

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ANDRÉA CRISTINE MESQUITA BERGAMASCO THOMÉ

Ensino Fundamental de Nove Anos: dificuldades enfrentadas e aprendizados
construídos por gestores e professores

RIBEIRÃO PRETO – SP
2011

ANDRÉA CRISTINE MESQUITA BERGAMASCO THOMÉ

Ensino Fundamental de Nove Anos:
dificuldades enfrentadas e aprendizados construídos por gestores e professores

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão
Preto da USP, como parte das exigências
para a obtenção do título de Mestre em
Ciências.

Área: Psicologia.

Orientadora: Ana Paula Soares da Silva

RIBEIRÃO PRETO – SP
2011

Versão corrigida

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Thomé, Andréa Cristine Mesquita Bergamasco.

Ensino Fundamental de Nove Anos: dificuldades enfrentadas e aprendizados construídos por gestores e professores. Ribeirão Preto, 2011.

239 p. : il., 29,7 cm

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP. Área de concentração: Psicologia.

Orientador: Silva, Ana Paula Soares da.

1. Ensino fundamental de nove anos. 2. Primeiro ano. 3. Visão de gestores e professores.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Andréa Cristine Mesquita Bergamasco Thomé

Ensino Fundamental de Nove Anos:
dificuldades enfrentadas e aprendizados
construídos por gestores e professores

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo, como parte das
exigências para a obtenção do título de mestre
em Ciências. Área de concentração: Psicologia.

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Profª Drª _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Profª Drª _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

**A todas as crianças que, no ir e vir,
se não são o motivo maior,
fazem redirecionar, ali no miudinho,
para que assim o seja.**

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Ana Paula Soares da Silva, minha querida orientadora, por tantas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

À Professora Maria Cristina Rangel Martines, pelo incentivo e exemplo de vida.

Ao Professor Adalardo Silva Martins, pelo apoio primordial que iniciou com uma palavra dita através de uma janela.

Às gestoras e professoras, por aceitarem expor suas vivências e significações para que esse trabalho pudesse ser realizado.

Às filh@s da Ana – Bruna, Delma, Gabriela, Juliana, Lígia, Luciana, Mariana e Regiane, amigas do grupo de estudos, pelas discussões e apoio à escrita, em especial à Rê Sbroion pelas leituras de meu texto e rica contribuição.

Às integrantes da Banca de Qualificação, pelas orientações valiosas ao aprimoramento desse trabalho: Professora Doutora Catarina de Souza Moro e Professora Doutora Teise Garcia. À primeira também agradeço pelas contribuições importantes com a leitura de sua tese de doutorado, e, à segunda, agradeço também pelas sugestões relevantes de bibliografia e empréstimos feitos.

Aos docentes responsáveis pelas disciplinas cursadas durante o Mestrado, pelas importantes contribuições teóricas que trouxeram apoio a minha pesquisa e ao meu trabalho.

Aos meus queridos pais e irmãos, pelo apoio irrestrito nesse e em outros desafios de minha caminhada.

Aos meus amados Eduardo, Luca, Murilo, Flavinha e Giovanna, por trazerem novos motivos e alegrias a cada dia.

Ao meu querido Vander, por vir comigo sempre aonde eu vou.

RESUMO

Thomé, A. C. M. B. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: dificuldades enfrentadas e aprendizados construídos por gestores e professores. 2011. 233 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

A temática da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, em obediência à legislação em vigor – Lei n. 11.114/ 2005 e Lei n. 11.274/2006 –, vem produzindo debates e posições antagônicas frente à obrigatoriedade da inserção da criança de seis anos no ensino fundamental. O presente estudo, de caráter qualitativo, defende a necessidade de se compreender, na concretude da implementação dessa proposta, quais as dificuldades enfrentadas, algumas soluções buscadas e aprendizados construídos pelos envolvidos nessa ampliação. A investigação toma como base a realidade de uma rede de ensino de um município em processo de implantação do ensino fundamental de nove anos. Utilizou-se como fonte principal de material empírico entrevistas semiestruturadas realizadas com cada participante no início, no meio e no final do ano letivo. Os participantes são: a supervisora da secretaria municipal de educação; profissionais das três escolas do município – uma coordenadora e uma professora de primeiro ano de cada escola. O referencial teórico-metodológico do trabalho orienta-se pelos pressupostos da perspectiva da *Rede de Significações*. O processo de análise seguiu a redação orientada por sete eixos: 1-Condições oferecidas; 2- O sujeito do ensino fundamental de nove anos: a criança de seis anos; 3-Currículo; 4- Material didático adotado/centralidade na alfabetização; 5- Acompanhamento e formação; 6- Avaliação da ampliação/Adaptação?; 7- Aprendizados construídos. As falas das participantes são entendidas como um meio de se compreender os sentidos e significações que foram sendo construídos ao longo do ano no processo de implantação da nova política educacional. Encontramos nas falas das participantes o despreparo dos envolvidos – gestores, professores e funcionários – e a ausência de organização prévia para receber a criança de seis anos, o que gerou dificuldades de várias ordens: de infra-estrutura; na organização de tempos e espaços escolares; no processo de acompanhamento e avaliação do trabalho; na ação pedagógica das professoras. Essas dificuldades levaram o município estudado a adotar um material didático terceirizado, caracterizando para a rede e seus profissionais uma novidade adicional. Apesar das dificuldades, são afirmadas importantes aprendizagens que foram sendo construídas nas relações vivenciadas com as crianças que trouxeram ritmos e demandas específicas. Essas especificidades impactaram concepções e sentidos das participantes entrevistadas. Os aprendizados construídos nesse processo podem ser apoio a novas experiências e contribuir para importantes reflexões envolvendo a extensão do ensino fundamental para nove anos e a conseqüente inserção da criança de seis anos nesse nível educacional, bem como pontos de discussão de outras reformas que, certamente, virão.

Palavras-chave: Ensino fundamental de nove anos; Primeiro ano; Visão dos gestores e professores.

ABSTRACT

Thomé, A. C. M. B. **Nine year Elementary School Cycle: difficulties faced and learnings built by managers and teachers.** 2011. 233 p. Dissertations (Master's) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

The theme of extending elementary school cycle from eight to nine years, thus obeying ruling Law 11.114/ 2005 and Law 11.274/2006, has been debated and had antagonistic positions due to the mandatory entrance of six-year-olds in elementary school. The present study, in a qualitative character, defends the need to understand, in the concreteness of implementing this proposal, some difficulties which are faced, some solutions which are searched and learnings built upon by those involved in this extension. The study has as its base the reality of a municipal school network in a town which is undergoing a process of implementation of the nine-year elementary school cycle. The use of semi-structured interviews with each participant at the beginning as main empirical material, in the middle and at the end of the school year were used. The participants are: the municipal Education secretary supervisor; professionals from three municipal schools – a coordinator and a first grade teacher from each school. This study's theoretical and methodological reference is based upon the documents of the Significance Network (Rede de Significações) perspective. The analysis process was oriented by seven pillars: 1 - Material conditions; 2 - The elementary school 9 subject: the six-year old child; 3 - syllabus; 4 - teaching material adopted / centrality in literacy; 5 - Observation and assessment; 6 - Expansion assessment / Adaptation?; 7 - Built learnings. The participants' speech is understood as a means of understanding the meanings and significances which were being built throughout the process of implementing the new educational politics. We found, in the participants' speech, the lack of preparation in those involved – principals, teachers and staff – and the lack of previous organization to welcome a six-year old child, which brought about difficulties of several types: infrastructure, time management and school spaces, in the process of follow-up and assessment of work and teachers' teaching performance. These difficulties made the town which was studied to adopt an outsourced teaching material, thus bringing novelty to the network. In spite of difficulties, important learnings are affirmed, which have been shared with the children and brought specific rhythms and demands. These specificities clashed with conceptions and meanings from the participants who were interview. The learnings built in this process can be the support to new experiences and contribute to important considerations which involve the implementing of the nine-year elementary school cycle and the consequent entrance of a six-year old child in this educational level, as well as points of discussion of other restructures which will certainly come.

Key words: Nine year elementary school cycle; First year; Principal and teachers' view

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEF – Coordenação Geral do Ensino Fundamental

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

DPE – Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EF 9 – Ensino Fundamental de Nove Anos

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

HA – Hora Atividade

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MIEIB – Movimento Inter-fóruns de Educação Infantil do Brasil

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Brasileira

SEB – Secretaria de Educação Básica

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1 INTRODUÇÃO.....	22
1.1 Ensino fundamental de nove anos: antecedentes.....	27
1.2 Ensino fundamental de nove anos: implementação.....	29
1.2.1 Atuação do Ministério da Educação.....	29
1.2.2 Legislação.....	32
2 OBJETIVO.....	37
3 METODOLOGIA.....	38
3.1 Aporte teórico-metodológico.....	38
3.2 Construção do <i>corpus</i> da pesquisa.....	40
3.2.1 Contatos iniciais – definição do município.....	40
3.2.2 Definição dos participantes.....	41
3.2.3 Os questionários.....	43
3.2.4 As visitas.....	44
3.2.5 As entrevistas semiestruturadas.....	44
3.2.6 A análise do material.....	45
3.3 Contextualização.....	47
3.3.1 O município pesquisado.....	47
3.3.2 As escolas campo de pesquisa.....	49
A - EMEF Dalí.....	49
B - EMEF Goya.....	50
C - EMEF Monet.....	50
3.3.3 Caracterização das participantes entrevistadas.....	51
A - Supervisora.....	51
B - Coordenadoras.....	52
C - Professoras.....	52
4 RESULTADOS.....	54
4.1 Condições oferecidas.....	54
4.2 O sujeito do EF 9: a criança de seis anos.....	59

4.3 Currículo	62
4.4 Material didático adotado/Centralidade na alfabetização	65
4.5 Acompanhamento e formação.....	74
4.6 Avaliação/Adaptação?.....	80
4.7 Aprendizados construídos	86
5 DISCUSSÃO	95
5.1 Contexto de implantação	95
5.2 Ações empreendidas.....	98
5.3 Avaliação e Aprendizados construídos	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
APÊNDICES.....	124

APRESENTAÇÃO

O interesse em pesquisar a ampliação do ensino fundamental para nove anos e a inserção da criança de seis anos está ligada a minha trajetória profissional: inicialmente, enquanto professora de pré-escola e de 1ª a 4ª série, posteriormente, como diretora de escola e, mais recentemente, exercendo a função de orientadora pedagógica do Departamento de Educação de Bebedouro – SP. Nesse tempo, pude acompanhar algumas reformas na política educacional estadual e municipal, principalmente, e que demandaram sempre um repensar das ações dos sujeitos envolvidos.

A primeira reforma que acompanhei, enquanto professora, foi a implantação, a partir do ano letivo de 1984, do Ciclo Básico de Alfabetização – CB na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. O Ciclo Básico tinha como meta diminuir os índices de evasão e repetência, compreendia as duas séries iniciais e pressupunha a eliminação da reprovação de alunos na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental, proporcionando maior tempo para a alfabetização.

Em 1996, foi a Reorganização da rede física nas escolas estaduais que alocou os alunos de Ciclo I do Ciclo II em escolas distintas. Para Adrião (2005) uma das consequências dessa reorganização foi a facilitação ao processo de municipalização das quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Com o Decreto n. 40.673/1996 acontece a municipalização, estabelecida por meio do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para Atendimento do Ensino Fundamental. O município em que resido, com a municipalização gradativa das escolas reorganizadas de 1ª a 4ª séries, incorporou todos os professores estaduais efetivos que lecionavam nessas escolas. Eles passaram a prestar serviços na rede municipal de ensino, porém, conveniados através do Programa que pressupõe o repasse ao governo estadual o pagamento desses professores que continuam vinculados à Secretaria de Estado da Educação – SEE.

Ainda nos anos noventa, as instituições educacionais vivenciam o início de um processo que se estende com força até os dias atuais, marcado por um viés que propõe sistemas de avaliação educacional nacional, com a justificativa do uso dos índices obtidos como instrumentos norteadores de políticas educacionais públicas em todos os níveis de ensino. Também se justificam como um meio para melhorar a sala de aula e a formação dos professores com vistas a elevar a qualidade da educação. Atualmente, fazem parte desse

sistema o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, Prova Brasil e Provinha Brasil.

Essas avaliações têm em comum o conteúdo do Artigo 9º, VI da LDB 9.394/96 que traz como incumbência da União: “[...] *assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;*” (Brasil, 1996)

Embora o Brasil já tivesse, desde a década de 50, várias experiências de não retenção, também é na década de 90 que dificuldades adicionais foram trazidas às escolas, com o regime de ciclos com progressão continuada adotado em toda a rede de ensino fundamental estadual.

Apesar do apontamento de inúmeros aspectos positivos e das condições favoráveis pelo governo e por alguns autores, esse regime tem sido alvo de críticas na medida em que acabou sendo compreendido, em alguns casos, como uma forma de diminuir a evasão e a reprovação mesmo sem os alunos terem aprendido os conteúdos escolares, o que passou a ser denominado pelo senso comum de *promoção automática*. Vários autores apontam essas críticas e discutem as consequências à aprendizagem dos alunos, bem como a trajetória da história da educação marcada por essa mudança. (Oliveira, 2007; Arelaro, 2005; Mainardes, 2007).

Para Mainardes (2007), a ideia da *promoção automática* já era preconizada por autoridades educacionais paulistas nas décadas de 1910 e 1920 e a discussão sobre sua necessidade tem permanecido, sendo que a LDB 5.692/71 tocava em *avanços progressivos*. O autor salienta que, embora as discussões sobre o tema perduraram, o termo “*promoção automática*” sempre foi evitado recebendo outras designações como *organização em níveis*, *promoção por rendimento efetivo*, entre outros, em virtude de os professores e a sociedade em geral atribuírem um sentido negativo à ideia da não reprovação pelo motivo de associarem à queda da qualidade de ensino e à não aprendizagem. Para Areralo (2005), a medida também não foi aceita por professores e especialistas por se sentirem desautorizados e desrespeitados acerca da função de avaliar, o que era até então sua responsabilidade.

Tais reestruturações trouxeram em seu bojo desdobramentos importantes que suscitaram adaptações, da parte principalmente de gestores e professores, na tentativa de fazer de cada mudança uma alavanca para ações, em termos conceituais e na práxis, ainda que pareça, para alguns, que se mudam as regras, mas tudo continua na mesma.

Foi em 2000 que tive uma das experiências mais impactantes: quando da exigência da incorporação das instituições de educação infantil ao âmbito educacional, a partir da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96. Fui convidada a exercer a função de orientadora pedagógica geral da rede municipal e compor a equipe que ficaria responsável pelo desafio de grande responsabilidade em meu município: a reestruturação das creches.

Esse desafio me levou a buscar orientações e a conhecer os estudos do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil - CINDEDI – USP de Ribeirão Preto - por meio da abertura dada pela Profa Dra Ana Paula Soares da Silva, na disciplina A Criança na Instituição I e II em que ela era a docente responsável. Nessa disciplina, pudemos elaborar o projeto de intervenção das creches de meu município. A partir daí, a rede municipal de educação de Bebedouro pôde ser apoiada pelos estudos relacionados ao desenvolvimento infantil, pelas experiências da Creche Carochinha e pelas contribuições de duas disciplinas do curso de Psicologia que eu e alguns profissionais de minha equipe cursamos como alunos especiais: Política e Gestão Educacional e Problemas de Aprendizagem.

Pude me aproximar, nessas oportunidades, das concepções de criança, infância e desenvolvimento trazidas pelas teorias histórico-culturais e de estudos realizados pelo CINDEDI que têm como perspectiva teórico-metodológica a Rede de Significações – *RedSig*.

Enquanto sujeito envolvido na vida cotidiana das instituições de educação infantil e também de ensino fundamental, pude atuar na formação continuada de professores e gestores e também acompanhar os desdobramentos gerados pelas mudanças, principalmente na gritante necessidade de formação desses atores que trazem histórias pessoais e profissionais perpassando as histórias de crianças que vivem seus dias, meses e anos dentro das instituições. Esses profissionais são contingenciados a cada dia pela legislação vigente, pelos coletivos que fazem parte, pelas ferramentas de que dispõem. Sinto-me desafiada a interpretar: Eles são impactados em sua ação? Eles resistem? Como se dá a produção dessa atividade humana?

As aproximações às concepções histórico-culturais e à *RedSig* que tenho vivenciado têm provocado em mim a necessidade de sempre ter um olhar mais atento à construção de sentidos ao longo de nossas vidas, numa matriz sócio-histórica. Dialogamos com circunscritores que fazem emergir, ora pessoas disponíveis a aprender e avançar, ora mais desanimados frente às situações que nos são colocadas sem espaço para nossa vontade ou visão.

Afirmo a consideração e o reconhecimento da ação do professor e do gestor, sendo eles os sujeitos que enfrentam o *novo* num contexto de luta pela “autonomia da escola” que, muitas vezes, se traduz, na realidade, em solidão. Com ferramentas precarizadas que suas condições dispõem e, na solidão de sua sala de aula ou, no caso do gestor, também de uma situação de, sozinho, ter que empreender ações, pressionado pelos órgãos superiores, pelos professores, funcionários e pais, sendo colocado como responsável último por tudo que acontece na escola, do despreparo do professor à não aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, me identifico com as afirmações de Arroyo (2000), trazendo que:

Em vez de falar tanto em autonomia da escola, o que é mais urgente é pensar em afirmar uma cultura pública. Construir coletivamente uma direção político-pedagógica para garantir os direitos públicos. Garantir a educação básica como direito público. Dar um caráter mais público ao Estado e seu estilo de gestão. (p.224)

Diante dessas provocações, a atual mudança em curso – a ampliação do Ensino Fundamental - que também tenho participado, me levou a decidir pesquisar sobre como a reestruturação é vista pelos gestores e professores e, frente às dificuldades encontradas, que soluções buscam e que aprendizados constroem.

Interessa uma aproximação às ações que a Secretaria de Educação do município foco da pesquisa vem articulando para efetivar a obediência à legislação, de modo a compreender a educação básica como grande ciclo que atende sujeitos em diferentes tempos de vida, oriundos de diferentes vivências e culturas. Ou seja, de que modo ela tem programado a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental?; os avanços alcançados para a criança na EI são levados em consideração?; como as turmas de alunos foram atribuídas aos professores?; como a discussão de currículo tem acontecido?; como foi feita a organização do tempo, do espaço e os agrupamentos de crianças?; que expectativas são demonstradas pelas famílias?; como se apropria dos documentos e orientações do MEC e organiza a divulgação de seu conteúdo?

Por sua vez, em relação aos gestores e professores, questiona-se sobre as possíveis dúvidas e angústias frente ao *como* lidar com a criança, que propostas e projetos desenvolver. Quem é o gestor e o professor que se responsabiliza pela turma de crianças de seis anos de idade? O que pensam sobre a inserção da criança desta faixa etária no ensino fundamental? Que interlocuções esses profissionais procuram fazer para adequar sua ação às características das crianças? Que dificuldades têm enfrentado e que soluções têm buscado? Quais aprendizados têm construído para novas experiências?

Inicialmente, no primeiro capítulo do presente trabalho, são apresentados os objetivos oficiais postos para a extensão do EF para nove anos e a discussão gerada a partir da mudança. Alguns posicionamentos de pesquisadores e estudiosos que destacam as razões implícitas e explícitas da ampliação são trazidos evidenciando que, frente ao não consenso em relação à aprovação e à implementação das prescrições legais, faz-se premente a necessidade de ouvir os gestores e professores – sujeitos envolvidos diretamente na execução desses preceitos. Em um segundo momento, é feito um breve histórico dos antecedentes do movimento das legislações acerca do ensino obrigatório até chegar a sua extensão para nove anos. E, por fim, é abordada a implementação do programa efetivado para a ampliação sob a coordenação do MEC – Ministério da Educação frente às duas leis que trazem a extensão do ensino fundamental e a obrigatoriedade da inserção da criança de seis anos, encerrando-se com uma sucinta contextualização da idade de ingresso em países da Europa e da América Latina.

No segundo capítulo, é apresentado o objetivo do presente estudo.

O terceiro capítulo discute os pressupostos teórico-metodológicos que sustentaram a construção do trabalho e a construção do *corpus* da pesquisa; a seguir faz-se a contextualização do município pesquisado, das escolas e das participantes.

No quarto capítulo, são expostos os resultados frente à complexidade das falas das participantes, em um movimento de leituras do material empírico coletado, utilizando-se os seguintes eixos de análise: Condições oferecidas; O sujeito do EF 9: a criança de seis anos; Currículo; Material didático adotado/centralidade na alfabetização; Acompanhamento e formação; Avaliação da ampliação/Adaptação?; Aprendizados construídos.

No capítulo quinto, é trazida a discussão sobre as análises e interpretações das falas das participantes entrevistadas, no tocante às significações construídas na concretude do primeiro ano de implantação do EF 9, pautada esta em três aspectos: Contexto de implantação; Ações empreendidas; Avaliação e aprendizados construídos.

No sexto e último capítulo, são tecidas as considerações finais.

1 INTRODUÇÃO

A trajetória do ensino fundamental, obrigatório, gratuito e a que todos devem ter acesso, no Brasil, é marcada por momentos de inovações e reestruturações político-educacionais. Estas suscitam sempre um olhar mais sensível para os pilares que as sustentam e, ainda, como impactam os sujeitos envolvidos, a fim de se compreender até que ponto constituem-se em aprimoramento do processo educacional no país.

Atualmente, a legislação que amplia o ensino fundamental para nove anos e insere a criança de seis anos nesse segmento educacional tem direcionado os olhares para o cotidiano das escolas a fim de se acompanhar como está acontecendo a efetivação das prescrições legais, bem como os desdobramentos decorrentes, não só no ensino fundamental, mas também na educação infantil.

Os objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos são assim apresentados no documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação*: a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (Brasil, 2009, p.5).

A partir dessa nova realidade, no cenário educacional, intensificam-se as discussões em conferências, encontros, debates, simpósios, fóruns, mesas redondas; pesquisadores colocam seus pontos de vista em artigos, entrevistas, ensaios e pareceres divergindo quanto ao caráter da inserção da criança de seis anos no ensino fundamental.

As razões implícitas e explícitas para a adoção dessa política são destacadas, evidenciando que a sua aprovação e implementação não são objeto de consenso na área. Apresentando posições diferenciadas, o campo da educação infantil tem levantado discussões sobre o tema, no âmbito dos encontros anuais do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (ANPED).

