth Fadanelli (2008). *Formação de professores: abordagens contemporâneas*. São Paulo: Paulinas.
- Libâneo, José Carlos (1998). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, José Carlos (2001). *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 4ª. ed. Goiânia: Editora Alternativa.

- Libâneo, José Carlos (2005). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 20.^a ed. São Paulo: Loyola.
- Libâneo, José Carlos et al. (2008). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 6.^a ed. São Paulo: Cortez.
- Ludke, Menga & André, Marli (2005). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo.
- Neto, A. J. (1998). *Resolução de problemas em física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: IIE/Ministério da Educação.
- Oliveira, Romualdo Portela & Adrião, Theresa (Org.). (2007). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. 2. ed. São Paulo: Xamã.
- Oliveira, Romualdo Portela (1995). *Política educacional: impasses e alternativas* (org.). São Paulo: Cortez.
- Oliveira, S. L. (2001). *Tratado de metodologia científica: Projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. 2.^a ed. São Paulo: Pioneira.
- Oliveira, Zilma Ramos de (2002). *Formação de professores*. São Paulo: Cortez,
- Padilha, Paulo Roberto (2004). *Currículo Intertranscultural – Novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- Pereira, Eva Waisros & Teixeira, Zuleide Araújo (1997). *A educação básica redimensionada*. São Paulo: Cortez.
- Ramos, Ricardo Lino (2002). *Reculturar a escola, assumir a mudança*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Ribeiro, J. F. (2001). *Mudança na prática do professor: formação e qualificação*. Porto Alegre: Mediação.
- Rios, Terezinha Azerêdo (1995). *Ética e competência*. 4.^a Ed. São Paulo: Cortez.
- Romaneli, Otaíza (2001). *História das políticas para a formação de professores*. 3.^a ed. São Paulo: EDUSP.
- Rosemberg, F (2009). *A educação pré-escolar obrigatória: versão preliminar*. Texto preparado como trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos da ANPED, apresentado na 32.^a Reunião Anual da Anped. Caxambu (MG).
- Santos, Edilaine (2006). *Currículo escolar e projetos de aprendizagem*. blog, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira.

- Santos, Evanildo Silva (2008) *Fracasso escolar: do currículo à sala de aula*. Brasília: EVG.
- Saviani, Dermeval (2000). *A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. 6ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, Tomaz Tadeu da Silva (2003). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, Celso. (2000). *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Liberdade.
- Veiga, I. P. A. (org.) (2001). *Projeto Político-Pedagógico: Uma construção possível*. 16.ª ed. Cortez.
- Veiga, I. P. A. & Carvalho, M. H. S. O. (1994). A formação de profissionais da Educação. In MEC. *Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica*. (pp. 78-84). Brasília.
- Veiga, C. G. (2008). Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (39), 502-516.
- Veiga, I. P. A. (Org.) (2009). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 26ª. ed. Campinas: Papirus.
- Vieira, F. Pontes (2005). (In)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, 5 (1), 116-138.

ANEXO 1

Declaração de acesso às escolas



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

www.uevora.pt

Av. Coronel José Lobo, 800, 83203-310, Paranaguá

ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Pará

C N P J nº 07.898.928/00001-84

Rua 03 de Maio, 1218 / Ed. Alpha Center - Sala 105

Bairro de São Braz / CEP: 66060-600 – Belém – Pará

Telefones: (91) 3083-6109 / 9981-2076 Fone- Fax (91) 3229-0565

Email: abpp@yahoo.com.br / yinaiv9@hotmail.com

DECLARAÇÃO

Declara-se para os devidos fins e direitos que **JOELMA DE SOUZA COSTA MENDES** está regularmente matriculada e cursando o Programa de Mestrado em Educação – Avaliação Educacional da **Universidade de Évora** – Portugal, em convênio celebrado com o **Instituto Superior do Litoral do Paraná - ISULPAR**, ministrado de forma presencial em Belém, capital do Estado do Pará, com a operacionalização da Associação Brasileira de Psicopedagogia _ **ABPp** _ **Seção Pará**, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96; Acordo Brasil Portugal - 22/10/2000; Decreto Presidencial nº 3.927/2001 - 19/09/2001; Decreto do Congresso Nacional nº 165/2001 - 30/05/2001; e Resolução nº 1 - 03/04/2001 - Artigo 4º e Parecer 199 CNE - 05/06/2002. O referido Programa segue a legislação educacional Portuguesa (Decreto Lei 74/2006 de 24 de Março) e o Regulamento do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre pela **Universidade de Évora** (Ordem de Serviço Nº 14/2006) e com **Defesa Pública da Dissertação na referida Universidade**.

Declara-se ainda que o referido Programa teve início em agosto/2007 e previsão de Defesa Pública da Dissertação para agosto/2010, devido à prorrogação do Programa.