Uma diversidade de opiniões, questionamentos e dúvidas advindas de inúmeros olhares e conceitos por parte de teóricos resultou, no momento da aprovação da legislação, numa polarização das discussões acerca da nova realidade das crianças de 6 anos de idade.

Nesse debate, alguns autores se posicionam a favor da obrigatoriedade do ensino fundamental a partir dos seis anos de idade, ratificando as justificativas que o ordenamento

legal traz sem, contudo, deixar de, ao mesmo tempo, apontar para a necessidade de adequações e acompanhamento do processo.

Kramer (2006), embora aponte para a necessidade de muito trabalho de mudança no ensino fundamental, considera que a inserção da criança de seis anos no EF era necessária. A autora na época afirmava “*trata-se de um imenso contingente de crianças que passa a ser agora reconhecida*” (p. 13). Por um lado, tal visão revela que a proposta dessa nova política implica em uma reestruturação do quadro tradicional do EF existente. Por outro, defende a inclusão das criança de seis anos das camadas populares nesse segmento educacional no que diz respeito ao acesso à escola e à responsabilidade social para com a inserção cultural delas como resultado da escolaridade obrigatória.

Um outro grupo de pesquisadores trouxe para a discussão questionamentos que abordam do despreparo da estrutura física até o risco da escolarização precoce da infância. Introduzir a criança de seis anos (em muitos casos incompletos) no ensino fundamental, segundo essas opiniões, poderia significar a continuidade de um padrão educacional voltado aos aspectos exclusivamente cognitivos, antecipando a alfabetização enquanto repetição de exercícios pré-estabelecidos com avaliação de cunho classificatório, em detrimento do processo de construção do letramento destas crianças e de uma proposta pedagógica centrada no brincar.

Craidy (2006), ao posicionar-se acerca da inserção da criança de seis anos no EF, defende que as escolas não estavam nem pedagógica nem fisicamente preparadas para receber crianças mais novas, que precisam de espaços para brincar e tomar contato, aos poucos, com a alfabetização: “*No ensino que temos, antecipar a entrada de crianças ainda indefesas e com baixa experiência da cultura escolar pode significar o massacre da infância*” (Craidy, 2006, p.2). A autora completa enfatizando o direito das crianças pequenas à educação infantil a frequentarem ambientes que lhes permitam viver a própria infância e aprender como sujeitos de um processo de conhecimento que leve em conta sua cultura: “*Dizer que a primeira série fará isso é ignorar a realidade que cerca o ingresso na escola de verdade*” (Craidy, 2006, p. 3).

Na mesma direção, Barbosa; Carvalho (2006) defendem que:

[...]características e respostas à aprendizagem, anteriormente não exigidas para a criança de seis anos na educação infantil, agora com sua escolarização obrigatória, serão capturadas pelas amarras e nós dos muros escolares que hierarquizam aprendizagens, produzem quadros formativos e avaliativos, pré-definem condições de avanço ou retenção, cobram uns dos outros entre professores o que foi ou não ensinado (p. 2).

Essas visões mostram ceticismo quanto aos usos e entendimentos relativos às orientações do MEC que alertam para o fato de que a inclusão das crianças de seis anos não deve significar a antecipação dos conteúdos e atividades que tradicionalmente foram compreendidos como adequados à primeira série e à necessidade de se construir uma nova estrutura e organização do currículo. Mais do que isso, a referida visão faz uma crítica contundente às bases e práticas educacionais do ensino fundamental.

Outra argumentação contra a ampliação deu-se quanto à questão do aumento do tempo que seria propulsor de maior aprendizagem – uma das justificativas para a ampliação. Para Barbosa; Carvalho (2006, p.2), *“esta forte e categórica declaração torna-se incoerente quando o próprio documento traz que a idade não é definidora para a compreensão das características da infância, sendo assim, a utilização desse tempo não poderia estar tão enfatizada.”*

Mesmo assim, o documento do MEC (Brasil, 2005, p. 20) afirma que:

[...]é evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz dele. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais.

Ainda em relação ao tempo, alguns pesquisadores questionam o risco ao processo de melhoria da educação infantil no Brasil em andamento, podendo, com esta mudança, promover uma desaceleração nesse processo. Zan (2006, p.3) lança uma interrogação: *“Por que não investir numa política de fortalecimento da rede já existente e voltada para esse público?”*.

Quanto à idade para o ingresso, alguns pesquisadores, criticamente, relacionam a inclusão da criança de 6 anos no ensino fundamental a uma estratégia de igualar o Brasil aos países do Mercosul (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela) que já aumentaram o período de permanência obrigatória das crianças na escola, priorizando aspectos econômicos em detrimento de questões mais pedagógicas.

Para esses autores que fizeram a crítica à inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental, o pano de fundo deste dispositivo legal seria a submissão da educação a critérios econômicos – meio de se conseguir mais recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, que subvencionava apenas o ensino fundamental – e não pelo seu valor como produção cultural. Contrariamente a políticas educacionais e estratégias pedagógicas que camuflam interesses políticos e necessidade de solucionar problemas práticos, alguns autores defendem que

“*pedagogia e política de educação não podem estar, simplesmente, submetidas à lógica da resolução de problemas funcionais*”. (Santos; Vieira, 2006, p.790).

Soma-se a esse contexto uma suposta simpatia pela medida por parte das famílias, devido à demanda por vagas para os filhos de idades próximas à da escolaridade obrigatória e o forte apelo de caráter eleitoral que viria a gerar. E, ainda, que a produção do conjunto de pareceres do Conselho Nacional de Educação parecia repetir uma *educação compensatória* histórica, cuja argumentação dominante é que a educação teria efeito positivo na reversão do fracasso escolar. Cabe problematizar essas hipóteses.

Nas palavras de Campos (2009), aos desafios para a implantação do novo ensino fundamental, somam-se aqueles historicamente não superados como:

[...] taxas de repetência, alfabetizações mal sucedidas de alunos com acesso à escola, mas sem acesso à aprendizagem, falta de integração entre a pré-escola e as primeiras séries, formação inadequada dos professores, as condições desiguais de funcionamento das escolas públicas, entre muitas outras. (p.10)

Segundo Correa (2007), para que o ingresso da criança de seis anos se configure em conquista, faz-se necessário garantir questões mínimas de qualidade. A autora afirma:

[...] é preciso acentuar o papel do governo federal na indução dos sistemas municipais e estaduais para que estes cumpram com sua parte na oferta de um ensino de qualidade, o que significa, entre outras coisas, um aporte financeiro adequado, além de processos de acompanhamento e avaliação do trabalho, de fato, mais eficientes.(p.16).

É nesse universo de discursos que vem se polarizando em torno da inserção da criança de seis anos e da ampliação de oito para nove anos do ensino fundamental que se situam os sistemas de ensino. Eles se prepararam para efetivar o que pede a legislação? Articular educação infantil e ensino fundamental e repensar o currículo do ensino fundamental são desafios já antecipados pelos documentos de orientação da ampliação do ensino fundamental. Construir propostas pedagógicas adequadas à criança de seis anos, adaptar o espaço físico, oferecer formação continuada aos professores, entre outros, são desafios que também se colocam aos sistemas de ensino, às unidades escolares e, em particular, aos gestores e professores.

Gorni (2007) chama a atenção para o modo que as novas políticas são abordadas nas escolas e chegam até os professores para serem implementadas. Para a autora: “[...] *o processo de conscientização, envolvimento e comprometimento dos educadores que atuam nas diferentes*

instâncias educacionais com a concretização desta proposta deve ser o grande diferencial para que a mesma produza bons resultados.” (p. 69).

Em contrapartida, Evangelista; Shiroma (2005) em seus estudos trazem que ao professor é atribuído o papel de causa e solução dos problemas educacionais, apesar de não participarem como interlocutores legítimos da definição de políticas. Afirmam as autoras que o professor está sendo constituído como “obstáculo” às reformas do governo, porém concluem que “[...] a subjetividade dessas mudanças é híbrida, posto que não é definida por uma identidade.”(p.12). Complementam, ainda, que “o controle do docente não conta, necessariamente, com sua adesão ativa à reforma, mas procura ser assegurado pelas agências internacionais e Estado por regulação ou administração, pelo novo gerencialismo escolar.” (p. 12).

Apesar da data limite para a ampliação do ensino fundamental para nove anos ter sido 2010, muitos municípios anteciparam o processo. Alguns estudos foram acompanhando o processo de implantação em escolas e sistemas de ensino de várias localidades do país. Esses estudos apontam as reais condições da implantação e afirmam a necessidade e a oportunidade de se repensar a cultura escolar destinada não só à criança de seis anos, mas de cada faixa etária, seja no ensino fundamental ou na educação infantil. O volume 37, n.1/2011 da revista Educação e Pesquisa é totalmente dedicado ao tema da implantação do ensino fundamental de nove anos que, segundo seu editorial, teve origem no amplo atendimento do meio acadêmico à proposta e divulgação feita pela revista. Ao longo do trabalho, serão feitas interlocuções com alguns pontos das questões trazidas nesses estudos.

O presente trabalho, reconhecendo a existência dos embates e as posições antagônicas frente à obrigatoriedade da inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental, defende que se faz necessário compreender, na concretude da implantação dessa proposta, dificuldades enfrentadas e as soluções buscadas por um sistema de ensino, seus gestores e professores, principais executores dessa proposta, por meio de suas falas, das significações e aprendizados por eles construídos.

Acredita-se ser primordial ouvi-los, pois estão diretamente envolvidos na execução da prescrição legal, afetados tanto pelas exigências legais como pelos discursos acadêmicos que circulam em torno do tema, pela política educacional brasileira em vigor e pelas condições reais de seu entorno.

1.1 Ampliação do ensino fundamental para nove anos: antecedentes

A educação obrigatória é iniciada na legislação federal brasileira com a Constituição de 1934, consistindo no ensino primário de cinco anos, posteriormente de quatro.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei n. 4.024, promulgada em 1961, trazia em seu bojo a ampliação da educação obrigatória de quatro para seis anos.

Segundo Moro (2009), *“a partir da década de 60, o Brasil passa a assumir compromissos internacionais que reforçam a necessidade de ampliar o período de escolaridade obrigatória, em acordo com o princípio de escola não seletiva e para todos”*. (p. 24). Entretanto, para a autora:

[...] a primeira LDB que poderia ter sido o primeiro instrumento de concretização de ações efetivas para o desenvolvimento da qualidade de ensino em nível nacional, apenas ratificou o que estava em prática nos anos anteriores, não incorporando nenhuma modificação substancial. Com isso, somente em 1969, em texto de Emenda à Constituição Federal, promulgada dois anos antes, durante o Governo Militar, a educação passa a ser assumida como dever do Estado (Moro, 2009, p.24).

Posteriormente, a segunda LDB, Lei n.5.692/71, vem renomear o ensino primário e o ensino médio para Ensino de 1º Grau e Ensino de 2º Grau, respectivamente, e ampliar a obrigatoriedade escolar para oito anos de duração. Seu Artigo 19 ratifica o estabelecimento da idade mínima de sete anos, já especificada em determinações anteriores, porém dando abertura para a matrícula de crianças mais novas em seu inciso 1º: *“As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de 1º grau de alunos com menos de 7 (sete) anos de idade”* (Brasil, 1971).

Com a Constituição de 1988, o chamado ensino de primeiro grau tem sua denominação alterada para ensino fundamental e a educação para as crianças de zero a seis anos é apontada como um direito.

Importante salientar o movimento social intenso buscando a positivação desse direito e, para além de sua garantia, estabelecer padrões de qualidade no atendimento à criança pequena. Esse movimento concretiza documentos importantes norteadores da EI no país, entre eles: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90 (Brasil,1990) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Parecer 022/CNE/CEB/1998 (Brasil, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI - fixadas pela Resolução CNE/CEB 05/2009 (Brasil, 2009).

E, ainda, os documentos de orientações gerais (sem normatização legal): Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança (Brasil, 1997), Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (Brasil, 1998a), Referencial Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998b), Parâmetros Básicos de Qualidade e Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006); DCNEI fixadas pela Resolução CNE/CEB 05/2009.

Tais documentos afirmam o *direito* à educação das crianças menores, porém salientam também o *direito* à brincadeira, a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, à atenção individualizada, à proteção e ao afeto. Esse direito constitui-se em desafios que, segundo Correa (2007), passam a ser também do EF que recebe a criança de seis anos.

A atual LDB n. 9394, de 1996, afirma o direito à Educação em seu Art. 5º:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo.

Traz também o conceito de Educação Básica que compreende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Para Correa (2007), ao incluir a EI na Educação Básica, especialmente três aspectos trazidos pela lei impactaram o atendimento à criança. O primeiro diz respeito à fiscalização pelos sistemas de ensino sob um ordenamento legal específico a que passam a ser submetidas as instituições de EI, devendo responder a regras mínimas de funcionamento. O segundo aspecto refere-se ao objetivo de promover nas crianças seu desenvolvimento integral, não podendo ser desenvolvido um trabalho educativo de forma fragmentada. O terceiro diz respeito ao Artigo 31 que aborda a avaliação determinando que ela deverá ser feita por meio de “acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção[...]” (Brasil, 1996), o que revê a concepção do “*preparo*” da criança para a alfabetização.

Uma questão que se pretende conhecer é como esses e outros avanços alcançados na EI são incorporados ao atendimento às crianças de seis anos, mesmo que agora matriculadas no EF.

Quanto à duração do ensino fundamental, de início, a LDB 9.394/96 reafirma os oito anos como o tempo de duração mínima da escolaridade. Porém, em seu Art. 32, indica não explicitamente a abertura para a ampliação; em seu inciso I do § 3º do Art. 87 aponta tanto para a possibilidade de ampliação como também para o ingresso da criança com idade inferior a sete anos.

A partir do PNE – Plano Nacional de Educação – a ampliação do ensino fundamental obrigatório teve uma maior clareza como meta. O PNE, instituído pela Lei n. 10.172/2001, atende ao disposto no Art. 214 da Constituição Federal de 1988 que determina:

A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação – PNE – de duração plurianual, visando a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público.” (Brasil, 1988).

O Plano Nacional de Educação é composto de objetivos e metas para cada nível da educação.

Em sua meta 2, propõe: *“ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos”* (Brasil, 2001). Em seu Art. 5º estabelece prazo para sua implantação, obrigatória até 2010. A justificativa para a ampliação seria:

“oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”. (Brasil, 2001).

1.2 Ampliação do ensino fundamental para nove anos: implementação

1.2.1 Atuação do Ministério da Educação

A efetivação da meta 2 do PNE, já referenciada, caracterizou-se por um processo induzido pelo MEC, a partir de 2003, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica – SEB/ Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental - DPE / Coordenação Geral do Ensino Fundamental - COEF. Em 2004, são iniciadas ações sob o formato de programa denominado Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos.

No início do processo de efetivação do programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, o MEC divulga dois documentos: “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais” (Brasil, 2004) e “Relatório do Programa”(Brasil, 2004a.). Segundo a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, foram debatidos em sete encontros regionais com gestores da educação. Constam informações que tais encontros aconteceram sob a coordenação do MEC e as Secretarias de Educação em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), no início de 2004, nas cidades de Belo Horizonte, Campinas, Florianópolis, São Luís, Recife, Rio Branco e Goiânia. Nesses encontros, relata-se que a pauta de trabalho foi constituída de discussões referentes à fundamentação legal, orientações

pedagógicas e administrativas, propostas de avaliação e acompanhamento da implantação do programa. Neles também é ressaltada a situação de muitos dos municípios e estados brasileiros que, no início dos anos 2000, já adotavam o ensino fundamental de 9 anos. Consta que, no censo escolar de 2003, realizado pelo INEP/MEC, naquele ano, havia, no território nacional, 159.861 escolas públicas que ofereciam o ensino fundamental em oito anos e 11.510 escolas que ofereciam com nove anos de duração.

Esses documentos publicados pelo MEC trazem argumentos justificando a ampliação, entre outros: a escola dispõe de um prazo maior para socializar a criança e promover sua inserção num universo cultural novo, criando mais oportunidades de aprendizado; propicia que uma parcela maior da população escolar se beneficie das políticas públicas voltadas para a melhoria do ensino fundamental, sendo que municípios e estados, sobretudo os mais pobres, dispõem apenas das linhas de financiamento para este nível de ensino; a entrada mais precoce na escola tem repercussões positivas na continuidade da escolarização ao criar melhores condições para a alfabetização das crianças, sendo este considerado um dos problemas históricos da educação brasileira.

Sobre este último argumento, o documento Ensino Fundamental de 9 anos - Orientações Gerais (Brasil, 2004) discute resultados de estudos que demonstram que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àqueles que ingressam somente aos sete anos. É citado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB) de 2003 como fonte que demonstra que crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram maior média de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos testes de leitura.

Outra justificativa apresentada para a inclusão dá-se pela constatação de que um número significativo de crianças desta faixa etária, filhas de famílias das classes média e alta, já se encontravam inseridas no mundo escolar, seja na pré-escola ou no ensino fundamental, o que diferia da realidade de grande parte das crianças pobres desta idade. Sendo assim, houve a defesa de que a organização proposta pelo MEC poderia contribuir para que este último grupo tivesse a mesma oportunidade.

Em 2005, é publicado o terceiro documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – 2º Relatório” que traz ações desencadeadas em continuidade ao debate da implantação de 2004 a 2005.

A partir desse movimento de encontros e elaboração de documentos, as posteriores publicações lançadas pelo MEC foram ganhando outro caráter.

Em 2006, é lançado o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”. (Brasil, 2006). Este é composto de nove capítulos cujos focos são o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos ingressantes no ensino fundamental de nove anos e traz a afirmação que: *“visa não perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino”* (p.4).

São discutidos temas como a infância e sua singularidade; a infância na escola e na vida: uma relação fundamental; o brincar como um modo de ser e estar no mundo; as diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; as crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; a organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos organizadores; avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão e modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.

A publicação “Indagações sobre o Currículo” (Brasil, 2007), composta de cinco cadernos que se colocam como subsídio à análise das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das escolas, apesar de não serem específicos à ampliação do EF 9, constam na listagem que o MEC disponibiliza como publicações para subsidiar a educação básica. Em sua apresentação, traz que sua elaboração contou com dois momentos, sendo o primeiro uma solicitação a profissionais indicados por órgãos governamentais e de classes para que respondessem à questão “que interrogações sobre currículo deveriam constar em um texto sobre esse tema?” e, posteriormente, efetuassem a leitura dos textos preliminares do documento, visando a apresentação de lacunas detectadas e contribuições. Em um segundo momento, em seminário ocorrido em Brasília, denominado “Currículo em Debate” (novembro a dezembro de 2006), os textos foram socializados e passaram à análise reflexiva de secretários municipais e estaduais e outros profissionais representantes de entidades e universidades. O material foi, então, concluído: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação.

O MEC coloca que, através desse material, é esperada a realização de discussões compartilhadas com os sistemas de ensino, reflexão e questionamentos sobre a concepção do currículo e seus desdobramentos no interior de cada escola.

Uma vez que esse material foi publicado em plena implementação do EF 9, o presente estudo dialoga em alguns momentos com seu conteúdo ao tratar sobre o tema currículo.

O documento “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos” (Brasil, 2009) propõe-se a subsidiar o trabalho docente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e capacidades relacionadas à leitura e à escrita.

Também em 2009, é lançado o documento “Passo a Passo da Implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos” (Brasil, 2009a.). Este documento coloca-se como subsídio a gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições. Ao final, estão as perguntas e respostas mais frequentes que foram coletadas a partir de consultas feitas ao MEC.

Além das publicações citadas, o MEC oferece como auxílio pedagógico às prefeituras, segundo sua Assessoria de Comunicação Social: assistência técnica, pedagógica e equipamentos. Aos sistemas de ensino são disponibilizadas orientações pedagógicas sobre a inclusão da criança de seis anos de idade, programas sobre alfabetização e letramento na infância, jogos coletivos, DVDs da Série “Letra Viva” (10 programas sobre alfabetização e letramento na infância) e livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE. (disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>)

Todos os documentos elaborados são disponibilizados no portal do MEC e afirmam o intuito de desenvolver referências para orientação/acompanhamento do processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos. A presente pesquisa investiga no município de que maneira os fins anunciados pelos materiais se concretizam na prática. Interessa saber se os sujeitos da implantação nas escolas e na secretaria tiveram contato com os documentos publicados e, ainda, se são materializados em subsídios ao trabalho realizado com a criança de seis anos.

Esse interesse reside no entendimento de que a história dos documentos resulta das tensões vividas nos debates gerados em torno da proposta da inserção da criança de seis anos no EF de 9 anos. Os documentos dialogam com essas tensões e por vezes tentam responder as críticas que vinham sendo postas. Por outro lado, o interesse também resulta do entendimento de que há mediações não contadas nos documentos, que se estabelecem entre eles e a realidade das instituições, entre as ações do MEC circunscritas no momento da publicação dos documentos e as ausências desse órgão quando da implementação da política no chão das instituições e sistemas de ensino.

1.2.2 Legislação

Em maio de 2005, foi sancionada a Lei n. 11.114, que, em seu Artigo 6º, institui a matrícula a partir dos seis anos. Ratifica em seu Artigo 32 a duração mínima de oito anos do

ensino fundamental obrigatório a partir dos seis anos de idade e, no Artigo 87, afirma a obrigatoriedade de se matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental. (BRASIL, 2005a)

Há que se destacar que, apesar de colocar a matrícula a partir dos seis anos de idade, essa lei não se refere à ampliação da duração do ensino. Para, talvez, suprimir esse “equivoco”, os Pareceres CNE/CEB n. 06/05 e n.18/05 e a Resolução CNE/CEB n. 03/05 vêm afirmar que a antecipação da obrigatoriedade da matrícula aos seis anos implica na ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Sobre essa lei – nº 11.114, Arelaro (2005) tece algumas críticas em relação a sua aprovação não ter sido discutida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo que sua intenção incide apenas em incorporar as crianças de seis anos no ensino fundamental para um atendimento à criança da Educação Infantil “disfarçado” de Ensino Fundamental. Supõe também que os formuladores da lei só tenham pretendido ampliar a possibilidade de uso dos recursos do FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – com crianças menores, visto que nenhuma outra providência tenha sido proposta.

Posteriormente, em 2006, é sancionada a Lei n.11.274 que “*altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade*” (BRASIL, 2006 a).

Importante salientar que a temática da idade para ingresso no ensino fundamental há muito apresenta-se como foco de discussão no cenário educacional e áreas afins. Afinal, muitas crianças com menos de sete anos já eram incluídas no ensino fundamental de oito anos.

No Estado de São Paulo, por exemplo, a Constituição Estadual, de 1989, em seu artigo 249, parágrafo 5º, permitiu a matrícula no ensino fundamental a partir dos seis anos no caso de haver vagas, facultando aos pais ou responsáveis a matrícula de seus filhos nessa idade: “*É permitida a matrícula no ensino ensino fundamental, a partir dos seis anos de idade, desde que plenamente atendida a demanda das crianças de sete anos de idade.*” (São Paulo, 1989).

Vale considerar que o repasse de verbas vinculado ao número de matrículas efetuado foi um estímulo aos municípios a ampliar o ensino fundamental, mesmo antes da data-limite para a ampliação do mesmo – 2010, tendo em vista que o valor repassado por aluno de seis

anos no ensino fundamental é maior que o valor repassado ao mesmo aluno matriculado na educação infantil.

Esse processo de ampliação antes da data limite - 2010 - solidifica-se a partir da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério – FUNDEB, instituído pela Emenda Constitucional em dezembro de 2006. Em junho de 2007, foi promulgada a Lei n. 11.494 para sua regulamentação.

Nesse sentido Arelaro; Jacomini; Klein (2011) apontam que, na lógica de distribuição de recursos do FUNDEB para os anos de 2007 e 2008, o sistema de ensino recebia 10% a menos para a criança de seis anos matriculada na pré-escola do que receberia se ela estivesse matriculada no ensino fundamental e concluem: “*Pode-se dizer, portanto, que essa é uma política de incentivo que visa aumentar as matrículas nesta modalidade em detrimento das matrículas na educação infantil.*” (p. 41).

Importante salientar que já vinha ocorrendo uma reconfiguração das relações econômicas em nível mundial, no plano político, o *neoliberalismo*, que, segundo Ramos (2005), se instaurou como ideologia e prática. Nas palavras da autora “*A ampliação da dimensão social do mercado associou educação e produtividade aos objetivos de combate à pobreza, de equidade social e de distribuição de recursos para patrocinar serviços básicos para todos*” (p. 32).

Em relação à idade de matrícula, no contexto europeu, atualmente, encontra-se uma tendência de estabelecimento dos seis anos para o início da escolarização obrigatória.

Uma pesquisa realizada em doze países europeus, denominada Estudo Temático da Política de Educação e Cuidado da Primeira Infância – OECD (UNESCO, 2002), permite verificar a idade para ingresso no ensino obrigatório que varia entre quatro (Irlanda do Norte) e sete anos (Dinamarca, Finlândia e Suécia), conforme pode ser verificado no quadro abaixo:

PAÍSES	IDADE DE ENTRADA NA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
Austrália	06
Bélgica	06
Dinamarca	06
Finlândia	07
Holanda	05
Itália	06
Portugal	06
Noruega	06
Reino Unido – Grã Bretanha	05
Reino Unido – Irlanda do Norte	04
República Tcheca	-
Suécia	07

Quadro 1 - Idade para ingresso obrigatório no ensino fundamental em doze países da Europa

Segundo esse estudo, em vários países é comum haver o ingresso da criança na escola de ensino fundamental antes da escolaridade obrigatória. Na Holanda e Grã – Bretanha, a idade legal é de cinco anos, mas a prática corrente faz com que as famílias, voluntariamente, busquem o acesso à escola obrigatória para suas crianças desde a idade de quatro anos.

Entre as justificativas para a diminuição da idade de ingresso, destacam-se duas: equidade de oportunidade, visando acesso universal; estratégia para fornecer maior número de vagas para as crianças menores. Defendem também que a idade de acesso à escola exerce influência sobre a duração e natureza das experiências de educação.

Na América Latina, a duração da escolarização obrigatória brasileira é uma das menores. No Peru, ela tem onze anos. Países como a Venezuela, o Uruguai e a Argentina preveem uma escolarização compulsória de dez anos. Em relação à idade para o ingresso, na maioria dos países latino-americanos, ela começa aos seis anos, embora as crianças argentinas, colombianas e equatorianas ingressem aos cinco, segundo Batista.(2006).

A partir da legislação apresentada, que incorpora tanto o rebaixamento da idade de ingresso como a ampliação em um ano desse nível de ensino, bem como das orientações oficiais para a reestruturação, como já foi dito, foram intensificados os questionamentos e dúvidas por parte dos envolvidos – pesquisadores, gestores, docentes, familiares – sobre a pertinência e a efetivação dessa mudança. Isso se dá pela herança histórica de um movimento constante de, frente à democratização do ensino (afinal foi produzido um aumento do atendimento no ensino fundamental de mais de 95% ao longo dos últimos anos, segundo os números disponíveis pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos Anísio Teixeira) tentar aprimorar a educação oferecida, mas também insucessos recorrentes, ou talvez aprendizados para novas experiências.

Apesar de somarem-se muitas mudanças na esfera educacional que aconteceram oficialmente, sem, contudo, significar evoluções importantes, Mainardes (2007) aponta ser “[...] importante evitar a noção de que as políticas são sempre respondidas de forma negativa ou que são coercitivas e retrógradas.” (p. 155).

Entretanto, Gorni(2007) traz uma visão que vai em outra direção:

[...] tendo em vista o *modus operandi* que predomina no contexto nacional e no sistema educacional brasileiro desde po início do séc. XX, no que tange à introdução de inovação no campo educacional, como bem descrevem Ghiraldeli Júnior (2000) e Saviani (1977, 2000), podemos antever que a proposta em questão, a exemplo do que já ocorreu com outras que a antecederam, tanto pode melhorar, como não alterar e até mesmo piorar o

desempenho do sistema educacional, caso não receba o tratamento adequado em sua implementação.(p. 69).

Acredita-se serem os desdobramentos dessa política educacional bastante importantes e que suscitam um (re)pensar a educação, não só da criança de seis anos, mas de todo o ensino fundamental e sua articulação com a educação infantil.

2 OBJETIVO

O presente trabalho tem por objetivo investigar as dificuldades enfrentadas e os aprendizados construídos por gestores e professores no primeiro ano de implantação do Ensino Fundamental de nove anos em um município do interior paulista.

Objetivos específicos:

-Compreender algumas das significações construídas pelas gestoras e professoras acerca das relações vivenciadas com as crianças de seis anos no novo contexto que a ampliação do ensino fundamental trouxe;

-Investigar *se e de que* maneira os gestores e professores se apropriam dos documentos oficiais publicados como orientação para a implantação do ensino fundamental de nove anos.

3 METODOLOGIA

3.1 Aporte teórico-metodológico

Na presente pesquisa há uma aproximação da perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações (*RedSig*), a qual, baseada em autores como Vigotski, Wallon, Baktin e Valsiner discute o desenvolvimento humano. A rede apresenta-se como uma metáfora que facilita uma visualização e compreensão do complexo fenômeno do desenvolvimento humano e das relações sociais. Sobre esse processo destaca:

[...] o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos de natureza semiótica. Por meio dessa articulação, aspectos das pessoas em interação e dos contextos específicos constituem-se como partes inseparáveis de um processo em mútua constituição. Dessa forma, as pessoas encontram-se *imersas em, constituídas por e submetidas a* essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis a seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento de outras pessoas ao seu redor e da situação em que se encontram participando. (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004, p.23).

De acordo com a *RedSig* (2004), o desenvolvimento humano ocorre através de complexos processos dialéticos, permeados por elementos sociais, históricos e econômicos que, a partir das interações sociais vivenciadas ao longo da vida, resultam em significações internalizadas. Assim, as relações sociais apresentam uma importância central em nosso processo desenvolvimental. Deve-se destacar que as relações estabelecidas apresentam uma reciprocidade para com os parceiros de interação sendo que, ao mesmo tempo que nos constituem, também influenciam e constituem o outro em relação. Diversas significações – muitas vezes contraditórias – são construídas e internalizadas ao longo de nossas vidas compondo nossa Rede de Significações. Assim, a cada situação, a depender dos parceiros de interação, do contexto vivenciado, das condições sociais, determinada significação emerge na situação e influencia nos comportamentos exercidos, nas falas apresentadas, na forma que se engajam e se relacionam na situação.

Ao discutir especificamente o fazer pesquisa, destaca-se o papel ativo do pesquisador, no processo da construção do *corpus* da pesquisa. O momento da pesquisa se apresenta como mais um momento de interação, assim, pesquisador e participante apresentam-se como coconstrutores da situação, sendo que negociam significações e fazem emergir naquele momento discursos sobre os fenômenos em pauta. Assim, destacamos que as

falas e discursos apresentados na pesquisa são contextualizados e coconstruídos. O pesquisador apresenta uma intrínseca relação com a situação pesquisada, sendo que a *RedSig* reconhece, portanto, as transformações de sentidos, relações e mediações histórico-culturais presentes neste contexto, inclusive do próprio pesquisador. (ROSSETTI-FERREIRA et al, 2004).

Além disso, a *RedSig*, reconhece, ainda, “a impossibilidade de o pesquisador apreender todos os elementos das redes de significações envolvidas na situação investigada” (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004, p.33), pois, como pesquisadores, pode-se compreender e discutir algumas das significações que emergem no momento da pesquisa, na relação estabelecida com a pesquisadora. Dessa forma, não é possível se ter acesso a *todas* as significações e crenças construídas pelos participantes entrevistados sobre o fenômeno. Porém, destaca-se que, para a melhor compreensão de um fenômeno, deve-se buscar apreendê-lo de diferentes perspectivas, o que, no caso do presente estudo, ocorre com a entrevista de diferentes sujeitos envolvidos no processo de implementação do EF9, sendo que a supervisora responde por discursos do poder público e as outras ligadas diretamente à implementação – as professoras e as coordenadoras que fazem a ligação entre esses diferentes sujeitos.

Assim, a análise das dificuldades enfrentadas e aprendizados construídos pelos participantes do município investigado, referentes à efetivação do conteúdo da legislação, pretende permitir uma aproximação à concretude dos efeitos da política educacional no cotidiano dos sujeitos envolvidos nesse processo, particularmente gestores e professores, cada um de seu lugar.

Compreende-se que o contexto escolar é *locus* privilegiado de coexistência de uma multiplicidade de práticas sociais, percursos pessoais e profissionais, concepções pedagógicas, formas de organização e questões institucionais e culturais. Isto posto, entende-se as falas dos sujeitos – supervisores, coordenadores e professores – como um meio de se compreender os sentidos e significações que são construídos ao longo do processo em que estão envolvidos e, assim, compreender e analisar o processo de implantação do EF 9 ao longo de todo o ano em um município do Estado de São Paulo.

Além da *RedSig*, alinhada a uma compreensão de pesquisa baseada na investigação qualitativa, compartilha-se com Gonsalves (2003) o pressuposto de que, nesse tipo de pesquisa, há uma preocupação “com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas” (GONSALVES, 2003, p.68).

3.2 Construção do *corpus* da pesquisa

3.2.1 Contatos iniciais – definição do município

A construção do *corpus* da presente pesquisa teve início a partir do mapeamento realizado junto aos municípios da mesorregião de Ribeirão Preto. Foram contatadas, em outubro de 2008, cinco diretorias regionais de ensino da rede estadual, via telefone, sendo investigado junto a elas quais municípios eram vinculados a cada uma e, desses, quais já haviam realizado a ampliação ou se encontravam em processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos – EF 9.

Na ocasião, a implantação do EF 9 encontrava-se da seguinte forma nas cinco diretorias de ensino:

DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO	MUNICÍPIOS QUE IMPLANTARAM O EF 9	MUNICÍPIOS QUE NÃO IMPLANTARAM O EF 9
BARRETOS	Altair Barretos Colina Guaraci Jaborandi Olímpia	Colômbia Guairá Severínia
JABOTICABAL	Bebedouro Guariba Guataparã Pradópolis	Jaboticabal Monte Alto Monte Azul Paulista Taiaçú Taiuva Taquaral
RIBEIRÃO PRETO	Cajuru Santa Cruz da Esperança Serrana	Altinópolis Batatais Brodowski Cássia dos Coqueiros Cravinhos Luis Antonio Ribeirão Preto Santa Rosa de Viterbo Santo Antonio da Alegria São Simão Serra Azul
SERTÃOZINHO	Barrinha Pontal Sertãozinho Terra Roxa Viradouro	Dumont Jardinópolis Pitangueiras
TAQUARITINGA		Borborema Cândido Rodrigues Dobrada Fernando Prestes Ibitinga Itápolis Pirangi Santa Ernestina Tabatinga Taquaritinga Vista Alegre do Alto

Quadro 2 – Distribuição dos municípios de acordo com a implantação do EF 9 na região de Ribeirão Preto, no ano de 2008

Após o mapeamento, a pesquisadora enviou aos trinta e quatro municípios que já haviam implantado o EF 9, via email, dois documentos:

- Carta aos municípios “Mapeamento do Ensino Fundamental de Nove Anos na Micro Região de Ribeirão Preto” (Apêndice 1);
- Questionário do Ensino Fundamental de Nove Anos (Apêndice 2).

Esses tinham a intenção de caracterizar as redes municipais com dados relativos a aspectos quantitativos e estruturais da implantação do EF 9. O segundo questionário continha, ao seu final, uma pergunta sobre o interesse em participar da pesquisa.

Apenas um município enviou devolutiva e com resposta afirmativa quanto à participação na pesquisa, em dezembro de 2008. O primeiro contato da pesquisadora com a Secretaria de Educação, via telefone, aconteceu em janeiro de 2009, quando foi agendado um encontro com a secretária de educação do município

O primeiro encontro deu-se na Secretaria de Educação, em uma sala de reuniões, no dia dezessete de março de 2009, quando a pesquisadora foi recebida pela secretária de educação e pela supervisora. Ambas discutiram sobre a realidade do primeiro ano da gestão, seus problemas e programas em execução, como também sobre a estrutura da rede municipal de educação. Explicitaram expectativas em relação a um apoio que a pesquisa poderia trazer ao município em fase de ampliação do ensino fundamental.

A pesquisadora esclareceu os objetivos e a metodologia propostos no projeto de pesquisa. Ficou acordado que o mesmo seria apresentado aos professores e coordenadores das três escolas do município. A supervisora indicou o dia, o local e o horário para a reunião. Ela também se dispôs a participar da pesquisa representando a Secretaria de Educação Municipal.

3.2.2 Definição dos participantes

Conforme acordado, o primeiro contato com as escolas aconteceu em reunião em uma das três escolas do município, em uma sala de aula, no dia vinte e três de março de 2009, com a presença da supervisora da Secretaria de Educação, das três coordenadoras – uma de cada escola – e das oito professoras do primeiro ano. A reunião ocorreu em horário de HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. A pesquisadora pôde apresentar o projeto de pesquisa com foco nos objetivos e na metodologia. Todas as participantes da reunião eram mulheres. Assim, passou-se a utilizar os termos que designam as funções de supervisão, coordenação e professores no gênero feminino.

Durante a reunião, as presentes mostraram-se participativas e interessadas. Apresentaram algumas questões em relação às entrevistas, receio em falar e serem gravadas

as falas e falta de “preparo” para responder às questões. A pesquisadora esclareceu que as entrevistas, enquanto instrumento de pesquisa, seriam gravadas para deixar mais livre a conversa, sem a preocupação de registro escrito, possibilitando um material para análise mais completo e fidedigno e que a intenção era de que elas dessem o depoimento da realidade e da rotina de suas classes.

Discorreram, então, sobre dificuldades da realidade do ensino fundamental geradas pela inserção da criança de seis anos, como a falta de recursos – brinquedos e parque – e inadequação dos prédios para receber as crianças, faltando áreas livres e com sombra para elas brincarem.

A pesquisadora solicitou à supervisora e às coordenadoras presentes que respondessem ao Questionário dos Coordenadores do Primeiro Ano (Apêndice 3) e às professoras o Questionário dos Professores do Primeiro Ano (Apêndice 4), com o objetivo de conhecer o perfil do corpo docente, quando também poderiam se manifestar em participarem ou não da pesquisa.

Três professoras se colocaram como não adequadas para a pesquisa pelo fato de não terem cargo efetivo como as demais e a pesquisadora esclareceu que isso não seria obstáculo, visto elas estarem em sala de aula, critério primordial à participação. Também algumas professoras manifestaram que não gostariam de participar da pesquisa.

A pesquisadora salientou a garantia de sigilo da identidade do participante e que a adesão à pesquisa era voluntária e para quem estivesse interessado.

A partir da receptividade demonstrada pelas três coordenadoras que responderam afirmativamente sobre a participação na pesquisa e também por três professoras, uma de cada escola, configuraram-se os sujeitos da pesquisa: uma supervisora, três coordenadoras e três professoras. Em conjunto, pesquisadora e sujeitos, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das Coordenadoras e das Professoras (Apêndice 5 e Apêndice 6, respectivamente).

As escolas, a supervisora, as coordenadoras e as professoras foram denominadas com nomes fictícios, respectivamente: EMEF Dalí, EMEF Goya e EMEF Monet; supervisora Suzana, coordenadoras Carol, Clara e Cleri; professoras Patricia, Paula e Pietra. A escolha dos nomes das participantes seguiu o critério de iniciar com a mesma letra das funções, com a intenção de facilitar o reconhecimento durante a leitura, sendo que a supervisora tem o nome fictício iniciado pela letra “s”, as coordenadoras iniciam com a letra “c” e as professoras com a letra “p”.

O quadro abaixo demonstra o número de participantes de cada escola que responderam ao questionário e aqueles que aderiram à pesquisa:

Escolas	Coordenadoras que responderam ao questionário	Coordenadoras que demonstraram interesse em participar da pesquisa	Professoras que responderam ao questionário	Professoras que demonstraram interesse em participar da pesquisa
EMEF Dalí	1	1	2	1
EMEF Goya	1	1	5	1
EMEF Monet	1	1	1	1
Total de participantes	3	3	8	3

Quadro 3 - Número de coordenadores e professores participantes dos procedimentos de coleta

Logo após, foram agendadas as datas e horários para visitar cada escola, tendo em vista um contato, ainda que superficial, com as salas de aula e as crianças.

3.2.3 Os questionários

O questionário foi utilizado como instrumento em dois diferentes momentos da pesquisa. O primeiro deles, no início, quando foi encaminhado aos municípios, buscando informações dos referidos municípios sobre sua caracterização geral, sua estrutura educacional e o perfil dos profissionais envolvidos na extensão do EF 9. Esse questionário foi composto de quatorze questões que possibilitaram uma visão geral da estrutura educacional, trazendo informações relativas a aspectos quantitativos e estruturais da implantação do EF 9. Além de evidenciar alguns dos desafios e dificuldades enfrentadas, bem como soluções construídas.

Em um segundo momento, outro questionário foi utilizado com as participantes da pesquisa (as sete profissionais envolvidas na implantação do EF 9 – uma da supervisão, três da coordenação e três professoras) com o objetivo de obter informações gerais sobre elas. O questionário trouxe seis questões fechadas em relação a dados pessoais, escolarização, tempo de experiência no magistério, experiência prévia com educação de crianças da faixa etária de seis anos e outras modalidades de ensino e participação em formação continuada. Tais questões anteciparam alguns assuntos relativos à atribuição de aulas, à experiência ou não dos profissionais com crianças de seis anos, entre outros, e que foram pauta de reflexão posterior nas respostas das entrevistas. A sétima e última questão indagou sobre o interesse em participar da pesquisa.

3.2.4 As visitas

Na semana seguinte, foram iniciadas as visitas a cada escola, no total de duas em cada, com duração média de quatro horas cada visita. Através das coordenadoras, nas visitas a pesquisadora conheceu as diversas dependências, os funcionários, a direção e as salas de aula. Pôde também ser apresentada às crianças e explicou-lhes o objetivo de sua presença. Conheceu os materiais utilizados nas aulas, produções das crianças e aspectos da metodologia de trabalho adotada pelas professoras.

As visitas visaram uma aproximação da pesquisadora com o campo da pesquisa para obter um panorama das instituições, conhecer a organização dos tempos e espaços das escolas e o material didático apostilado adotado pelo município.

Nesses encontros, a pesquisadora também conheceu as diretoras e vices-diretoras e pôde consultar documentos da legislação educacional municipal, registros de HTPCs e documentos pedagógicos como a grade curricular, o quadro de horários, planejamentos dos professores e registros das aulas, sendo esses apresentados apenas para consulta.

Ao final das visitas, a pesquisadora combinava com as respectivas coordenadoras e professoras as datas e horários para as entrevistas.

3.2.5 As entrevistas semiestruturadas

As entrevistas com as professoras foram agendadas levando-se em consideração o quadro horário do dia de cada classe, utilizando as aulas vagas das professoras, enquanto os alunos participavam de aulas com outros professores: de música, educação física ou arte. Com as coordenadoras e com a supervisora foram estabelecidos horários por elas. Elas aconteceram, na maioria das vezes, nas salas de informática quando não havia aula, na biblioteca ou na sala da coordenação. Uma das entrevistas ocorreu na sala de aula. Todas as entrevistas foram gravadas em fita cassete (áudio).

Optou-se por realizá-las em três momentos ao longo do ano:

- 1- no início (abril/2009);
- 2- no meio (agosto e setembro/2009);
- 3- ao final (dezembro/2009).

O intuito foi acompanhar os movimentos ao longo do primeiro ano dessa nova realidade vivenciados pelas envolvidas, sendo que todas foram entrevistadas três vezes, uma vez em cada um dos momentos da pesquisa. Sobre essa opção, a RedSig aponta para a *“necessidade de aprofundar o trabalho metodológico de análise de dados, de forma a*

capturar os processos de mudança ao longo do tempo e de situações.” (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004, p.31).

As perguntas visaram investigar os vários significados e sentidos que as participantes atribuíram às questões relativas ao EF 9 em relação às dificuldades enfrentadas e aos aprendizados construídos no processo de execução das prescrições legais junto à criança de seis anos. Tais questões versaram sobre expectativas acerca do trabalho a ser realizado, organização dos tempos e espaços das escolas, dificuldades e desafios enfrentados, formação continuada oferecida, acompanhamento do trabalho, acesso aos materiais oficiais de orientação da ampliação, rotina das aulas das crianças, expectativas demonstradas pelos pais, entre outras.

Cabe esclarecer que, inicialmente, a pesquisa previa que as entrevistas seriam guiadas por um roteiro pré-estabelecido (Apêndice 7) nos três momentos. Porém, antes da última entrevista, pôde-se perceber que o material terceirizado adotado pelo município norteava muitas das respostas às questões abordadas nas primeiras e segundas entrevistas e, por isso, nessa última, algumas questões foram acrescentadas sendo mais direcionadas ao processo de aquisição e uso do material apostilado no município. (Apêndice 8)

3.2.6 A análise do material

Dos questionários foram retiradas informações gerais sobre cada participante.