Outrossim, esclarecemos que a referida aluna já cumpriu todos os Créditos das Disciplinas/Seminários do Programa em andamento e encontra-se em elaboração de Pesquisa e Dissertação Final.

Para que isso aconteça, solicitamos ao Senhor (a) Gestor (a) da Escola _____, a liberação no sentido de viabilizar a Pesquisa da referida Mestranda.

ABPp – Seção Pará

Em, 20 de junho de 2010.

Maria de Nazaré do Vale Soares

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Este questionário insere-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Educação – Avaliação Educacional, da Universidade de Évora, Portugal, sob o tema “Os *desafios dos educadores que trabalham com o ensino fundamental de nove anos no Brasil: o caso das Escolas Públicas de Macapá*”.

A sua colaboração é indispensável para a realização do estudo. Agradecemos, por isso, que responda individualmente a cada questão, de forma espontânea e sincera, até porque **o questionário é anónimo**.

Obrigada pela sua colaboração

Joelma de Souza Costa Mendes

Informação Biográfica

Estas perguntas referem-se a si, à sua formação académica e à sua experiência profissional.

1. Sexo:

Fem. Masc.

2. Idade:

de 25 a 30 anos de 31 a 35 de 36 a 40 acima de 40 anos

3. Titulação

Magistério Graduado Especialista Mestre

4. Tempo de serviço no Ensino Fundamental:

1 a 5 anos 6 a 10 11 a 15 acima de 15 anos

5. Exerce outra atividade docente:

sim não

6. Turno(s) de Trabalho:

manhã tarde noite

Informação sobre a Prática Pedagógica

Para responder às questões 7-10, deverá **assinalar com um X**, nas escalas que lhe são proporcionadas, **a posição que melhor pensa corresponder à sua opinião ou posição pessoal**

7- Considerando a mudança do ensino fundamental de 08 anos para 09 anos, assinale o **impacto** que, em seu entender, tal mudança poderá ter tido no seu percurso como docente, em particular nos seguintes aspectos ou através deles.

	Pouco impacto 1	2	3	4	5	Muito impacto 6
a) Participação na proposta curricular do ensino de nove anos						
b) Cursos de qualificação para formação continuada sobre o ensino de nove anos.						
c) Novas metodologias para atender o ensino de nove anos.						
d) Conhecimento do enquadramento legal do ensino fundamental de nove anos.						

8. Tomando como referência o ano letivo em curso (2009/2010), indique a **frequência** com que tem realizado as **atividades** que seguem.

	Nunca 1	2	3	4	5	Muito frequentemente 6
a) Participar em reuniões para discutir a implantação do ensino fundamental de nove anos.						
b) Debater estratégias de ensino e de avaliação adaptadas ao ensino de nove anos.						
c) Partilhar materiais pedagógicos com colegas.						
d) Utilizar padrões de avaliação harmonizados para determinar o progresso dos alunos do ensino de nove anos.						
e) Participar de cursos e seminários voltados para a nova proposta de ensino de nove anos.						
f) Participar em atividades de gestão do currículo no grupo do ensino fundamental de nove anos.						
g) Participar na construção do projeto político pedagógico da escola						

9. Assinale a **relevância** que atribui ao efeito das seguintes atividades de desenvolvimento profissional na **qualidade da escola**.

	Pouco relevante 1	2	3	4	5	Muito relevante 6
a) Aprimoramento do conhecimento sobre o amadurecimento da criança de seis anos.						
b) Reflexão sistemática do professor sobre as práticas e os seus resultados.						
c) Conhecimento do espaço físico e materiais didáticos para atender às necessidades do educando.						
d) Regulação das práticas, através da autoavaliação ou da utilização de estratégias reflexivas.						
e) Atualização dos conhecimentos científicos e pedagógicos.						

10. Numa **autoavaliação** acerca do seu trabalho como docente, assinale o **grau de importância** que concede aos seguintes aspectos.

	Pouco importante 1	2	3	4	5	Muito importante 6
a) Preparação e organização das atividades relacionadas com o ensino de nove anos.						
b) Cumprimento do currículo de nove anos						
c) Relação pedagógica e conhecimento individual dos alunos.						
d) Trabalho realizado no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos.						
e) Definição e concretização de estratégias para a atender às exigências da lei do ensino fundamental de nove anos.						
f) Atualização dos conhecimentos científicos e pedagógicos com relação ao ensino fundamental de nove anos.						

11. Assinale o **grau de compromisso** da gestão da sua escola com relação à formação continuada do educador, de acordo com a nova estrutura do ensino fundamental de nove anos, nos aspectos a seguir considerados.

	Muito reduzido 1	2	3	4	5	Muito elevado 6
a) Conformidade entre os objetivos profissionais do docente e os da organização (escola).						
b) Existência de um plano de desenvolvimento ou de formação para a melhoria do desempenho docente.						
c) Concretização de um trabalho colaborativo entre os docentes, com vista à melhoria da atividade didática e dos resultados das aprendizagens.						
d) Qualidade científica e pedagógica dos docentes.						
e) Participação dos docentes na vida da escola.						
f) Qualidade do serviço público de educação.						

Muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Este questionário insere-se num trabalho de investigação a decorrer no âmbito do Mestrado em Educação – Avaliação Educacional, da Universidade de Évora, Portugal, sob o tema “*Os desafios dos educadores que trabalham com o ensino fundamental de nove anos no Brasil: o caso das Escolas Públicas de Macapá*”.

A sua colaboração é indispensável para a realização do estudo. Agradecemos, por isso, que responda individualmente a cada questão, de forma espontânea e sincera, até porque **o questionário é anónimo**.

Obrigada pela sua colaboração

Joelma de Souza Costa Mendes

Parte I: Dados Pessoais

Estas perguntas referem-se a si, à sua formação académica e à sua experiência profissional.

1. Sexo:

Fem. Masc.

2. Idade:

de 25 a 30 anos de 31 a 35 de 36 a 40 acima de 40 anos

3. Titulação

Magistério Graduado Especialista Mestre

4. Tempo de serviço no Ensino Fundamental:

1 a 5 anos 6 a 10 11 a 15 acima de 15 anos

5. Exerce outra atividade:

sim não

6. Turno(s) de Trabalho:

manhã tarde noite

Parte II: Atuação como Coordenador Pedagógico

Para responder às questões 7-12, deverá **assinalar com um X**, nas escalas que lhe são proporcionadas, **a posição que melhor pensa corresponder à sua opinião ou posição pessoal**.

7. Considerando a mudança do ensino fundamental de 8 anos para 9 anos, assinale o **impacto** que, em seu entender, tal mudança poderá ter tido no seu percurso como coordenador pedagógico.

	Pouco impacto 1	2	3	4	5	Muito impacto 6
a) Participação da proposta curricular do ensino de nove anos						
b) Conferências ou seminários sobre o ensino de nove anos.						
c) Cursos de qualificação para formação continuada sobre o ensino de nove anos.						
d) Novas metodologias para atender o ensino de nove anos.						
e) Conhecimento do enquadramento legal do ensino fundamental de nove anos.						

8. Tomando como referência o ano letivo em curso (2009/2010), indique a **frequência com** que tem realizado as **atividades** que se seguem.

	Nunca 1	2	3	4	5	Frequen- temente 6
a) Participar em reuniões para discutir a implantação do ensino fundamental de nove anos.						
b) Debater estratégias de ensino e de avaliação adaptadas ao ensino de nove anos.						
c) Partilhar materiais pedagógicos com os professores.						
d) Assegurar o planejamento das aulas com os professores.						
e) Participar de cursos e seminários voltados para a nova proposta de ensino de nove anos.						
f) Participar na construção do projeto político pedagógico da escola						

9. Assinale a **relevância** que atribui ao efeito das seguintes atividades de desenvolvimento profissional na **qualidade da escola**.

	Pouco relevante 1	2	3	4	5	Muito relevante 6
a) Aprimoramento do conhecimento dos professores com relação ao ensino de nove anos.						
b) Reflexão sistemática do plano de ação da escola						
c) Conhecimento do espaço físico e adequação do currículo para atender o ensino de nove anos.						
d) Organização das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com os professores.						
e) Planejamento, organização, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas						

10. Numa **autoavaliação** acerca do seu trabalho como coordenador pedagógico, assinale o **grau de importância** que concede aos seguintes aspectos.

	Pouco importante 1	2	3	4	5	Muito importante 6
a) Preparação e organização da proposta relacionada com o ensino de nove anos.						
b) Cumprimento das ações pedagógicas						
c) Relação pedagógica com os professores-						
d) Acompanhamento e avaliação do processo ensino aprendizagem e buscar soluções de determinados problemas junto aos professores.						
e) Definição e concretização de estratégias para a atender às exigências da lei do ensino fundamental de nove anos						
f) Atualização dos conhecimentos científicos e pedagógicos com relação ao ensino fundamental de nove anos.						

11. Assinale o **grau de compromisso** da gestão da sua escola com relação à formação continuada do coordenador pedagógico, de acordo com a nova estrutura do ensino fundamental de nove anos, nos aspectos a seguir considerados.

	Muito reduzido 1	2	3	4	5	Muito elevado 6
a) Conformidade entre os objetivos profissionais do coordenador pedagógico e os da organização (escola).						
b) Existência de um plano de desenvolvimento ou de formação para a melhoria do desempenho profissional						
c) Concretização de um trabalho colaborativo, com vista à melhoria da atividade didática e dos resultados das aprendizagens dos professores.						
d) Participação dos coordenadores pedagógicos na vida da escola.						
e) Estabelecimento de parceria do coordenador com o professor.						
f) Qualidade do serviço público de educação.						

Muito obrigada pela sua colaboração!