As entrevistas foram transcritas literalmente, sendo as linhas numeradas. Nas leituras do material transcrito, foram sendo destacados os temas abordados e chegou-se a doze itens. Em seguida, um mapeamento/tabela foi realizado, com foco em cada época ao longo do ano (Apêndice 9). Foram feitos, então, recortes significativos nas falas, mantendo-se a numeração das linhas da transcrição literal (numeração mantida também no capítulo Resultados do presente estudo). Os doze itens que orientaram a disposição das entrevistas no referido mapeamento são:

- ❖ Dificuldades encontradas com a presença da criança de seis anos;
- ❖ Visão sobre a ampliação;
- ❖ Desafios enfrentados com a criança de seis anos;
- ❖ Mudanças ocorridas na escola;
- ❖ Projeto Político Pedagógico;
- ❖ Atribuição das classes de primeiro ano;
- ❖ Rotina dos alunos do primeiro ano;

- ❖ Visão sobre o material didático apostilado adotado;
- ❖ Orientações teóricas recebidas;
- ❖ Acompanhamento do trabalho;
- ❖ Visão sobre as expectativas das famílias;
- ❖ O que faria numa nova experiência.

Posteriormente a esse tratamento do material, após várias leituras do mapa construído para cada participante, um novo arranjo dos dizeres da supervisora, das coordenadoras e professoras foi realizado tendo como critério o tema abordado em cada um, redistribuindo-os em quatro eixos que foram norteados, a partir dos pressupostos da *RedSig*, pelo *desmembramento didático*.

As transcrições das entrevistas foram lidas várias vezes novamente, bem como o mapeamento das falas. Optou-se, então, por organizar os resultados vistos sob três aspectos – Contexto de Implantação, Ações Empreendidas e Avaliação e Aprendizados Construídos, estes apresentam-se pautados em sete eixos de análise para a redação final, a saber: 1- Condições oferecidas; 2- O sujeito do EF 9: a criança de seis anos; 3- Currículo; 4- Material didático adotado/centralidade na alfabetização; 5- Acompanhamento e formação; 6- Avaliação da ampliação/ Adaptação?; 7- Aprendizados construídos.

	EIXOS DE ANÁLISE	
CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO	1 - Condições oferecidas	Espaço físico e recursos materiais
	2 - O sujeito do EF9: a criança de seis anos	Concepção de criança
	3 - Currículo	Questões pedagógicas
AÇÕES EMPREENDIDAS	4 - Material didático adotado/centralidade na alfabetização	Avaliação do material apostilado
	5 - Acompanhamento e formação	Orientações sobre a ampliação
AValiaÇÃO E APRENDIZADOS CONSTRUÍDOS	6 - Avaliação da ampliação/ Adaptação?	Visão sobre a ampliação
	7 – Aprendizados	

Quadro 4 – Aspectos de organização dos resultados e eixos de análise das falas das participantes

3.3 Contextualização

3.3.1 O município pesquisado

O município foco da pesquisa está localizado na mesorregião de Ribeirão Preto. Dados do Censo 2000 apontam: População total: 19.553; Urbana: 17.563; Rural: 1.990; Homens: 9.871; Mulheres: 9.682; Densidade demográfica (hab./km²): 74,20; Mortalidade infantil até 1 ano (por mil): 19,82; Expectativa de vida (anos): 69,24; Taxa de fecundidade (filhos por mulher): 2,32; Taxa de alfabetização: 89,75%; Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M): 0,776; IDH-M Renda: 0,741 IDH-M; Longevidade: 0,737 IDH-M Educação: 0,851. (Fonte: IPEADATA)

O município conta com três escolas particulares, sendo que uma atende da educação infantil ao ensino fundamental I, a outra da educação infantil ao ensino médio e a terceira atende da educação infantil ao ensino fundamental II. Existem duas escolas estaduais que atendem o ensino fundamental II, ensino médio e educação de jovens e adultos – ensino fundamental e ensino médio. Não existem escolas técnicas no município, nem ensino superior.

A municipalização do ensino ocorreu a partir de 1998 e a rede municipal vincula-se ao sistema estadual. O organograma da Secretaria de Educação consta uma secretária de educação, uma diretora administrativa da educação e uma supervisora de ensino; todas nomeadas pelo prefeito municipal.

O ensino fundamental no município foi ampliado de oito para nove anos a partir de 2009, coexistindo na rede municipal a denominação das turmas por *séries e ano*. As turmas que já existiam na rede municipal até aquele ano continuaram a ser nomeadas de *séries* e para as novas turmas era utilizada a nomenclatura *ano*. No momento da pesquisa, primeiro ano de implantação do EF9 anos no município, só existia implantado o *primeiro ano*.

A rede municipal de educação contava, em 2009, com nove estabelecimentos escolares municipais para atendimento educacional, sendo cinco creches, uma pré-escola e três escolas de ensino fundamental (uma delas situada no distrito do município), sendo estas três o campo da presente pesquisa.

O processo de atribuição de classes seguiu a ordem de classificação da rede municipal de ensino por pontos acumulados no segmento ensino fundamental. As classes de primeiro ano foram atribuídas a professores recém formados ou com experiência em diversas séries, todos inexperientes na Educação Infantil.

Quanto à idade para a matrícula no ensino fundamental, a Secretaria de Educação do município estudado informou que a data corte estabelecida era 30 de junho.

Nesta rede municipal de ensino, as professoras contam com um dia na semana, após o período de aula, com horário específico – chamado de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) – para se reunirem com a coordenação da escola com o propósito de estudo e discussão/reflexão da prática pedagógica. As aulas regidas pelos professores especialistas configuram-se em horas atividade – HA – para as professoras regentes das classes e são direcionadas ao preparo de aulas e contato das professoras com as coordenadoras.

No mesmo ano de ampliação do ensino fundamental para nove anos no município pesquisado, acontece a terceirização¹ estabelecida entre uma empresa privada e a prefeitura municipal com a aquisição de material didático apostilado para as crianças da Pré-Escola até a 4ª série. Para os alunos de 5ª a 8ª séries já era utilizado material apostilado (chamado aqui de A) adquirido de outra empresa privada.

A nova aquisição, que denominaremos de B, de acordo com a supervisão de ensino da Secretaria de Educação, consistiu no fornecimento, pela instituição privada, de material didático apostilado composto por: um “kit” de apostilas por aluno; caderno de orientação do professor; material informatizado *on line* (portal); encontros para orientação técnica pedagógica para o uso do material apostilado. Foi esclarecido também que não constava do processo de aquisição do material B sistemática de avaliação e resultados do uso do mesmo.

Em relação à avaliação, a Secretaria de Educação coordenou a elaboração de um processo de avaliação a ser aplicada pelas professoras do primeiro ano com os alunos semestralmente. A elaboração das avaliações ficou a cargo das professoras da educação infantil.

Anteriormente à adoção do material B, no ensino de 1ª a 4ª série, era utilizada uma coletânea de atividades organizadas por grupos de professores do município, fotocopiadas para os alunos, bem como livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD do Governo Federal. Segundo a supervisão da Secretaria de Educação, o material elaborado no próprio município foi utilizado durante quatro anos, sendo apontada pelos professores a

¹ Adotamos na pesquisa a conceituação de terceirização dada por Di Pietro (2006) como “a contratação, por determinada empresa, de serviços de terceiro para o desempenho de atividades-meio” (p. 229). Na parceria, a administração pública estabelece contratos com pessoas físicas ou jurídicas. Esta relação estabelecida entre o poder público e o setor privado é realizada por meio de contratos e convênios. Tais contratos devem ser realizados por meio de processo de licitação. A Lei n. 8.666/1993 definiu regras para licitações e contratos no setor público, em função do seu tipo e do valor estimado.

necessidade de atualização. Esse fato relatado serviu de base para a decisão da Secretaria de Educação pela aquisição de um material de empresa privada. Também na escolha do material, aquele já usado pelo município para Ensino Fundamental II – 5ª a 8ª série (A) foi avaliado negativamente pelas professoras dado o caráter bastante tradicional. Optou-se, assim, por outra empresa (B) que apresentava seu material pautado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (MEC, 1998), assim como por uma concepção sociointeracionista de educação.

Em linhas gerais, a adoção do material apostilado terceirizado para o ensino fundamental e parte da educação infantil no município estabelece uma padronização pedagógica para a educação do município estudado. Tal padronização já era existente na educação do município devido ao uso parcial de material terceirizado bem como do material elaborado no próprio município.

3.3.2 As escolas campo de pesquisa

A - EMEF Dalí

A primeira escola foco da pesquisa, EMEF Dali, atende o ensino fundamental I e II, ou seja, do primeiro ao nono ano, em dois turnos: das sete às doze horas e das doze e trinta às dezessete horas.

A escola é localizada em um bairro periférico da cidade, sendo que em suas proximidades predominam residências de classe baixa. No entorno, o comércio local conta com um mercado, um açougue, uma loja de roupas e calçados, duas padarias. Há uma creche que atende crianças de 2 a 5 anos.

De acordo com informações contidas no Plano Gestor da escola, a clientela escolar é composta por alunos moradores do próprio bairro e da zona rural, pertencentes à classe econômica baixa.

Além de salas de aula, possui as seguintes dependências: refeitório adaptado, uma biblioteca, dois laboratórios de informática e uma sala de vídeo.

A merenda oferecida é preparada na Central de Alimentação do município que conta com a orientação de nutricionista, produzindo refeições balanceadas, sendo um lanche – leite com pão ou biscoito – e a merenda que consta de cardápio semanal, na maioria, refeições com dois pratos salgados diários e, uma vez na semana, um prato doce.

No ano de 2009, essa escola contava com uma diretora, uma vice-diretora e uma professora coordenadora pedagógica.

O atendimento constou no ano de 2009 de um total de 800 alunos matriculados em 34 turmas, sendo duas turmas de primeiro ano com 51 alunos no total; são 50 professores que trabalham na escola.

B - EMEF Goya

A segunda escola foco da pesquisa, EMEF Goya, atende o ensino fundamental I, ou seja, do primeiro ao quinto ano, no horário de sete às doze horas e das doze e trinta às dezessete horas, em período parcial de aulas.

A escola está localizada no centro da cidade, sendo que em suas proximidades predominam residências de classe média. No entorno, há estabelecimentos comerciais como açougue, loja de roupas, padaria, depósito de bebidas, bem como estabelecimentos que prestam serviços de cabeleireira, clínica de fisioterapia e oficina mecânica.

De acordo com informações contidas no Plano Gestor da escola, a clientela escolar é composta, na maioria, por alunos moradores de outros bairros, periféricos e algumas do centro, de classe média-baixa; os pais são em sua maioria trabalhadores braçais, de baixo poder aquisitivo.

Além de salas de aula, possui as seguintes dependências: uma sala de informática, uma sala de aula adaptada como biblioteca, um refeitório, dois pátios cobertos, uma quadra de esportes coberta, três piscinas, um estacionamento interno, uma sala de professores, uma sala de aula adaptada como sala da coordenação, uma secretaria anexa à diretoria.

A merenda oferecida é semelhante à da escola citada anteriormente, visto ser preparada na Central de Alimentação para todas as escolas públicas – municipais e estaduais.

No ano de 2009, essa escola contava com uma diretora, uma vice-diretora, uma professora coordenadora pedagógica e uma professora orientadora educacional.

O atendimento constou no ano de 2009 de um total de 719 alunos matriculados em 31 turmas, sendo cinco turmas de primeiro ano com 113 alunos no total, com uma média de 22 alunos por turma; são 38 professores que trabalham na escola.

C - EMEF Monet

A terceira escola pesquisada, EMEF Monet, atende o ensino fundamental nas etapas I e II, ou seja, do primeiro ao nono ano, no horário de sete às doze horas e vinte minutos e das doze e trinta às dezessete horas e quarenta minutos, em período parcial de aulas.

A escola está localizada em um distrito do município que conta com um posto de saúde, uma farmácia, uma igreja católica e uma evangélica, um campo de futebol, uma loja de artigos em geral, desde roupas até produtos de mercado, um armazém e alguns bares.

Segundo o Plano Gestor da escola, a clientela escolar é composta por alunos, na sua maioria, residentes na zona rural (80%). Residem em casas cedidas pelos donos das fazendas ou sítios em que seus pais trabalham. Esses alunos dependem de transporte público municipal para chegarem à escola.

Ainda segundo o Plano Gestor, quase 95% dos alunos pertencem à classe baixa, enquanto que os outros 5% dividem-se em média-baixa e média.

Além das salas de aula, possui as seguintes dependências: 1 ginásio de esportes, 1 cozinha com dispensa, pátio coberto usado também como refeitório, 2 sanitários para alunos (masculino e feminino), cantina, almoxarifado, sala adaptada para leitura (biblioteca), TV e vídeo, uma ampla sala de informática; a área administrativa possui sala para diretoria, sala de professores, secretaria e dois sanitários para funcionários e professores.

A merenda oferecida também é preparada na Central de Alimentação.

No ano de 2009, essa escola contava com uma diretora e uma professora coordenadora pedagógica.

O atendimento constou de um total de 144 alunos matriculados, sendo 9 classes, 10 alunos da única turma de primeiro ano; número total de professores 19.

3.3.3 Caracterização das participantes entrevistadas

A - Supervisora

A supervisora Suzana tem trinta anos, é casada, sem filhos, está em seu primeiro ano ocupando a função de supervisora, com carga de quarenta horas semanais e não realiza outro tipo de trabalho. Está no magistério há onze anos, sendo que os últimos seis anos foi coordenadora pedagógica de uma escola de ensino fundamental municipal.

Sua formação na graduação foi em Pedagogia (2004) e Letras (1999) – em instituições privadas; pós-graduação em Didática do Ensino. As últimas formações das quais participou são: Proletramento de Matemática, Congresso de Educação em outra cidade e Curso de Braille.

Considerou-se importante para este estudo a realização de entrevistas com a supervisora de ensino, uma vez que ela esteve envolvida diretamente com o processo de

implantação do EF 9 anos desde o seu início, fato que coincidiu com sua entrada na Secretaria de Educação, como também com o início da gestão do prefeito atual.

B - Coordenadoras

O quadro abaixo sintetiza as informações sobre as três coordenadoras – pedagógicas: Carol (54 anos), Clara (44 anos) e Cleri (33 anos). Elas são casadas, com filhos, respectivamente: quatro, dois e um.

Coordenadoras/Escolas	Total no Magistério (anos)	No cargo de coordenação (anos)	Nível de ensino
Carol – EMEF Dalí	27	8	1ª a 4ª séries
Clara – EMEF Goya	18	Menos de um	1ª e 3ª séries
Cleri – EMEF Monet	11	2	Educação Infantil e Ensino Fundamental

Quadro 5 - Tempo de trabalho – geral e no cargo – e nível de ensino em que já deu aulas

Sobre a escolaridade, as três fizeram graduação em Pedagogia, concluída respectivamente, em 2000, 1987 e 2002. Cleri cursou também Ciências e Matemática, concluindo em 1997.

Os últimos cursos que participaram foram: Proletramento de Matemática, Curso para gestores da educação – Progestão; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA e Curso Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Esses cursos são programas de formação continuada de professores. Funcionam na modalidade à distância, utilizando material impresso e vídeos que são mediados por professores orientadores do próprio município em atividades presenciais e são disponibilizados por convênio firmado entre o município e o MEC.

C - Professoras

As professoras Patricia (44 anos) e Paula (30 anos) são casadas e Pietra (42 anos) é divorciada. As três têm filhos, respectivamente: dois, dois e um.

Quanto à experiência no Magistério:

Professoras/Escolas/Número de alunos	Total no Magistério (anos)	Nível de Ensino em que já atuou
Patrícia – EMEF Dalí - 27	9	1ª série
Paula – EMEF Goya - 44	10	1ª a 4ª série
Pietra – EMEF Monet - 10	9	1ª série

Quadro 6 - Tempo de experiência das professoras no magistério e níveis de ensino em que já atuou

Sobre a escolaridade, as três têm graduação em Pedagogia, com término nos anos de 2004, 1994 e 2003, respectivamente.

Os últimos cursos que participaram foram: Proletramento de Matemática, Proletramento de Língua Portuguesa, PROFA, Produção Textual e Matemática (os dois últimos oferecidos pelo município através de convênio com o MEC).

4 RESULTADOS

Após leituras exaustivas do material coletado, chegamos a sete itens de análise, na intenção de pormenorizar cada aspecto da implantação. Alguns deles, como *Condições oferecidas*, *O sujeito do EF 9: a criança de seis anos e o Currículo* referem-se às condições materiais e incertezas conceituais que compõem o contexto do município estudado em que a ampliação está em curso. Os eixos *A adoção do material didático apostilado/centralidade na alfabetização e Acompanhamento e formação* trazem as ações concretizadas na ampliação e os eixos *Avaliação da ampliação/Adaptação? e Aprendizados construídos* apresentam como as participantes avaliam a mudança e apontam um movimento percebido ao longo das entrevistas que parece indicar um processo de aceitação/adequação das participantes à nova realidade vivenciada; trazem também o que as participantes entrevistadas priorizariam numa nova experiência com a criança de seis anos.

4.1 Condições oferecidas

A inadequação do espaço físico e a falta de recursos materiais nas três escolas participantes foram indicados como entraves à implantação do EF 9, fato que pode indicar o reconhecimento pelas participantes da importância da reestruturação das escolas para receber as novas matrículas.

A estrutura física das três escolas não oferece condições idênticas. Duas escolas – Dali e Goya – não contam com parque, tendo uma estrutura básica da maioria das escolas paulistas com pátio e quadra esportiva não adaptadas à infância. Já a escola Monet possui área externa com árvores e um parque. Esta última, por ser a única no distrito do município pesquisado, oferece também Educação Infantil, o que possibilitou contar com uma estrutura mais adequada à faixa etária dos seis anos. Sendo assim, as participantes das escolas que não possuem parque, principalmente da escola Goya que atende até 8ª série, enfatizaram mais que outras esse aspecto:

É o espaço físico mesmo (*uma dificuldade*) porque nós temos crianças até a oitava série, entendeu? Então o espaço não está adequado a eles e não pode ser separado, então nós temos que procurar o nosso cantinho, dividir a quadra com os maiores, entendeu? E eles são menores e eles têm um pouco de medo, receio dos maiores também, então a gente tem que ficar sempre protegendo [...] (Patricia, entrevista 2, 804-809)

[...] dentro da sala eles ficam tolhidos por lápis, papel, carteira e vídeo, se nós saíssemos da sala de aula, se nós tivéssemos um cantinho, vamos supor, que a gente fosse plantar alguma coisinha, que eles tivessem participando ali,

ali a gente estaria trabalhando matemática, ciências, todos os conteúdos, até mesmo no parque, nós não temos isso. (Patrícia, entrevista 3, 2329-2334)

Nas duas falas, a professora aponta as dificuldades que ela encontra em decorrência da falta de um espaço adequado às crianças recém ingressantes na escola, que têm que dividir os espaços que existem com alunos maiores. Apresenta uma preocupação em relação a essa convivência, no sentido de riscos físicos que os maiores possam significar aos menores. Aponta que uma das implicações dessa falta de espaços adequados resulta em ações mais direcionadas à sala de aula e ao uso de materiais como lápis e papel para atividades escolares.

Depreende-se a divisão da escola entre 1º ano e demais alunos e a não integração das crianças menores com as demais e adolescentes, bem como a ausência de iniciativas para construção dessa integração, ocorrendo o contrário: a segregação entre eles e o isolamento do primeiro ano em sala. Há que se analisar quais concepções sustentam esse tipo de iniciativa e, ainda, questionando-se quais implicações desse processo na prática pedagógica dos professores que acabam por centralizar as atividades das crianças à sala de aula. Para Patrícia, a escola ter condições físicas adequadas ao 1º ano corresponde a espaços restritos a eles, nos quais não entram em contato com crianças maiores e adolescentes, sendo que se apresentam como risco em potencial para as crianças.

A preocupação com a inadequação do espaço físico para as crianças do 1º ano também é apresentada pela supervisora:

Uma outra questão que me aflige é o espaço, eles estão numa EMEF que não tem parquinho ainda, que tem pouco brinquedo, que não tem árvores com muitas sombras. As nossas três escolas estão nessa realidade. (Suzana, entrevista 1, 9-12)

Destaca estar preocupada com a falta de um espaço adequado para as crianças de seis anos e, para isso, usa um verbo forte: afligir. Traz para a discussão também questões relacionadas à falta de materiais como brinquedos. Sobre isso se coloca:

[...] a questão da compra de materiais que a gente precisava fazer, a prefeitura barrou nesse momento, então ficou tudo para o ano que vem. (Suzana, entrevista 2, 12-14)

[...] em relação a recursos materiais eu finalizei a compra semana passada do que vai para o ano que vem, então é um parque para cada escola, uma cama elástica, a mini biblioteca, mas nós trabalhamos um ano sem nada de recurso material e nós conseguimos alguns brinquedos, jogos, mas brinquedos é... tipo boneca, carrinho, nada muito de cunho pedagógico, não, era mais para lazer. [...] Se você me perguntar a maior falha em relação ao primeiro ano, eu diria que foi a falta de recurso material. [...] Nós começamos aqui em janeiro, essas crianças já estavam todas matriculadas e as compras do ano já

estavam fechadas [...] Chegou no meio do ano, eles não quiseram priorizar, então os pedidos foram sendo refeitos e refeitos e foram engavetados. (Suzana, entrevista 3, 2981-2997)

A supervisora afirma a falta de recursos materiais e reconhece que foi uma falha de organização e planejamento da secretaria. Tal declaração leva à constatação de que, na urgência de ampliar o ensino fundamental, foi desconsiderado um imprescindível olhar sobre as condições de funcionamento das escolas no tocante à estrutura física. Mais ainda, sobre a adequação de materiais que respondam às necessidades da criança de seis anos de forma a ampliar suas possibilidades de desenvolvimento e garantir a indissociabilidade entre o cuidar e educar – direito da criança pequena. Em sua fala, Suzana expõe seu descontentamento: “*conseguimos alguns brinquedos, jogos, mas brinquedos é... tipo boneca, carrinho, nada muito de cunho pedagógico, não, era mais para lazer*”.

O espaço aparece bastante vinculado à condição para o brincar nas falas de uma professora – Patrícia – e de uma coordenadora – Carol, como é apontado abaixo:

Nós não tínhamos o espaço necessário para eles, porque eu acredito que o brincar, brincando aprende, aprende muito! Desenvolve muito o outro lado da criança. Então, se eu for ficar com o primeiro ano, eu vou brigar muito por esse espaço porque eles precisam ter menos sala e mais atividades extra-classe. (Patrícia, entrevista 3, 2321-2325)

Mas assim, sendo dirigido (*o brincar*), não é solto, que leve a alguma aprendizagem, não é aquele que vamos sair para o pátio, vamos brincar! Tem esse tempo também, do correr, do pular, mas eu acho [...] usando jogos, receitas, que mais? (risos) Ah, está difícil, Andréa! (Carol, entrevista 3, 2898-2931)

Nota-se nos discursos uma valorização da brincadeira, inclusive legitimando a aprendizagem articulada ao brincar, na primeira fala.

As condições materiais para o primeiro ano do EF 9 vão sendo, portanto, atreladas, nas falas das participantes, às condições para a brincadeira, denotando o *status* que o brincar possui como elemento constituinte da infância aos 6 anos de idade.

Outra coordenadora – Clara – também destaca a necessidade da brincadeira no cotidiano da criança de seis anos:

O brincar tem que ser contemplado no planejamento semanal do professor porque a criança de seis anos tem essa... não que os outros não tenham, mas essa criança de seis anos precisa ainda desse momento do brincar porque ela ainda está é... não seria adaptando, ela ainda está em processo de desenvolvimento de muitas capacidades, de muitas habilidades que, no brincar, ela vai ter a possibilidade de desenvolver mais tranquilo, sem aquela cobrança que é a sala de aula, com a rotina muito séria. Não que o brincar

não seja sério, o brincar também, o faz-de-conta é muito importante nessa faixa etária. Nos cursos a gente vê que eles sugerem o cantinho da sala de aula, do faz-de-conta, que é para fornecer materiais de instrumentos de mecânico, de médico, de cabeleireiro para eles estarem brincando do faz-de-conta, e essa parte de extra classe, de estar brincando com areia, brincando no roda-roda, brincando no escorregador, se pendurando, também envolve o desenvolvimento motor, é um complemento, um desenvolvimento completa outro, uma habilidade completa a outra. Então eu percebi que, se a gente não tiver esse trabalho sendo desenvolvido, fica um pouco, não diria cortado, diria... é como que eu podia usar?(Clara, entrevista 3, 4144-4161)

Frente aos posicionamentos da coordenadora, são percebidas afirmações no tocante à necessidade da brincadeira fazer parte da rotina das crianças do primeiro ano como promotora de desenvolvimento. Ela também cita orientações recebidas em formações a respeito da organização de cantos temáticos que proporcionam espaços aos jogos de imaginação como o faz-de-conta.

A fala abaixo afirma também a necessidade de materiais pedagógicos diferenciados para o trabalho com as crianças:

[...] talvez não tenham vindo (*os materiais solicitados*) porque nós ainda não sabemos o que usar, nós tivemos uma compra de brinquedos, os brinquedos vieram para o brincar, não foram brinquedos pedagógicos, eu até reclamei que foram brinquedos de brincar mesmo, bonecas, essas coisas, mas nós já fizemos uma lista do que a gente precisa na área pedagógica... Eu pedi legos, jogos de montar, eu pedi quebra-cabeças que tenha peças maiores, que não sejam peças pequenas, jogos para pôr na informática, na nossa sala, pedi também que tenham letras, números que a gente possa trabalhar nessa área, porque boneca, carrinhos, essas coisas eles precisam... tem o momentos deles, mas eu preferia mais os brinquedos pedagógicos, jogos mesmo. (Patrícia, entrevista 2, 1266-1279)

Inicialmente, a fala da professora confessa uma das dúvidas que atravessam a necessidade do brincar em relação a quais brinquedos usar. Caminha, então, para as solicitações que fez por outros tipos de brinquedos, demonstrando uma preferência a materiais ou brinquedos de *cunho pedagógico* como jogos de tabuleiro, jogos de encaixe e similares.

Pode-se perceber uma valorização menor à brincadeira espontânea, aos jogos de imaginação como o faz-de-conta. Infere-se, nesse ponto, tendo por base essa e outras falas das entrevistas, que circula uma concepção do brincar variável, ora olhando a brincadeira espontânea, ainda que importante, como desvinculada da aprendizagem, ora na intenção de utilizar os jogos para treino e sistematização de conteúdos. Importante salientar que, apesar de cumprir alguns objetivos específicos, os jogos estruturados, em virtude de já contemplarem regras e resultados pré-estabelecidos com eles, a brincadeira não cumpre seu papel primordial

de experiência de cultura, que envolve a criação e o desenvolvimento dela pelas próprias crianças, sendo a espontaneidade e a liberdade inerentes ao brincar.

No entanto, essas falas podem ser interpretadas também como um anseio por parte das participantes por melhores condições materiais de trabalho que vêm como restritas, com poucas opções de brinquedos, visto a compra realizada e as solicitações não atendidas.

Também é apontado pela professora, na fala mais abaixo, a necessidade de um professor ajudante, o que foi reivindicado em abaixo-assinado por uma escola, porém não atendido, fato justificado pela supervisora da seguinte forma:

[...] eles pediram até por um abaixo-assinado, ali de uma EMEF, que eles tivessem um professor auxiliar na sala, mas o trabalho que a gente tem aqui com professor auxiliar é só para alfabetização, então eu não achei incoerente disponibilizar um professor auxiliar porque eles iriam querer que esse professor atuasse com atividades de alfabetização mesmo, então eu não achei que era o momento para isso. (Suzana, entrevista 2, 126-135)

A supervisora, em sua justificativa, aponta que o professor auxiliar atua apenas nas classes de alfabetização – 1ª série. Evidencia-se certa tensão entre a proposta da supervisora e aquilo que ela imagina que seja a proposta das professoras. Na sua concepção, mais voltada para o lúdico e na das professoras, segundo ela, mais próxima à alfabetização. Assim, a presença do ajudante provavelmente reforçaria um trabalho mais voltado para a escrita e para a alfabetização, em sua visão.

Em contrapartida, uma professora – Paula – apresenta suas argumentações sobre a necessidade de um professor auxiliar:

É, realmente a dificuldade que eu encontro é trabalhar sozinha, não ter um ajudante que me ajude a desenvolver as atividades, sem ser as atividades sistemáticas do livro [...] atividades que a gente possa sair da sala de aula, que a criança aprenda ludicamente[...] Eu acho que nós precisamos inovar isso, agora eu sozinha... eu faço o que eu posso, eu trago para dentro da sala de aula a música, eu faço brincadeiras dentro da sala, mas sair de dentro da sala para mim é um pouco complicado porque aquela criança que se dispersa um pouco... eu não posso deixar um grupo com vinte para socorrer dois. Se eu tenho um outro ajudante que faça isso para mim, é muito mais fácil. Então a gente está carente disso, a gente está precisando, eu estou precisando de um olhar sobre esse ponto. (Paula, entrevista 1, 348-364)

Para Paula, um professor auxiliar cumpriria um papel de ajudá-la nos desafios encontrados com as crianças de seis anos, buscando alternativas para uma ação mais efetiva com elas. A supervisora, por sua vez, avalia o professor auxiliar na sua função existente no quadro da prefeitura e não na criação de novas funções a partir da nova realidade do EF e das

demandas para o trabalho com as crianças de seis anos, como se esse professor só pudesse realizar algo que já tinha feito.

Pode-se perceber que o aspecto *recursos materiais* foi destacado pelas participantes como dificultador do trabalho com as crianças, sendo apontada a ausência de parques e insuficiência de materiais pedagógicos relacionados ao brincar. Nota-se que a ausência de espaços externos e áreas amplas acabam sendo os argumentos usados pelas professoras para o isolamento das crianças do primeiro ano, ampliando o tempo de permanência delas em sala de aula. A necessidade de materiais, tais como jogos, apontada pelas participantes, traz uma preocupação em oferecer diferentes tipos de brinquedos e instiga a questionar sobre o lugar do brincar nas ações das professoras, demonstrando uma ênfase ao brincar numa perspectiva basicamente instrumental.

Resumindo, verifica-se que, nas falas das participantes, a implantação do EF 9 anos foi acompanhada de uma inadequação do espaço físico e de ausência de recursos materiais.

4.2 O sujeito do EF 9: a criança de seis anos

A fala abaixo da coordenadora Clara apresenta sua concepção sobre a criança de 6 anos que frequenta o primeiro ano do EF:

[...] essa criança é uma criança que está muito disposta a aprender, é muito ativa e isso suga muito o professor e, como a escola é grande e nós não temos uma estagiária, uma... uma pessoa é... destinada a ajudar em sala de aula, a gente fica assim um pouco angustiada em poder estar fazendo o melhor. Eu sei que a gente se esforça e elas também para fazer um trabalho bem completo com essas crianças, trabalhar não só as atividades sistematizadas, mas a parte lúdica que é importante ainda nesta fase e isso é eu sinto que as professoras que estão fazendo, mas gostariam de estar fazendo mais, porque a gente tem estudado, a gente tem consciência de que, mesmo elas tendo sido inseridas no ensino fundamental, elas ainda precisam desse trabalho mais lúdico do que a gente estava acostumado a fazer com a primeira série. Então tem que ter essa visão diferente. Esse aluno não é uma primeira série, esse aluno é o primeiro ano que ainda tem toda aquela sua necessidade, são crianças muito ativas, abertas a novos conhecimentos, a novas descobertas. A gente não pode, de maneira nenhuma, privar essas crianças das atividades lúdicas que elas tinham no ensino infantil. (Clara, entrevista 2, 891 -907)

A criança é descrita na fala acima como sendo disposta à aprendizagem, porém sua intensa atividade é vista como motivo de desgaste do professor, o que demanda, em sua opinião, a presença de um auxiliar para apoiá-lo. Confessa um sentimento de angústia em

fazer o melhor e afirma uma avaliação positiva do esforço expedido no trabalho das professoras, ainda que, frente ao conteúdo dos estudos que fazem, ainda não está acontecendo a contento. Além disso, apresenta uma concepção de criança ligada à necessidade da ludicidade em suas atividades escolares no sentido de não terem apenas exercícios mecânicos, mas estratégias interessantes de aprender brincando. As crianças de primeiro ano, diferentemente dos alunos da primeira série “*ainda tem toda aquela sua necessidade, são crianças muito ativas, abertas a novos conhecimentos, a novas descobertas*”. Assim, crianças mais novas apresentariam uma maior abertura para o conhecimento e descobertas.

A supervisora avalia o professor ao descrever a criança inserida:

O professor não está adequado, porque os nossos professores que estão no fundamental I, no primeiro ano, eram do fundamental, nunca tinham trabalhado com a Educação Infantil, então eles ficaram perturbados com aquelas crianças pequenas que chamavam o tempo todo, que queriam atenção o tempo todo e eles sozinhos nas salas, embora as nossas salas sejam pequenas, não são enormes, nada passa de vinte e dois, vinte e três, mas eles se sentiram muito... parecia que não estavam gostando daquela brincadeira (risos) de brincar com crianças pequenas, eles não estavam acostumados. Isso foi para mim o que mais chamou a atenção, porque eles pegaram o primeiro ano porque quiseram, então acho que eles tinham uma expectativa para esse trabalho, que seria um trabalho tranquilo, mais leve e não foi para eles, não foi... a criança pequena que chama atenção o tempo todo, foi muito cansativo, isso foi depoimentos deles. (Suzana, entrevista 2, 39-51)

A supervisora descreve a criança inserida no EF se desvelando com características de solicitar muito o professor, requerendo em demasia a atenção desse professor que se mostra inadequado a lidar com essas características e, somando a não experiência com essa faixa etária, ficaram perturbados e cansados, apesar de, segundo ela, ter sido opção deles o trabalho com essa idade.

Ao colocar o professor como inadequado para trabalhar com a criança do primeiro ano, a supervisora aponta a inexperiência do professor com a EI como uma característica importante a ser levada em consideração numa atribuição de classes.

Também pode-se inferir alguns sentidos atribuídos à criança e às relações com ela de um ideário onde há uma “facilidade” de se trabalhar com a faixa etária pré-escolar. O que pode ser explicado devido a uma compreensão corrente entre os profissionais do EF de que na EI o trabalho exige menos “responsabilidades”. A supervisora descreve assim o impacto que teve sobre as professoras o trabalho com as crianças de faixa etária que não estavam acostumadas, a necessária reestruturação desse trabalho e a surpresa frente às exigências diferenciadas apresentadas por essas crianças. Verifica-se uma distância entre a criança

imaginária de seis anos de idade, que pautou a escolha das professoras, e a criança real com quem elas começaram a se relacionar.

Os sentidos citados ainda são evidenciados:

[...] não é fácil para o professor trabalhar com essa faixa etária, tem que ter muita paciência, muita paciência mesmo e gostar dos pequenos, porque o estresse é diferente. Eles sugam, eles sugam a gente até a alma, mas tem que gostar! Agora, como eu já vim da alfabetização, foi um pouquinho menos, porque ensinar ler e escrever também não é fácil, não é? (Patricia, entrevista 1, 871-876)

No trecho acima verificamos o relato de uma professora que diariamente está em interação com as crianças de seis anos. Encontramos uma concepção de criança ligada à necessidade e dependência do adulto, destacando que “*Eles sugam, eles sugam a gente até a alma*”. Para lidar com essa característica da criança, o ambiente escolar, principalmente a sala de aula, deve ser composto por professores que apresentem “paciência”, mas principalmente “goste de crianças pequenas”. Assim, explicita-se uma característica das professoras como necessidade para estar preparada para se relacionar de forma mais efetiva com as crianças.

Nas falas abaixo da professora Paula, encontra-se nova descrição da criança:

[...] indisciplina é uma coisa que a gente enfrenta, um desafio grande para a gente é esse e a criança com seis anos tem um pouquinho mais de dificuldade de entender, ainda porque ela faz birra... a tática que ela usa é a birra, me parece assim, hum...ah...uma forma que ela encontra de conseguir aquilo que quer, então é uma dificuldade a mais que a gente tem. (Paula, entrevista 1, 331-338)

O principal desafio (*na implantação*) é a desatenção, e nós estamos enfrentando esse problema porque as crianças é... o nível de atenção deles é muito curto, é muito baixo e nós estamos com poucos recursos para lidar com isso, porque o mundo informatizado é muito dinâmico e a criança precisa de recursos que prendam a atenção dela. Tem que ser visual, auditivo, a gente tem que buscar isso de forma que hoje nós não estamos encontrando uma fórmula para isso e a escola também não tem para nos oferecer e nós, professores, estamos tendo que buscar mesmo, meio em forma de teatro, a gente dramatiza um pouco daqui, um pouco dali para ver se essa criança olha um um pouco para a gente. A gente é... busca a participação dela, bastante ativa nas atividades para ver se a gente traz a criança, a atenção dessa criança um pouco mais é porque essa desatenção é... uma é... um dos fatores mais preocupantes no meu caso. (Paula, entrevista 1, 363-374)

A professora traz uma visão sobre a criança de seis anos como apresentando um nível de atenção muito curto. Aponta, então, características que vê no comportamento delas como birra, indisciplina. Depreende-se uma dificuldade que a professora apresenta em lidar com essas características das crianças.

A professora aponta estratégias interessantes e adequadas à faixa etária que buscam garantir o interesse das crianças em aprender, mas, ao mesmo tempo, apresenta expectativas de disciplinamento corporal.

Apesar das dificuldades trazidas pelas professoras nas falas acima, quando perguntado diretamente às participantes quem é a criança de seis anos e como é relacionar-se com ela, trazem uma visão bastante positiva:

[...]eu prefiro os pequenos. Sabe, me identifico melhor com eles, mesmo quando a gente precisa dar uma bronca nos maiores, eu prefiro os pequenos, é mais fácil de conversar, deles me entenderem, porque os maiores entendem, mas eles não querem entender. (Cleri, entrevista 1, 1382-1385)

Ah! Eu acho bom os pequenos, eu me dou melhor com eles, acho que eles são mais carinhosos, mais dados, se envolvem mais com a gente. Quando eles vão crescendo, parece que eles vão tendo mais vergonha, vão fugindo um pouco da gente. (Cleri, entrevista 2, 1616-1619)

É um relacionamento muito bom, elas são muito receptivas, as crianças nessa fase são muito amorosas, é claro que cada sala tem seus problemas [...] (Clara, entrevista 2, 975-977)

Percebe-se uma contradição na visão das professoras acerca da criança, ora vista como desatenta ora receptiva, ora birrenta ora amorosa. Além disso, parece-nos que a relação com a criança é perpassada por conflitos que se dão entre uma visão preconcebida de criança, ou seja, uma criança imaginada de seis anos de idade, e a criança real com quem elas cotidianamente se relacionam e para quem suas ações são destinadas.

4.3 Currículo

As incertezas quanto à ação docente com a criança de seis anos foi o aspecto mais enfatizado por todas as participantes. Trata-se do que a supervisora denomina de “pedagógico”, questão que atravessa os demais entraves: *o que e como* ensinar a criança de seis anos.

[...] a maior dificuldade está sendo no pedagógico, é, por exemplo: ah, eu sei que a criança tem que brincar, mas quantas horas essa criança tem que brincar na semana? Eu sei que a brincadeira tem que ser direcionada, mas como é essa brincadeira direcionada? (Suzana, entrevista 1, 39-42)

[...] como começou esse ano o ensino (com as crianças) de seis anos, então [...] a gente ainda não encontrou como colocá-los, eles não estão nem na educação infantil nem no ensino fundamental, falta essa organização ainda de currículo. (Carol, entrevista 2, 1452-1456)

Eu não sabia se tinha que alfabetizar no primeiro ano ou não, se o brincar tinha tanta importância ou não, porque é tudo novo. (Patrícia, entrevista 2, 1081-1082).

O teor dessas falas evidencia a falta de discussão acerca das questões curriculares – como objetivos do EF 9, necessidades da criança de seis anos, letramento/alfabetização, entre outros – que levaria a uma maior clareza de conhecimentos para o agir com as crianças, sendo que, com a mudança do ensino fundamental, já era propagada a necessidade de se repensar o currículo. Fica também evidente nas falas que as recomendações e as orientações oficiais que acompanharam a implantação do EF 9, no município, não foram contempladas nem discutidas, temática que será melhor explorada nos próximos eixos.

A necessidade dessa discussão, porém, é apontada pela coordenadora na fala abaixo:

[...] (*é necessário*) estar discutindo currículos diferentes, uma proposta pedagógica mais voltada para essa faixa etária com atividades e tudo mais, até o espaço físico mesmo da escola, a escola é grande, parece que se tem ambiente para tudo, mas está um pouco complicado estar adequando o que precisa para a criança. (Clara, entrevista 1, 573-577)

Nota-se que há um anseio da coordenadora, dentre outros, de discutir o currículo, porém as iniciativas nesse sentido parecem tímidas.

Pelas falas, o município não se debruçou sobre a tarefa de discutir/elaborar seu Projeto Político-Pedagógico – PPP mesmo sendo uma determinação da LDB 9394/96 em seu artigo 34 a todas as instituições educacionais, o que se aplica também e, principalmente agora, frente à meta de contemplar os propósitos do EF 9.

Quanto a essa construção do PPP, são trazidas algumas falas:

[...]a gente ainda não tem uma proposta curricular elaborada, nós adotamos um material terceirizado agora e o material foi escolhido porque atendia um pouco da proposta que a gente tinha, então ele foi escolhido em cima disso[...] (Suzana, entrevista 1, 165-167)

Eu acho que a grade... ela foi copiada, seguida por lei, não sei, já veio estipulada, já é norma. E a gente segue. (Carol, entrevista 1, 1168-1170)

Ainda estamos em fase inicial de estudos e elaboração do planejamento. (Pietra, entrevista 1, 1506-1507)

É, está em elaboração, a gente está seguindo a proposta sugerida no material que a gente adotou este ano. Que a apostila, o material, o livro integrado [...]

traz um trabalho muito bom, muito completo para os primeiros anos, então a gente está seguindo esse material sugerido. (Clara, entrevista 2, 994-998)

Reuniram-se as professoras de primeiro ano para fazer o planejamento, porém acabou dividindo cada escola com uma parte [...] e não trabalhamos juntas para fazer o planejamento, e a minha parte foi avaliação, as professoras fizeram o conteúdo em cima do que o material estruturado é... compreendia, então não foi uma coisa assim espontânea, foi mais imposta mesmo. (Pietra, entrevista 2, 714-721)

Pode-se notar, inicialmente, que as participantes demonstram dúvidas quanto à definição do que seja o PPP, vê-se o uso de termos como sinônimos, em alguns momentos referindo-se a *grade curricular*, *planejamento*, em outros, *proposta pedagógica*.

As falas trazem que, para a elaboração dos planejamentos (planos de ensino – documento que as professoras elaboram para direcionar as ações ao longo do ano), foi feita uma divisão de tarefas entre as escolas, ficando para cada uma um item. Por exemplo, o item Avaliação foi de responsabilidade da Escola Monet. Não houve, assim, discussão coletiva também sobre os conteúdos a serem trabalhados, sendo definidos, portanto, por aqueles já postos pelo material apostilado, conforme a fala da supervisora.

Apesar da ausência de uma proposta pedagógica pensada e sistematizada pelos próprios atores da educação municipal, há a consciência e mesmo o anseio por isso, como pode-se perceber no relato de Patrícia:

[...]a gente começou a ler os RCNs. Não estão embasados com a gente porque nós somos fundamental, não infantil, nós... aí fala: vai alfabetizar, não vai alfabetizar a criança até seis anos e nós temos criança com mais de seis anos, então nós entramos em conflito, então o que nós pensamos é... pegamos o nosso material, o que a gente tem para trabalhar que é o método apostilado, vamos tirar, pôr a nossa realidade ali, a realidade da nossa criança [...] ele também (é) de uma outra realidade [...] vem vindo de um outro estado, nós temos uma outra realidade aqui, então tudo vai ter que ser adaptado, revisto, o nosso plano vai demorar um pouquinho para ficar pronto. (Patrícia, entrevista 2, 1197-1208)

Nessa fala é trazida a tentativa de buscar orientação, talvez teórico-prática.

Percebe-se que, frente a uma indefinição do que fazer com as classes de seis anos e à não clareza sobre a função de alfabetizar, a professora se encontra em um conflito pautado também em um desconhecimento das instruções oficiais que embasam a implantação do EF 9 e orientações para a realização de um trabalho inédito na rede que envolve a criança de seis anos. Os pontos de dúvidas quanto a espaços e tempos, currículo e alfabetização, avaliação, entre outros, mesmo que não atendam completamente as exigências dos sistemas e redes, de

alguma forma são antecipados nos documentos disponibilizados pelo MEC, que trazem textos de autores da área procurando dar suporte à discussão desses temas nas escolas.

Pela fala da professora, fica a evidência de que o material didático pedagógico adquirido é a solução encontrada. Essa solução, contudo, é ilusória, visto que necessitam o tempo todo voltar-se para a adaptação do material à realidade concreta de suas crianças, como veremos adiante.

Os depoimentos revelam que a ausência de diretrizes curriculares municipais consistentes para orientar os professores fragiliza a rede de ensino que se seduz com as propostas de mercado da educação e acaba por buscar na terceirização a “solução” para os problemas com o currículo. Nesse contexto, cenário e terreno próprio, acontece, então, a aquisição do material didático apostilado.

Sintetizando, os significados construídos pelas participantes acerca do currículo são pautados por: incertezas quanto à ação docente; ausência de discussões acerca das questões curriculares; dinâmica do processo pedagógico determinado pelo material apostilado.

4.4 Material didático adotado/centralidade na alfabetização

A implantação do EF 9 anos na rede municipal estudada teve como característica peculiar a concomitância da adoção de um material didático terceirizado. O professor, dessa forma, esteve submetido à necessidade de enfrentar esse duplo desafio. Este eixo procura, portanto, analisar os impactos da terceirização com a aquisição do material didático apostilado nas práticas realizadas com as crianças do primeiro ano. Até o momento da adoção das apostilas, era utilizado no município um material elaborado por alguns integrantes da própria rede de ensino do município – professores e coordenadores - bem como os livros didáticos oferecidos pela União (Ministério da Educação – MEC), por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, o que demonstra que já havia padronização anterior à terceirização.

Em relação à aquisição do material didático apostilado, uma professora destaca:

Nós não participamos de escolha nenhuma, nós tivemos só a informação que eles estavam avaliando vários materiais e, de uma certa forma, eu até confio que as pessoas que estavam envolvidas nesse processo tinham autonomia e conhecimento para selecionar o melhor material possível e, realmente, o material que foi escolhido ajuda o professor. (Paula, entrevista 3, 2577-2589)

Pode-se perceber, pela fala acima, que as participantes, principalmente as professoras, responsáveis diretas pela utilização do material, não opinaram a respeito da

compra, nem das formas de organização para a efetivação do uso do material com os alunos. Na fala acima de Paula, esse desconforto parece minimizado pela confiança que deposita nos responsáveis pela escolha.

A supervisora justifica a opção:

A gente leu a concepção de formação do material, ela é toda na interação, no sociointeracionismo e na teoria crítica, então foram pontos que, embora no escuro, nos levaram a escolher[...] (Suzana, entrevista 3, 3039-3041)

Nessa fala, é declarado que a escolha não foi feita com segurança por parte das responsáveis, porém foi pautada na concepção apresentada no material, ao que parece entender, vem ao encontro das necessidades e anseios do município.

Continua a justificar a opção:

É... a secretária avaliou, recebeu vários e... dentro dos que a gente recebeu e que eu ajudei até a lê-los, eu... o do material B é o que estava mais assim, era o material mais aberto, ele não... a gente não tem obrigatoriedade de concluí-lo a cada final de bimestre, embora isso seja uma questão que acaba ficando internalizada no professor, ele não precisa concluir, mas ele acha que precisa. (Suzana, entrevista 3, 3025-3030)

[...] então eu acho que ele organizou nesse sentido de é... ele ajuda a programar o que você vai trabalhar é... ele dá um norte, olha! Talvez o dia de hoje dê pra fazer isso, isso, isso, então eu divido isso, isso, durante as minhas aulas do dia, então, e eu particularmente assim, é... falar com base em nada, eu acho que ele facilita, sim... (Suzana, entrevista 3, 3063-3068)

Tendo como base as falas acima, verifica-se a declaração da tentativa de escolher um material “mais aberto”, o que já demonstra certa posição crítica em relação à característica padronizada e homogeneizadora de materiais desse tipo, seja de organização de conteúdos e atividades ou de organização do tempo. Complementa, justificando a escolha do material, que avaliou positivamente o fato de a apostila do primeiro ano (chamado por elas de livro) não ser fragmentado em disciplinas.

Essas falas mostram que o material apostilado, para a supervisora, não tirou a autonomia pedagógica das professoras, sendo um referencial aberto, flexível em seu uso, ainda que afirme não ter dados concretos ao citar que “*é falar com base em nada*” acerca da validade de sua afirmação. Parece haver, portanto, um duplo movimento da supervisora que, ao mesmo tempo que acena para os limites de materiais pedagógicos fechados, tenta buscar escolhas e alternativas minimizadoras, já que ele estava sendo implantado.

A supervisora avalia, então, a recepção do material pelas professoras e fala sobre a primeira reação que tiveram:

Péssima! Apavorante! (*as primeiras reações das professoras em relação ao material apostilado*). Elas rejeitaram muito sem conhecer, e algumas até acredito que conheciam e que rejeitaram por... pelo mesmo motivo que eu rejeitei durante esses quinze anos que eu tenho de magistério porque a gente é... sabe que o material limita, num certo ponto, limita o professor, mas limita o professor que quer ser limitado, porque eu deixo muito claro em todo encontro que ele não precisa ser concluído. Ele pode ser pulado, você pode arrancar folha, você pode fazer o que você quiser, então a gente dá essa abertura para o professor. (Suzana, entrevista 3, 3075-3085)

[...] a gente ouve fala de professor, elas estavam acostumadas, quatro anos trabalhando com aquele material. Então, lógico, toda mudança vai gerar um desconfortozinho. (Suzana, entrevista 3, 3215-3217)

Pelos depoimentos da supervisora, a adoção do material não teve uma boa aceitação inicialmente, sendo que sua hipótese dos motivos seria por tratar-se de algo não apenas novo, mas que limita a ação do professor, acrescido o fato de exigir uma mudança na prática acostuada com outro material. Percebe-se o uso do diminutivo “desconfortozinho” talvez como uma forma de amenizar a reação dos professores. Vê nesse movimento dos professores processo semelhante com o seu. Entretanto, ao se referir à utilização atual da apostila na rede em que é supervisora, destaca a liberdade do professor em sua utilização. Para ela, a utilização com restrições de tempo, isto é, o prazo para sua conclusão, está relacionado a uma concepção do próprio professor e não a uma prescrição institucional.

Nota-se que o material apostilado é avaliado por algumas participantes – uma professora e uma coordenadora – positivamente para seu trabalho com as crianças.

Olha, de primeiro momento a gente ficou um pouco assustada, a gente achou que era uma proposta um pouco além do que as crianças podiam é... além das possibilidades das crianças, mas aos poucos, depois de passado aquele primeiro momento de ansiedade, de novidade [...] para os primeiros anos por eles serem já uma novidade no ensino fundamental. É... aos poucos, as professoras foram gostando do material [...] facilitou bastante o trabalho das professoras. [...] ele tem um norte, tem uma gama de sugestões ali. Se quiser aproveitar todas as sugestões é muito rico, muito rico, mesmo. (Clara, entrevista 3, 3961-3977)

[...] um método muito bom [...] eles vieram e deram instruções para que a gente aplicasse esse material, foi muito bom. Aqui nessa escola [...], a nível da brincadeira lúdica da criança poder aprender brincando, isso o próprio material teve muitas sugestões, então para mim foi muito válido. (Paula, entrevista 3, 2391-2402)

[...] ele é um material que dá um direcionamento, tem uma sequência a ser seguida, as crianças têm um apego “o meu livro da escola”, tem o visual bonito, onde eles vão ver as imagens, a paginação, eu acho isso é um referencial para eles, isso é importante porque antes eu já tive a oportunidade

de trabalhar sem esse tipo de material, você vem com aquele caderninho, com aquelas folhas xerocadas, sem aquele estímulo, sem aquele visual, parece que fica meio solto a aprendizagem e ali tem uma seqüência, o conhecimento é muito mais amplo [...] ele não fecha tudo que a gente quer, ele vem como material de apoio. (Paula, entrevista 3, 2425-2468)

As entrevistadas apontam, nas falas, características positivas do material, afirmam que ele sugere atividades para aprender brincando e descrevem um movimento de aceitação gradativa do material na rede, apontando vantagens em sua aquisição como organizador dos conteúdos e do trabalho docente, bem como as sugestões atreladas a seu uso. A apresentação visual é elogiada em detrimento do material utilizado anteriormente que não apresentava as mesmas vantagens que o terceirizado.

O movimento de aceitação também é salientado pela supervisora:

Então eu acho que a primeira reação foi assustadora, mas hoje, na última conversa que eu tive com elas, que foi em outubro, foi mais tranquila, bem mais! (Suzana, entrevista 3, 3089-3091)

Esse movimento, contudo, não é homogêneo e descontentamentos são bastante explicitados, principalmente nas falas de uma das professoras:

[...] devido ao município ter escolhido um material estruturado, um apostilado, ficou meio difícil de trabalhar só do jeito que eu tinha planejado e me preparado, porque a gente é cobrada, com prazos, com material, apesar de eu não ir seguindo assim...(risos). Eu vou pulando, vou tentando adaptar, eu vou tentando modificar alguma coisa para tarefa. Mas a gente é cobrada, querendo ou não querendo eu tenho que, de uma forma ou de outra, seguir o material estruturado, mesmo pulando, fazendo adaptações. Isso me frustrou um pouco porque eu me preparei para uma coisa e, na realidade, eu tive que engolir outra [...] (Pietra, entrevista 2, 595-603)

A fala da professora afirma uma visão oposta àquelas colocadas até agora, principalmente pela supervisora, de que não existe cobrança para que prazos e metas sejam alcançados. Pietra apresenta um discurso que atribui ao processo de apostilamento significações construídas por ela de seu lugar, que vê o processo como uma imposição ao seu trabalho cotidiano, que tem que “engolir”, que interfere em sua autonomia e criação, que direciona sua prática com os alunos do primeiro ano, contrariamente ao que tinha se programado.

A supervisora demonstra um outro posicionamento:

[...]a gente trabalha com material estruturado, mas que tem, como todo material, coisas boas, coisas não tão boas. O que eu achei engraçado que eu li o material todo é que as atividades não estão separadas por disciplinas, vamos dizer, elas se integram e elas aparecem de uma maneira lúdica, só que

o professor pula a parte lúdica e vai para o caderno (risos) de modo mais específico, então eu acho que eles têm essa dificuldade... (Suzana, entrevista 2, 145-150)

Apesar de apresentar uma posição crítica em relação ao material adotado pelo município, a que atribui aspectos positivos e negativos, pode-se ver na continuidade de sua fala um posicionamento ainda mais crítico em relação ao professor, sobre quem recai o “sucesso” (ou não) do material comprado, visto o uso que faz dele. Centraliza, então, a eficácia (ou fracasso) do uso do material no município nas mãos do professor. Essa fala aponta, também, a não efetivação do que é trazido nos discursos em relação ao respeito e preocupação com as especificidades da criança e o respeito às culturas infantis quando afirma que a ludicidade não é priorizada nas práticas cotidianas, recaindo nas atividades de construção da linguagem escrita.

A fala abaixo da professora novamente contradiz a visão da supervisora ao afirmar um movimento de perpassar atividades mais formais com o lúdico:

(tem como desafio) Tentar transformar o material estruturado e a cobrança que eu venho, que a gente vem recebendo do município e da empresa que foi contratada, que fornece o material, tentar transformar isso numa coisa mais prazerosa, mais lúdica, tentar transformar as atividades que eles me cobram em jogos, em brincadeiras, em atividades não tão cansativas, tão monótonas e aí... Mas isso está consumindo muito, muito meu tempo de planejamento, de preparação de material e leva um tempo maior porque eu acabo uma atividade que, se fosse só feita no papel, seria feita em quinze minutos, mas como eu quero transformar isso numa brincadeira, numa coisa divertida, ela acaba levando muito mais tempo do que isso. Então eu acabo me perdendo no tempo, ficando atrasada em relação ao apostilado, ao material. Por exemplo: era para eu estar na apostila já do terceiro bimestre, eu ainda estou na do segundo, é o tempo e a transformação. (Pietra, entrevista 2, 641-652)

A crítica contundente que a professora Pietra faz não é, contudo, voz isolada. Outras avaliações vão em sentido semelhante, embora com uso de expressões que protegem exposições demasiadas:

[...] a gente está um pouquinho amarrado *(pelo material)*, é que agora temos o apostilado apesar de que a professora vai para outros caminhos, então eles estão crescendo, tem criança que está alfabetizada, tem criança que já está lendo, então está super encaminhado [...].Cleri, entrevista 2, 1523-1526)

Olha, eu até fiquei um pouquinho com medo porque eu falei assim: Como é que eu vou fugir da apostila? (Patrícia, entrevista 2, 1213-1214)

Essas falas confirmam que o professor, apesar do discurso de aceitação e adaptação frente às imposições a que é submetido, encontra soluções que avalia como melhores perante desafios cotidianos na construção de suas significações. As amarras ao material se expressam

tanto diretamente (na fala de Cleri), como indiretamente (na fala de Patrícia), que se pergunta como “fugir do material”. Só foge aquele que, de certo modo, está aprisionado.

Apesar das críticas, a supervisora declara que espera uma boa repercussão na educação do município:

Eu falo que é um valor que se dá, que se agrega a um bem material, caro, comprado, terceirizado, mas que a gente espera que esteja repercutindo positivamente na educação do município. (Suzana, entrevista 3, 3161-3163)

Eu tenho que ter fé, não é? (risos) Isso já está comprado. (Suzana, entrevista 3, 3187-3188)

Essa última fala talvez explique os movimentos feitos pela supervisora ao longo das respostas. Tem que acreditar que vai dar certo, afinal o material já foi comprado, não há o que ser feito e o custo para o município é alto.

Nessa avaliação sobre o material, são determinantes as posições ocupadas por cada uma e as responsabilidades delas derivadas. De um lado está a professora que, cotidianamente, lida com as apostilas e seu uso com as crianças. De outro, a supervisora, uma das responsáveis pela escolha e aquisição do material.

Segundo a supervisora, a aquisição do material não prevê avaliações do processo aprendizagem dos alunos concomitante a seu uso, ficando o município com essa atribuição. Sendo assim, não há dados sistematizados no sentido da “eficácia” ou não do uso do material, também em virtude de ser o primeiro ano de uso.

De acordo com a professora, o material apostilado tem uma forte tendência para a alfabetização:

(a ampliação) Se fosse efetivamente feito como a proposta que veio elaborada no documento do MEC “Mais um” que eu estudei e do jeito que é veiculado na televisão e que é veiculado nas escolas, se fosse essa a proposta da ludicidade, da brincadeira, do deixar ir acompanhando o desenvolvimento da criança, ensinar sim, letrar sim, mas de acordo com a realidade da criança, com o convívio social que ela tem, seria perfeito. Porém não foi, não é isso que está acontecendo. A gente está sendo obrigado a seguir esse material que está forçando em alguns momentos uma alfabetização. É... como que eu posso dizer... é forçada mesmo. Assim, mesmo que a criança não esteja preparada, porque ele contempla atividades é... para crianças que ele supõe que esteja num nível que não estão ainda. (Pietra, entrevista 2, 620-633)

A prioridade à alfabetização é também deflagrada na fala da supervisora que, ao avaliar a ampliação, aponta dados quantitativos de evolução da criança a partir da alfabetização, em detrimento de outras linguagens e aspectos do desenvolvimento infantil.

O que eu tenho de dados é como as crianças estão evoluindo, isso é nítido que eles estão, em relação à aquisição da base alfabética, atividades de leitura, isso a gente vê que eles queriam aprender, então foi muito rápido a aprendizagem, a gente via de um mês para o outro nos portfólios a evolução da criança. É... os professores hoje estão menos ansiosos, menos preocupados, porque eles estavam muito sem rumo e sem ter ninguém pra dar um rumo para eles também, mas hoje eles já viram que a coisa caminha, vai caminhando com tranquilidade e... acho que é isso! (Suzana, entrevista 2, 17-24)

Pode-se inferir que a avaliação do primeiro ano é centralizada no que se refere às atividades de aquisição da língua escrita, ficando um trabalho com as múltiplas linguagens infantis fora do foco principal.

Atenta-se para o fato de as respostas às questões postas nas entrevistas, de um modo geral, evidenciarem que o viés para a alfabetização é o que fica de mais forte na prática docente, seja em função do material apostilado levar a isso, seja pelas fragilidades já discutidas na relação com a criança numa nova realidade em que há incertezas de várias ordens: curriculares/conceituais. Evidencia-se que a alfabetização, como foco central do trabalho realizado com os primeiros anos, foi sendo descortinado em virtude também da importância que lhe foi sendo atribuída, da insistência e da ênfase dada nas falas das participantes, ocupando um espaço considerável nas questões abordadas.

A supervisora, porém, problematiza essa questão:

[...] eu acho que o que fica de negativo nesse ingresso é a prioridade não ser mais a criança pela criança, o brincar, o tempo dele. A prioridade passa a ser outra, isso é uma visão que o professor tem e é difícil mudar, a escola passa essa visão para ele, ele está dentro de uma escola que tudo está lá para aprender a ler e escrever, então o professor do primeiro ano se sente meio nesse ritmo. (Suzana, entrevista 2, 31-36)

Nessa fala, a supervisora enfatiza que a cultura escolarizante do EF é um paradigma interiorizado na prática dos professores que, em detrimento das culturas infantis, direciona para atividades mais mecânicas de aquisição da linguagem escrita. Novamente, as justificativas relacionam-se ao fazer do professor.

Apesar dessa valorização da aprendizagem da linguagem escrita na prática, ela de alguma forma é discutida como aspecto negativo na experiência de ampliação estudada, ou seja, há uma demonstração de consciência sobre o que é considerado um problema, dado o prejuízo para a criança com um trabalho que prioriza os aspectos cognitivos – apropriação da linguagem escrita – em detrimento de um trabalho com a criança inteira, que brinca, que está em momento de viver a infância. Outros conhecimentos e respectivas áreas – expressão e

apropriação das manifestações estéticas e artístico-culturais parecem ter sido sobrepostas pela ênfase no domínio da língua escrita.

Por um lado, como já destacado, essa visão é apontada pela supervisora como uma marca das práticas das professoras. Por outro, também as professoras e coordenadoras reconhecem a necessidade de se levar em conta as peculiaridades da criança dessa faixa etária e os riscos de não se respeitar a infância e sua necessidade de brincar. No entanto, essa preocupação parece não se materializar como prioridade nas práticas efetivadas.

A pressão para que as crianças se alfabetizem precocemente parece ser exercida também pelas famílias que, segundo as participantes – supervisora e professoras – demonstram expectativas diferentes daquelas da educação infantil que não esperavam um trabalho direcionado à linguagem escrita, expectativas essas também passadas às crianças:

Eu acho que até a criança quando foi para o fundamental, eu falo, foi porque para a gente mudou o espaço, mudou a escola, eles chegaram achando que eles estavam lá para aprender, então essa idéia que o pai tem de que foi para o fundamental tem que ter caderno, a criança também tem um pouco e o trabalho que o professor tem que fazer, de mediar essa vontade da criança de aprender, oferecendo boas propostas, não é fácil! (Suzana, entrevista 2, 297-304)

[...] eu tenho percebido, depois de duas reuniões de pais, a expectativa, a ansiedade dos pais para que essa criança aprenda a ler e escrever, sabe, tentando forçar, tudo que a gente não quer. Os pais estão colocando essas expectativas e estão passando essa ansiedade para as crianças. É o que eu tenho notado, nessa última reunião tinha uma mãe desesperada porque a filha está no meio do ano e ela ainda usa um monte de letra, umas letras que não têm nada a ver para escrever e, ao contrário, a criança está indo excelente, ela é silábico-alfabética já, então... frustrante. (Pietra, entrevista 2, 833-841)

[...] eles (*os pais*) entenderam tudo errado. Eles estão entendendo errado, vai ter que ser devagarinho... (Patricia, entrevista 1, 977-978)

[...] a expectativa dos pais foi essa: achar que só porque mudou de espaço vai mudar a criança também, os pais também estão mal informados, precisa mais de preparação, mais informação. (Patricia, entrevista 1, 982-985)

Essas falas trazem que a inclusão da criança de seis anos no EF teve efeitos nas significações também dos pais e da própria criança. Fica evidenciada a força da imagem da escola como espaço de aquisição da escrita.

Esse fazer preocupado com a alfabetização também parece ser produto da pressão sofrida pelas avaliações externas, como pondera a supervisora no trecho que segue:

As próprias coordenadoras no começo do ano morriam de medo: “Nossa, depois eles vão fazer SARESP! Eles vão fazer Prova Brasil! E esse material

(apostilado) não está trazendo atividade de reescrita” [...] (Suzana, entrevista 3, 3170-3172)

A questão da participação em avaliações externas é posta nessa fala como um contingente que impacta as professoras, sendo um critério para significar o material pedagógico adquirido: se contempla ou não requisitos a serem trabalhados que constarão na avaliação externa. Tal preocupação, infere-se, acaba por direcionar a ação pedagógica, visto a política de avaliação que atualmente acontece em nível nacional.

Sobre o que se espera do aluno do primeiro ano na visão das pesquisadas é traduzido na fala abaixo uma postura “adequada” que o aluno deve ter, o que parece afirmar um padrão que a escola deve formar nas crianças, repetindo um ideário do senso comum sobre o aluno adequado. Também nota-se, pelo colocado, como o material apostilado é utilizado no sentido de organizar o trabalho a ser desenvolvido com as crianças:

[...]hoje eu vejo que o brincar é o caminho certo e que eles foram se alfabetizando assim, bem dizer sozinhos, a organização da apostila trouxe uma organização perfeita. Nós recebíamos crianças do pré sem um pingão de organização, caderno, números de página, manuseio de livros, nós não tínhamos isso, então nós ficávamos até setembro, outubro da primeira série para chegar a esse ponto, então isso que eu estou achando muito importante e superou as expectativas!(Patrícia, entrevista 2, 1082-1090)

Olha, como é tudo novo e a gente não tinha essa experiência do ensino, da educação infantil, o que eu senti assim foi até uma surpresa e fiquei até alegre porque no decorrer do tempo, como nós temos um material, um suporte [...] então usa muito esse lado brincar, então a gente falava “Nossa, mas eles não vão assimilar nada, que habilidade vai desenvolver?” Ficava se questionando, mas observando agora a gente notou que esse material levou a criança a ter um suporte, por exemplo, eles têm uma habilidade muito grande em usar o caderno e folha por folha, linha por linha, espaço, lateralidade, então eu fiquei muito surpresa com isso.(Carol, entrevista 2, 1493-1502)

Percebe-se nas falas acima que a professora e a coordenadora externam como o material foi modelando, construindo, formatando uma finalidade ao primeiro ano do ensino fundamental, que passa por habilidades para a aquisição da escrita.

[...] com o conselho (Conselho de Classe/Série), nós vimos também a importância que foi o trabalho do professor como o mediador da leitura, isso foi muito importante, a leitura levou à parte da escrita que a gente não imaginava que eles fossem assim capazes nessa faixa (*etária*). Também nós conseguimos perceber que, eu não sei se foi o material, se foi o que tinha que ser, acontecer, devido à programação, porque a gente ainda não tem as diretrizes, nada que fale “Oh, você vai seguir isso ou aquilo[...]” (Carol, entrevista 3, 2689-2696)

As habilidades também incluem, pelas ponderações feitas pela coordenadora, as possibilidades de relação com leitura, investindo na formação de leitores, sendo o professor mediador desse processo para os alunos.

Pode-se concluir que a terceirização efetiva-se com desmembramentos que vão além do uso de material apostilado, sendo que é trazido para o município o projeto educacional da instituição privada responsável pelo material, que tem uma concepção de educação, aluno e aprendizagem próprios, desresponsabilizando o município e seus integrantes de discutir sua proposta pedagógica e reestruturar o currículo para receber as crianças de seis anos. Ainda que algumas professoras empreendam ações de adaptar e redesenhar o material em suas ações com as crianças, há um delineamento pré-estabelecido pelo material que parece engessar a prática pedagógica das escolas e que possui uma força que não pode ser desconsiderada.

4.5 Acompanhamento e formação

Esse eixo, assumindo a estreita relação entre a ação de acompanhar o trabalho desenvolvido com a conseqüente formação, traz as considerações da supervisora e das coordenadoras – que têm o papel de realizar o acompanhamento do trabalho e promover a formação continuada das professoras – referentes a entraves de várias ordens que comprometem sua ação como gestoras:

[...]então a gente manda brinquedos para a escola e o que ele (*o professor*) faz com esses brinquedos? Então, eu estou tendo dificuldades nesse aspecto[...] nós não temos uma pessoa específica para cuidar desse primeiro ano, ou que cuide da EMEI e primeiro ano.” (Suzana, entrevista 1, 42-46)

[...] o trabalho da secretaria em relação às escolas, a essas crianças ficou distante por não ter uma pessoa designada para isso, para cuidar disso (*do acompanhamento do trabalho desenvolvido com o primeiro ano*). (Suzana, entrevista 3, 2966-2968)

[...]é muito difícil estar fora da escola, embora eu consiga ter uma visão de cada escola [...] dentro da escola eu sei como cada professor está trabalhando. Aqui não dá para saber disso. (Suzana, entrevista 3, 3166-3173)

Nas falas da supervisora há a declaração que não há uma visibilidade do que é efetivado nas práticas dos professores em virtude de um distanciamento supervisão/sala de aula. Afirma que isso se dá pelo fato de acumular muitas atribuições, ficando o acompanhamento do trabalho com falhas que seriam minimizadas se tivesse na rede profissionais específicos para acompanhar o trabalho com os primeiros anos.

O mesmo tipo de visão é demonstrado pelas coordenadoras:

Olha, eu... eu estou um pouco frustrada como eu respondi aí, eu [...] só estou há três meses como coordenadora, eu era orientadora, trabalhava com a coordenadora, mas é diferente, então eu estou sentindo um pouco de dificuldade em organizar o meu tempo, para estar acompanhando mais de perto os primeiros anos [...] entrar na sala mais vezes, poder estar presente mais vezes, estou com essa dificuldade. (Clara, entrevista 1, 742-747)

[...] eu vejo a necessidade de um coordenador por ciclo, porque de 1º ano a 4ª série fica muito amplo [...] teria que ter um professor por ciclo[...] (Carol, entrevista 1, 1081-1084)

Essas falas de duas coordenadoras também trazem a dificuldade na gestão do tempo frente às demandas atribuídas à coordenação dentro de uma escola, o que, para elas, gera sentimentos de frustração. Demonstam também a demanda por um profissional, sendo que uma delas sugere um por ciclo.

A fala abaixo da supervisora aponta que algumas atribuições acabam por ser mais priorizadas que outras:

[...] eu acumulo duas, várias funções, isto não funciona para um coordenador, porque aí outras funções tomam tempo de outra, as minhas expectativas de estar mais presente com o pessoal do primeiro ano, até porque era muito novo para elas, é muito novo, eu realizei muito pouco disso, eu consegui fazer um encontro com elas no primeiro semestre, foi em abril, e tenho marcado dois, mais dois... (Suzana, entrevista 2, 6-12)

Enfatiza, nessa fala, que por ser um trabalho inédito o realizado com os primeiros anos, o encontro que teve com as professoras foi insuficiente, devido ao acúmulo de funções. Porém afirma ser um desafio inerente a sua função a de apoiar as professoras nos conflitos acerca das orientações curriculares para a alfabetização:

(desafios de sua função) Primeiro de conseguir ajudar os professores, conseguir lidar com esse primeiro ano de maneira mais coerente, porque eu já estive em alguns encontros, a gente ouve que o aluno está ainda no pré, outro não, que agora é fundamental. Os funcionários não sabem lidar com as crianças pequenas porque sempre foram EMEF essas escolas. Eu acho que a minha expectativa maior está girando em torno de conseguir ajudar, levar colaboração. (Suzana, entrevista 1, 5-14)

[...]encontrei um entrave muito grande de direção, a direção acha que essa criança é uma criança como de oito, de nove, de dez, de onze anos. Inclusive os diretores nos questionam até porque na ficha dele não vai nota, a gente trabalha com letras, foi uma opção da secretaria. Então a verdade grande é que ninguém vê esse menino como uma criança, vê como um aluno apenas, acho que o problema maior é esse. (Suzana, entrevista 3, 2974-2980)

A supervisora aponta, nas falas acima, o despreparo dos diretores e funcionários em lidar com as crianças de seis anos, visto terem experiências anteriores apenas em EF. Suas

falas apontam também a visão dos diretores que não levam em consideração as características de cada faixa etária. Toca no conflito em relação à avaliação que, por decisão da secretaria são usadas letras para atribuir notas aos alunos, sendo que os diretores questionaram a opção, inferindo-se que a escolha, na opinião deles, deveria ser o uso de notas (talvez em números).

Frente ao distanciamento das gestoras com o processo pedagógico em andamento, infere-se a ausência de subsídios para um diálogo com os professores. A supervisora angustia-se por deixar de cumprir um dos aspectos importantes de sua função que é mediar a reflexão/formação dos professores na escola, fragilizando e não legitimando sua função.

A mesma fragilidade é notada em relação a outra importante ação para a implantação e que tem estreita relação com o aspecto até agora abordado: a formação dos professores.

Ao ser perguntado sobre a participação em formações, a professora se coloca:

Não, no momento não! Eu não participei (*de formações*). Nós já participamos do PROFA, quando nós fizemos eu não me lembro muito bem, eu acho que foi já um bom tempo atrás, no ano de dois mil e quatro, dois mil e três, dois mil e quatro que nós fizemos o PROFA, que era no sentido de alfabetização e que a gente trabalhava a criança no processo de aprendizagem como que a criança pensa, como que ela é... deixa eu formular bem aqui o meu pensamento, “como a criança pensa sobre o processo da escrita e da leitura”. (Paula, entrevista 2, 414-421) “...eu estou resgatando lá o curso...” (Paula, entrevista 2, 426-427)

Como a professora Paula, quando as demais participantes são questionadas acerca da participação em formações para um preparo para a implantação, há uma negação por parte delas quanto à existência de formações específicas direcionadas ao primeiro ano. Citam algumas que participaram em anos anteriores como PROFA que é um curso que traz a alfabetização como tema central.

Acerca de orientações à Secretaria, a supervisora esclarece:

Falta apoio. É assim, eu nem ligo muito para a Diretoria de Ensino, não tenho resposta, até porque elas me falam que também estão implantando esse ano[...] (Suzana, entrevista 1, 35-37)

Falando de um lugar solitário, no qual não tem apoio da Diretoria de Ensino, a supervisora destaca não ter subsídios para a discussão sobre a implementação naquele ano. A falta de discussão e preparo para a implementação do EF9 parece também perpassar essa instância da educação. Afirma que a secretaria não teve orientação nem apoio de órgãos superiores como a diretoria regional de ensino, apontando a falta de interlocutores que dialoguem acerca das questões e contingências da implantação do ensino fundamental de nove anos no município. Não é citado apoio das publicações do MEC. Tais afirmações vêm

apontar que o auxílio pedagógico anunciado pelo MEC, através de ações que coordenou, não se concretizou de fato no município estudado.

A coordenadora Cleri aponta a falta de preparo para a implantação

[...] eu acho que faltou uma base antes, uma base teórica mesmo para a gente começar no concreto, porque nós começamos já com tudo, já com as crianças, então é essa a nossa dificuldade. (Cleri, entrevista 1, 1347-1349)

A fala da coordenadora ratifica a falta de uma orientação para o trabalho nessa nova realidade.

As participantes, particularmente as professoras, quando perguntadas sobre o conhecimento das orientações para a implantação do EF 9 contidas nos documentos disponibilizados pelo MEC, na primeira entrevista demonstram desconhecimento da existência e/ou de seu conteúdo, conforme as falas abaixo:

Olha, eu particularmente não (*teve acesso ao material do MEC*), mas a gente sabe que tudo que a gente está fazendo, a direção da escola busca ver se a gente está dentro, é re... regulamentado é... em todos os aspectos de documentação, tudo conforme ah... eu nem, nem sei colocar como o MEC exige, mas tudo dentro das exigências do MEC. (Paula, entrevista 1, 434-437)

Não, não tive acesso (*aos materiais orientadores do MEC*), talvez seja um erro meu, um erro de todo professor não querer saber das mudanças, ah! eu não vou pegar essa sala! Então deixa para o...a gente vai deixando, mas eu não tive e pretendo, vou, estou atrás, estou estudando para poder me informar, para estar por dentro, porque todos deveriam saber, não aqueles de quarta, de terceira, a gente não sabe, né, olha a mudança aí, poderia estar por dentro de muita coisa. (Patrícia, entrevista 1, 879-884)

Patrícia e Paula alegam não terem tido acesso aos documentos do MEC que orientassem o EF9. Patrícia atribui seu desconhecimento a uma falta de interesse dos professores em geral em se colocarem a par das modificações do ensino implementadas pelo MEC, talvez por muitas vezes não as afetarem diretamente. Já Paula, mesmo destacando seu desconhecimento, demonstra certa tranquilidade atribuindo a responsabilidade à direção de sua escola e externando sua confiança nesse processo. De acordo com a professora, a direção certamente está a par das exigências do MEC e a seguem.

Na segunda entrevista, há uma mudança na fala de Patrícia:

Nós estamos ainda estudando(*os materiais de orientação do MEC*), eu tive a curiosidade de pegar e dar uma lida e me interagir no assunto, mas em HTPCs nós ainda estamos estudando, a gente se reúne, faz os resumos, discute, depois vem a nossa coordenadora e passa as informações e nós também trocamos as nossas idéias[...] Está (*apoando o trabalho em sala de*

aula)! Porque é o único que a gente tem, é a única fonte, é o único referencial que a gente tem é aquele, então pode ser que no futuro mude tudo, mude os pensamentos, fundamente em outros, mas, por enquanto, é o que a gente tem. (Patrícia, entrevista 2, 1181-1190)

Percebe-se que a mesma professora que, na primeira entrevista, desconhecia o material do MEC, na segunda, já afirma uma aproximação com ele. Talvez movida por movimentos feitos pela coordenação e supervisão ou pelas entrevistas em que a pesquisadora indagava sobre o conhecimento desses materiais.

Foi descrito que, ao longo do ano, houve uma tentativa de estudo de um dos materiais do MEC, chamado de “Um Ano a Mais” - Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. (MEC, 2006). Porém, segundo a supervisora, em setembro não havia ainda um progresso, o que fez com que tomasse a iniciativa de fazer um resumo e apresentá-lo às professoras.

Sobre esse processo, a supervisora, em setembro, avalia:

Está subsidiando (*o documento do MEC*), mas ainda não é tudo o que eles precisam, acho que eles precisam de uma coisa um pouco mais mastigadinha, alguém intervindo sobre o material, porque a gente está fazendo a discussão, as coordenadoras estão com o material e elas estão fazendo as discussões em HTPC, mas eu acho que falta uma intervenção em cima do material, então está lá o primeiro capítulo: Infância, vamos trazer essa infância, esse conceito da infância para essa sala aqui, como a gente lida com isso. Eu acho que talvez isso esteja um pouquinho falho ainda, talvez por formação de coordenador. (Suzana, entrevista 1, 155-162)

As ponderações feitas no início da fala permitem inferir uma visão de formação de cunho prático que leve os professores, da formação à sala de aula, munidos de ferramentas já para o uso, ou seja, um repertório de estratégias diversas para o trabalho com as crianças. Esse sentido dado à formação pode contrapor a uma ação docente aportada em saberes teóricos, apresentando-se reducionista. Os próprios materiais para orientação do MEC colocam-se como base para estudo e reflexão e propulsores de decisões cabendo, porém, estas decisões aos profissionais, frente às condições de seu entorno e crianças reais.

Na continuidade da fala, a supervisora destaca a falha no estudo das orientações do MEC. Atribui essa falha a uma possível falta de preparo das coordenadoras. Essa compreensão parece traduzir uma concepção de formação verticalizada, em que o coordenador centraliza a responsabilidade de formação do professor. Essa visão pode contrapor-se à ideia de que o grupo, com base em relações simétricas, estaria em processo de formação coletiva. Dessa forma as atribuições inerentes à função da coordenação do trabalho pedagógico – chamados de profissionais de apoio à docência – frente ao processo de mudança

do ensino fundamental, complexifica-se e fica sob a responsabilidade delas criarem situações que sistematizem a reflexão sobre as práticas dos professores e mediar sua formação.

Frente a sua avaliação de ineficácia da estrutura de formação apresentada, a supervisora toma a iniciativa de fazer um resumo de um dos documentos de orientação do MEC e apresentá-lo às professoras.

Quanto ao acompanhamento, ao serem indagadas sobre a existência de processos que visam acompanhar o trabalho desenvolvido por elas junto aos primeiros anos, as professoras se colocam:

Só pela coordenadora da escola que faz com todas as séries (*um acompanhamento*), mas não tem nada específico para o primeiro ano. Em HTPC, em HA, ou quando eu tenho alguma dificuldade eu peço ajuda, mas assim... uma troca mesmo. (Pietra, entrevista 2, 662-666)

Eu me reúno com ela (*com a coordenadora*), eu falo dos meus problemas, das minhas dificuldades e elas estão sempre presentes na sala, todos os dias, não deixam jogado, abandonado não, elas estão ali, é novo para elas também, então as minhas dificuldades eu passo para elas e elas procuram resolver para apontar uma devolutiva. (Patrícia, entrevista 1, 833-837)

Nota-se que as participantes direcionam, então, o assunto de participarem de processos de acompanhamento e formação para os encontros que acontecem sob a coordenação dos responsáveis pelo material apostilado adotado pelo município.

(*Sobre formação mais específica*) Não, ainda não. Nós estamos tendo atendimento do método que o município adotou[...]agora um curso com uma participação um pouco mais frequente, isso ainda não[...] (Paula, entrevista 1, 377-382)

Olha, o que nós temos são formações feitas dentro do material apostilado, então toda formação é dentro desse material, então temos como suporte oficinas, mas tudo trabalhando o material que nós temos e como usá-lo. (Carol, entrevista 2, 1355-1358)

Nós tivemos dois encontros que foram da apresentação do material[...] e mais um que foi agora na volta às aulas e temos um encontro por mês todos os primeiros anos juntos para ver como está sendo o trabalho, para não fugir às regras. (Patrícia, entrevista 2, 1137-1141)

Depreende-se que esses encontros organizados pelos responsáveis representantes da empresa do material didático são o que suprem a necessidade da formação e orientação aos professores, assumindo característica de treinamento ao uso das apostilas. Na terceira fala, nota-se que a professora vê como fiscalização ou certo controle de seu trabalho os encontros promovidos pelo município ao usar a expressão “para não fugir às regras”

Como já apontado, a aquisição do material didático pedagógico pela rede foi decisão da Secretaria de Educação. Na tentativa de unificar o ensino, a adoção do sistema privado de ensino apostilado acabou por definir os conteúdos a serem trabalhados com os primeiros anos, visto ser a primeira experiência com essa turma e não ter acontecido um preparo e uma discussão acerca dos conteúdos a serem desenvolvido com as crianças. Quanto à formação, há indicações que os encontros realizados pela empresa responsável pelo material didático direcionou a ação pedagógica dos professores através de prescrições para sua aplicação.

As falas apresentadas levam à constatação de que as orientações disponibilizadas pelo MEC não foram alvo de estudo para um prévio preparo à implantação. O município também não conseguiu organizar-se para uma formação sobre as orientações para a implantação que englobasse as prescrições legais e conteúdos acerca da fase de desenvolvimento e as especificidades da faixa etária das crianças. Assim, as professoras não encontraram momentos voltados a atender às dúvidas e necessidades pontuais específicas dessa inserção recente da criança de seis anos. Os HTPCs foram feitos com todas as séries e com assuntos não específicos aos primeiros anos.

As formações acabam por se centralizar no uso do material terceirizado, sob a responsabilidade dos representantes da empresa contratada. Esse fato parece levar a uma fragmentação da comunicação existente entre supervisão, coordenação, direção e professores, limitando o processo de diálogo entre os profissionais, o que levaria à discussão sobre a prática e a decisões acerca da proposta pedagógica da escola.

Pode-se dizer, sobre o processo de formação e acompanhamento para a implantação do EF 9 anos: houve um comprometimento do acompanhamento do trabalho realizado em virtude do acúmulo de trabalho das gestoras; houve ausência de formações específicas para o primeiro ano do EF 9; os materiais de orientação do MEC não subsidiaram o trabalho das professoras; a terceirização responsabilizou-se pela formação continuada das professoras.

4.6 Avaliação/Adaptação?

As participantes apresentam algumas pontuações acerca da mudança ocorrida no ensino fundamental. Partindo de uma pergunta ampla “*Como você vê a ampliação do EF e o ingresso da criança de seis anos?*”, sem direcionamento sobre qual aspecto deveriam opinar, permitiu às entrevistadas trazerem alguns sentidos construídos sobre o processo e que

emergiram no momento das entrevistas, a partir de suas experiências com as crianças de seis anos.

Sobre o processo de decisão de ampliação do ensino fundamental no município, as participantes avaliam da seguinte forma:

[...] a secretária anterior não tinha a intenção de implantar agora (*o EF 9*), porém, na época da política, na mudança de gestão, aí na prefeitura ... o candidato resolveu que ia; o prefeito resolveu que ia mudar já no final do ano e o próximo prefeito já pegaria o primeiro ano implantado. Então foi a toque de caixa, foi muito corrido. (Suzana, entrevista 1, 147-152)

É, eu achei bem assim, (riso) é... digamos é... não consigo, digamos, encontrar uma palavra que seja mais adequada para isso (*para a ampliação*), mas eu acho que foi uma coisa meio que imposta, não houve uma preparação, eu acho [...] quando no término da gestão anterior, eles decidiram isso, então a próxima gestão que entrou teve que encarar isso de forma que, mesmo preparados ou não, eles tiveram que entrar nessa realidade. Então nós tivemos que usar os recursos, as argumentações que vieram, da forma que vieram; a gente teve que abraçar e fazer e estar fazendo o melhor que a gente tem, com o que a gente tem. (Paula, entrevista 1, 352-359)

Como se pode observar nas duas falas, a falta de preparo ou planejamento e a rapidez com que foi realizada a mudança foram apontadas. De acordo com as entrevistadas, o município não realizou discussão acerca da implantação do ensino fundamental de nove anos, nem ofereceu orientações sobre a mudança e a inserção da criança de seis anos, fato delicado quando se considera que as participantes não tinham experiência com crianças dessa idade, salvo a coordenadora Cleri que já acompanhava o trabalho realizado na Educação Infantil de sua escola.

Sendo a opção pela ampliação definida em mudança de gestão, a decisão pela implantação e a efetivação desta se deram em gestões diferentes, com equipes também diversas.

A particularidade dessa decisão e os possíveis efeitos dela intensificam-se ou complexificam-se quando se considera que os profissionais que fazem parte do quadro fixo da rede, os professores, também não foram consultados no processo. Nas palavras da professora Paula: “*não consigo, digamos, encontrar uma palavra que seja mais adequada para isso, mas eu acho que foi uma coisa meio que imposta*”.

A coordenadora Clara traz as expectativas que tinha antes do trabalho que passou a realizar:

Olha, eu não achava que ia acontecer uma mudança muito grande, mas... nós no nosso trabalho, mas eu vi que não é bem assim, há a necessidade de toda uma adequação de conteúdos, de atividades, de rotina, dos próprios espaços físicos da escola que a escola não tem, que nós vamos ter que estar, de alguma forma, organizando isso, não é assim tão simples como eu imaginava. (Clara, entrevista 1, 546-550)

Frente à nova realidade vivenciada, a coordenadora destaca que a implantação do EF 9 anos trouxe implicações que acabaram por impor uma revisão das condições reais para receber a criança de seis anos. A coordenadora Carol também traz o desconhecimento sobre como seria a inserção da criança de seis anos:

[...] então a gente vai se adequando ao que tem, eu acho que é a única e também essa formação que a gente deveria ter tido pelo menos um mês mais ou menos, para pelo menos ter noção do que a gente estava acolhendo, aquele serzinho, o que seria aquilo, aí nós... quando chegou, bom, tudo em dúvida, vamos ver se vai ter condições ou não. Aí eu percebo que tem que oferecer mesmo (formação), também não sei se estou certa, não sei se tem fundamento. (Carol, entrevista 1, 1262-1268)

A fala de Carol traz também um desconhecimento e despreparo em relação ao EF 9, mas aponta que uma formação anterior à implantação poderia tê-las auxiliado no processo de preparação para receber a criança. Essa fala confirma que a forma intempestiva que foi feita a implantação não permitiu espaço para uma discussão prévia que evidenciasse as reais adequações necessárias nas escolas e com as profissionais.

A fala de Carol explicita ainda um processo que observaremos ao longo das entrevistas que parece demonstrar um movimento que caminha para a aceitação/adaptação à nova realidade. Fica claro que o lugar de partida para a inserção da criança é de muito desconhecimento.

A fala abaixo da professora Paula também aponta que algumas antecipações eram necessárias:

É lógico que foi prometido isso (*um profissional para auxiliar na sala de aula*) [...] em cima do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos possa aí olhar o que ficou faltando. Foi aí iniciado sem ter planejamento, mas eu acho... isso não me convence (*por ser o primeiro ano de implantação*) porque eu sei que quem tem experiência de trabalho, que já sabia como funciona uma escola, criança de seis e uma criança de sete anos, sabe quais as dificuldades e que elas só piorariam, então eles teriam que se precaver, se cercar de maiores cuidados do que já tinha, o que não aconteceu. (Paula, entrevista 2, 348-373)

A professora, de início, afirma o não cumprimento à promessa por um auxiliar para o professor e, ao longo da fala, sai da demanda do auxiliar e caminha numa crítica firme ao

modo como foi implantado o EF9. Refere-se às responsabilidades dos envolvidos na ampliação, destacando a necessidade no sentido de haver uma organização, tendo em vista os conhecimentos prévios sobre as crianças da faixa etária recebida. Contrapõe-se ao argumento apresentado de que o despreparo e problemas ocorrem devido ao fato de ser o primeiro ano de implementação e trazer algumas novidades. Afirma que, frente à experiência dos gestores envolvidos, esses deveriam antecipar-se e realizar ações que auxiliassem as instituições e as profissionais envolvidas.

A coordenadora Cleri aponta o aspecto da obrigatoriedade ao avaliar a mudança do EF:

Ah... aí, sim, como obrigatoriedade (*é positivo*) porque como o infantil não é obrigatório, nós temos um aluno, como só temos dez alunos, então nós temos um aluno que não fez o infantil e aí vê-se como ele está assim atrasado entre aspas, como ele não teve esse desenvolvimento antes, então a obrigatoriedade é muito importante para eles, para que eles se desenvolvam. (Cleri, entrevista 1, 1329-1336)

A obrigatoriedade escolar para as crianças de seis anos é tida como um dos aspectos positivos na avaliação feita pela coordenadora, tendo em vista a experiência que tivera na educação infantil quando algumas crianças não tinham uma frequência regular à escola, o que dificultava e atrasava a aprendizagem desses alunos. O primeiro ano do EF 9 “nivelaria” os aprendizados e desenvolvimentos das crianças. Destaca que a frequência na educação infantil seria promotora de aprendizagem e influiria positivamente no desempenho dos alunos.

Outra avaliação positiva da ampliação é evidenciada na fala abaixo da coordenadora Carol:

Olha, diante de tantas mudanças, de tanta inovação, a gente percebe que a criança, de um tempo de uma média de três a quatro anos, eu acho que muda muito o conceito de falar “essa criança tem três anos!” e taxar como três anos e achar que ela é capaz de fazer só aquilo que é considerado para três anos. Eu acho que mudou muito, então hoje a gente vê, por exemplo, eu passo na sala e vejo crianças com essa idade já quase que alfabéticas, então eu não sei o porquê de falar não, que ela não vai fazer parte do ensino fundamental. Eu acho que ela está, devido a esse avanço, a tecnologia, esse acesso que eles têm em casa hoje, televisão, leituras, vídeos, computadores, eu acho que está no momento mesmo, sabe, não pode ficar esperando mais porque ela necessita de informação. (Carol, entrevista 1, 1024-1034)

Nota-se um posicionamento favorável à frequência da criança de seis anos, e até mais jovens, no ensino fundamental afirmando o papel que atribui a esse nível de ensino salientando a alfabetização e a informação. Percebe-se também um sentido atribuído ao primeiro ano do ensino fundamental vinculado ao que compreende como função da escola.

Quando as participantes apontam a importância da inserção da criança de seis anos no ensino fundamental dão indícios sobre o papel preponderante que a escola cumprirá em seu desenvolvimento. Pode-se verificar, na fala da coordenadora que, para ela, somente o ensino fundamental poderia cumprir o papel de proporcionar às crianças as demandas atuais que necessitam desenvolver.

Na fala abaixo, a professora Patrícia, ao avaliar a extensão do EF, aborda o aspecto da convivência das crianças de seis anos com as outras mais velhas na escola de ensino fundamental:

Vai ser muito importante para eles, principalmente no convívio entre as outras crianças, que eles vão ter outros limites, outras regras, coisa que eles não tinham no pré, que lá eles eram todos... eles eram os maiores, agora não, eles estão entre os maiores, eles têm horários para chá, horário para saída, têm outras normas, outras regras, outros limites, disciplinas mesmo, mas sem esquecer que eles têm seis anos, essa fase não pode ser pulada, entendeu? Nada de ter, querer enfiar conteúdos, jogar conteúdos neles e pular essa fase, mas, no social, é muito importante para eles. (Patrícia, entrevista 1, 777-784)

Assim, (*sente-se*) menos ansiosa porque no dia-a-dia a gente vai vendo que aquela criança que a gente achava que era incapaz de ficar nesse espaço, ela está assim, como se diz, se acomodou bem, ela foi aceita nesse espaço e também aceitou o espaço, eu não sei se por imposição ou porque é da idade mesmo. (Carol, entrevista 1, 1014-1019)

Patrícia coloca positivamente o processo de inserção da criança de seis anos em relação à necessidade de se adaptarem às regras que regem essa nova dinâmica de escola para o convívio com os outros alunos, vendo como um processo importante para essas crianças inseridas no EF. Essa fala releva a nomenclatura da fase de ensino em que a criança se encontra em detrimento de sua fase de desenvolvimento.

Em contrapartida, a professora Pietra enfatiza uma mudança ocorrida quanto ao “olhar” sobre a criança de seis anos e pondera em sua fala:

[...] a grande mudança é o olhar, o foco nas crianças de cinco e seis anos, a preocupação em ensinar sem “atropelar” a infância, olhar que está se voltando para os menores, para os alunos de Educação Infantil e as creches, como a preocupação em capacitar e dar qualificação profissional aos funcionários dessa entidade. (Pietra, entrevista 1, 1486-1490)

Essa fala traz a afirmação de que as vivências e as demandas trazidas pela reestruturação estão conduzindo a um repensar concepções para lidar com a criança de seis anos, na visão da supervisora, processo esse vivido tanto no EF quanto na EI, afirmando implicações não só na etapa modificada, mas nas demais modalidades de ensino. Relaciona,

então, o processo de adequação em curso à necessidade da formação continuada dos profissionais envolvidos com a faixa etária.

As falas trazidas revelam que a implantação da forma que foi feita, sem um debruçar-se para um planejar, trouxe desdobramentos na prática que suscitaram concepções ambíguas e incertezas, ficando as profissionais ora apoiando-se em visões do ideário social da escola oficial, ora afirmando a necessidade de adequações, inclusive conceituais, frente à novidade da presença da criança mais nova.

Como já apontado, ao longo das entrevistas foi sendo observado um movimento de adaptação que vai da inquietação e não aceitação da nova realidade para uma aparente adaptação frente às implicações originadas na dupla novidade: a inserção da criança de seis anos no EF e a aquisição de um material apostilado.

A coordenadora Carol fala um pouco desse percurso com a inserção da criança de seis anos no EF:

[...] nós fomos fazendo à moda da casa, garantindo para eles, nós nunca tivemos educação infantil, então não tínhamos muita experiência com essa idade sendo um pouco complicado no começo, mas com esse quadro a gente conseguiu organizar esses espaços, dando tempo do brincar, do dançar, do movimento em si. (Carol, entrevista 3, 2689-2701)

As afirmações feitas na fala acima revelam que, frente ao estranhamento e à inexperiência de trabalho com a criança de seis anos e suas especificidades, as participantes vão usando as possibilidades que dispõem e vai acontecendo uma “adaptação” das participantes no enfrentamento das dificuldades decorrentes.

Pode-se notar que na segunda e na terceira entrevistas as participantes já se colocam mais tranquilas ou melhor “adaptadas” em relação à mudança do ensino fundamental.

Nesse sentido, a supervisora aponta, em relação às professoras:

[...] os professores hoje estão menos ansiosos, menos preocupados, porque eles estavam muito sem rumo e sem ter ninguém para dar um rumo para eles também, mas hoje eles já viram que a coisa caminha, vai caminhando com tranquilidade, e... acho que é isso! (Suzana, entrevista 2, 21-24)

Nessa fala da supervisora percebe-se a ênfase dada à terceirização como o fato que apoiou as professoras nos momentos iniciais da implantação, momentos esses em que elas se encontravam com sentimentos de ansiedade e preocupação, norteando o trabalho a ser desenvolvido. As orientações do material apostilado ao longo do tempo, para ela, serviu para tranquilizar as professoras.

O movimento de adaptação reafirmado em várias falas (já apresentadas na presente análise) talvez seja uma tentativa de apontar o êxito das ações empreendidas, apesar de haver também a pontuação de “falhas” no contexto das contingências da implantação.

Deflagra-se, em trechos das falas abaixo, inicialmente sentimentos de descontentamento e solidão da professora, para depois certa conformação com a realidade vivenciada.

Até o meio do ano, me lembro da última entrevista, eu ainda estava um tanto assim... meio que desencantada, digamos assim, porque eu esperava mais com a implantação do primeiro ano, mais apoio, pelo menos mais profissionais envolvidos nisso. Eu acredito que depois que eu me conformei que eu ia ter que trabalhar e fazer minha parte e pronto, eu aprendi a sozinha fazer com que essa realidade é... fosse o melhor possível e adaptei de forma que tudo acontecesse daquela forma que era possível e as coisas acabaram que sendo positivas. É lógico que poderia ter sido ainda melhor, poderia ter sido ainda melhor, mas eu acho que até que o resultado foi positivo. Foi... foi bem! (Paula, entrevista 3, 2564-2573)

Essa fala da professora parece trazer um processo em que ela se auto descreve, desde a última entrevista em que participou, com expectativas iniciais de aspectos que, ao não se concretizarem, provocaram nela um movimento de enfrentamento à nova realidade que, em sua avaliação, teve resultados positivos, mesmo que demonstre um sentimento de solidão e de conformação.

As falas das participantes indicam: uma avaliação positiva da ampliação enquanto oportunidade de aprendizagem para as crianças; um processo de aceitação/adaptação à nova realidade.

4.7 Aprendizados construídos

Foi proposto às gestoras e professoras que pensassem sobre pontos que considerariam se fossem responsáveis pela implantação do ensino fundamental de nove anos. Os elementos pontuados pelas participantes foram elencados a seguir para conferir maior objetividade à análise:

- Recursos materiais: jogos e brinquedos pedagógicos e espaço físico

Bom, o que eu não faria é deixá-las sem recurso material que foi muito solicitado! Que é o livrinho, o joguinho, eu não faria isso de esperar um ano passar para essa aquisição! (Suzana, entrevista 3, 3243-3245)

A supervisora chama a atenção para o aspecto dos materiais que, apesar de necessidade apontada ao longo do ano pelas professoras, a Secretaria de Educação não atendeu. Depreende-se da fala que, apesar de não ser a responsável direta pelo processo de direcionamento do que será comprado, as solicitações das necessidades eram direcionadas a ela. Ficam implícitas as relações interpessoais frente à hierarquia que se sustenta num contexto de rede pequena; os papéis que cada função ocupada demanda frente às condições reais de realização acabam por trazerem conflitos que se traduzem em cobranças.

Algumas profissionais podem se ver numa situação de ficarem reféns de demandas não atendidas, descontentamentos que acabam por se direcionar a elas e não a organizações inadequadas que não promovem a discussão e a gestão compartilhada. Esta pressupõe que decisões de várias ordens sejam fruto de discussões que envolvem os diversos segmentos, seja de instâncias superiores, como a secretaria de educação, até os representantes de cada escola.

Sobre a falta de materiais, a professora se coloca:

(que cuidados teria numa nova experiência) Com o espaço, com os materiais, eles são crianças pequenas, eles precisam de espaço para expressar essa energia toda que eles têm. Então um parquinho, uma sala ampla, brinquedos pedagógicos, brinquedos lúdicos também para eles montarem os cantinhos que eu acho importante, para eles expressarem essa socialização deles com o faz-de-conta, que na idade deles a imaginação, o faz-de-conta é onde eles aprendem, acho que isso, principalmente. (Pietra, entrevista 3, 2062-2086)

A professora chama a atenção para a necessidade das escolas contarem com área externa apropriada às brincadeiras ao ar livre e em espaços amplos, bem como de jogos, trazendo sua visão sobre a importância de materiais direcionados a proporcionar a organização da escola para a brincadeira, citando os cantos temáticos que propiciam às crianças vivenciarem e recriarem nos jogos de faz-de-conta experiências sociais e culturais.

Começaria bem mais cedo, bem no comecinho do ano a inserir textos, sabe? Coisa que eu fiquei com um pouquinho de medo nesse ano, isso eu faria. (Patricia, entrevista 3, 2315-2316)

Na parte de literatura a gente tem algumas coisas, mas ainda falta literatura para eles, para incentivá-los mesmo no gosto e despertar para os livros. (Cleri, entrevista 3, 3635-3637)

A coordenadora afirma a necessidade da literatura presente nas atividades cotidianas dos primeiros anos. Vale lembrar que os estudos sobre letramento citam a familiarização com textos escritos pressupondo o entendimento da língua escrita, sendo os livros de literatura infantil portadores privilegiados de alguns gêneros textuais imprescindíveis a alfabetizar

letrando. Inclusive para as crianças que ainda não sabem ler, a escuta de histórias proporcionam conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem escrita.

Ressalta-se também nas experiências de leitura momentos privilegiados de fruição, descobertas e os aspectos emocionais, principalmente nos contos de fadas.

- Currículo

O que eu faria? Eu brincaria mais com meus alunos (risos), com certeza. Eu termino o ano e fico assim com esse peso na consciência de ter brincado pouco com meus alunos esse ano. O material novo, essa implantação que veio para a gente, nós recebemos o material um pouquinho atrasado, houve uns contratempos ao longo do ano, eu brinquei pouco com meus alunos, fiz pouca programação livre com meus alunos. Levei bastante a sério o conteúdo e isso eu fiquei um pouco... fico “Ai, meus Deus! Eu roubei um pouquinho da infância deles!” Isso eu penso se há essa cobrança de que a criança, com essa implantação dos nove anos, ele perde um pouquinho da infância. Eu gostaria, no próximo ano, se houver essa oportunidade, eu faria isso, brincaria um pouco mais com eles. Não que isso não tenha acontecido, eu acho que, mesmo dentro dos conteúdos, eu fiz com que isso fosse uma brincadeira, inclusive dentro dos conteúdos didáticos eu sempre dizia para eles: “Nós vamos brincar disso!” Mesmo no escrever, no aprender, eu sempre direcionei para o brincar, mas aquele brincar que não era como a brincadeira que eles faziam se estivessem livres. (Paula, entrevista 3, 2592-2608)

A professora aborda a dupla novidade que contingenciou seu trabalho de professor neste ano – o trabalho com a criança de seis anos e a utilização do material apostilado na rede – e faz uma síntese apontando o tempo insuficiente empreendido em atividades direcionadas ao brincar, afirmando sua proposição a isso em uma próxima oportunidade. Afirma seu receio de a criança perder um pouco da infância com a entrada mais cedo na escola obrigatória.

Depreende-se um conflito da professora frente à ausência de discussão acerca da proposta pedagógica pautada na infância, que levaria a rede a organizar tempos e espaços destinados à brincadeira, sem contudo deixar de validar as atividades em que utiliza a ludicidade na aprendizagem.

Pietra traz suas considerações:

Eu pegaria mais leve no início, que eu acho que me apavorei um pouco no começo, queria fazer um monte de coisa ao mesmo tempo e é justamente no período do ano que eles estão mais lentos, mais devagar, eles estão chegando agora, muitos não tinham feito educação infantil, então eu começaria mais tranquilamente, mais calmo. Continuaría com essa parte lúdica, que foi muito importante, eles cresceram bastante, eles pediam os fantoches, os jogos. Era uma aula que parecia, para quem está de fora, uma bagunça, porque não tinha ninguém na carteira, todo mundo em volta da professora com o fantoche, mas criando, sabe, construindo, dando idéias e opinando [...]

o brincar do lado de fora da sala, continuaria com as leituras de mundo aí que eu trouxe de fora. Pegaria mais leve com a apostila, uma vez por dia só eu acho que é suficiente, sabe, escolher as atividades, repartir melhor o que pode ser feito em casa com o auxílio dos pais como tarefa, para criar também esse hábito de estudar em casa, não só na véspera da prova, da avaliação, porque eles vão crescer, eles vão ter prova mais para frente, acho que é isso! Continuaria com esses projetos que a gente desenvolveu no Proletramento, de envolver a família, de levar a maleta para casa no final de semana, o balde de jogos, criaria mais alguns assim, com outros aspectos, música, outros tipos de linguagem, artes, trabalhar outras coisas. (Pietra, entrevista 3, 2037-2058)

A professora indica em sua fala um aprendizado que teve com o ritmo das crianças, tendo em vista a heterogeneidade que se apresenta em um grupo que nem todos passaram pela EI. Com isso, há um destaque à necessidade de se levar em consideração a história das crianças, bem como os saberes e as vivências que cada um traz, na lógica da diversidade, tendo um olhar para as especificidades, potencialidades e limites diferentes ao organizar os tempos, os espaços, procedimentos e estratégias. Infere-se nesse ponto um aspecto que pode gerar uma incoerência: numa rede que terceiriza o currículo, o que pressupõe uma unificação pedagógica, levar em conta a diversidade pode ser uma tarefa conflituosa na ausência de discussão e reflexão coletiva desses pontos.

Assim, afirma a convicção de modificar o uso feito da apostila, no sentido de não centralizar as atividades diárias, vendo como uma possibilidade utilizá-la em tarefas de casa.

Defende a continuidade da brincadeira fora da sala e de atividades vinculadas a projetos de leitura que desenvolveu ao longo do ano.

A supervisora aborda aspecto relacionado à grade curricular:

Eu colocaria na grade desse primeiro ano uma aula para ser cumprida e que o professor é obrigado estar fora da sala de aula, do espaço da sala de aula que ele acaba se enchendo tanto de outras atribuições que ele esquece que o menino quer sair. (Suzana, entrevista 3, 3267-3271)

Percebe-se que há uma convicção da supervisora de que, ao constar atividades fora da sala de aula como prescrição institucional, há a garantia de que seriam contempladas na rotina das atividades dos alunos do primeiro ano.

- Atribuição das classes

[...] você sabe que é até uma incoerência porque eu estava em escola de fundamental até então, eu achava que como o primeiro foi para o fundamental, tinha que ser o professor do fundamental para trabalhar com ele, eu acho que não. Tem que ser o professor do infantil, ele tem um olhar diferente do professor que está lá só para alfabetizar, só para ensinar contas,

etc. etc. A primeira coisa que eu faria, eu privilegiaria o professor do infantil podendo trabalhar com essas salas. (Suzana, entrevista 3, 3258-3264)

A supervisora descreve a mudança de olhar frente ao que pensava antes da experiência com o primeiro ano do EF e após ter percebido a necessidade de uma postura que, para ela, o professor da EI já tem construída. Infere-se que a coordenadora acredita que o caminho percorrido pela EI, ainda que apresente problemas, já tenha alcançado parâmetros de qualidade adequados à faixa etária, graças a um olhar para a criança em suas especificidades. Pela fala, os professores do EF precisam ainda voltar-se para as reais necessidades da criança de seis anos a fim de que superem modelos enraizados que podem levar à escolarização precoce das crianças.

Cleri aborda um perfil adequado de professor:

Eu acho que no primeiro ano tem que ser uma pessoa que saiba trabalhar com primeiro ano, que tenha perfil mesmo, a Pietra... tranquilo, entendeu? Porque eu penso assim, porque meu sobrinho está no primeiro ano em outra escola e ele pegou algumas professoras que não tinham perfil e isso é um ponto assim, acho que setenta por cento, em relação a tudo [...] porque ela que vai promover o lúdico, ela que vai incentivar essa criança, ela que não vai ficar o tempo todo na sala, ela que vai pôr essas crianças em grupo Por mais que a gente fale, por mais que a gente oriente, se a professora é resistente, ela só faz “sim”, mas não faz nada... Então eu acho que o principal é a professora, acho que o principal é a educadora! (Cleri, entrevista 3, 3615-3625)

Pelas ponderações da coordenadora, ela atribui à professora de sua escola um perfil adequado que se concretiza em um bom trabalho com as crianças. Porém, aponta entre as escolas do município diferenças de ações e práticas com as crianças, apesar da padronização curricular – uma tentativa buscada pela adoção do material apostilado – que, para ela, se dá em virtude do perfil demonstrado pelo professor. Sua fala caminha para a questão da resistência de alguns professores que, segundo ela, aparentam uma concordância com as propostas feitas, talvez em orientações, porém continuam atuando segundo sua visão, sem levar em consideração o que é proposto ou orientado. A coordenadora afirma com convicção a centralidade da responsabilidade da qualidade da educação oferecida na figura do professor.

As duas últimas falas trazem a idéia de um professor que está pronto, que é: *“Eu acho que no primeiro ano tem que ser uma pessoa que saiba trabalhar com primeiro ano, que tenha perfil mesmo”*.

- Gestão: acompanhamento e formação

[...] eu acho que eu colocaria um coordenador só para essa faixa etária, talvez um coordenador geral que cobrisse EMEI, primeiro ano, além dos coordenadores de escolas, esse geralzão que pudesse estar andando, que eu não pude fazer isso. (Suzana, entrevista 3, 3245-3249)

A supervisora enfatiza aqui a necessidade de se contar com um profissional que tenha um olhar específico para os primeiros anos, a fim de acompanhar o trabalho desenvolvido, talvez a mesma pessoa para a EI. Infere-se uma tentativa de articulação entre a EI e os primeiros anos, o que a supervisora retoma em outro momento da entrevista:

Eu faria o HTPC delas separado, eu faria mais encontros delas com o infantil. (Suzana, entrevista 3, 3249-3250)

Nessa fala, a supervisora aponta a questão dos horários destinados aos encontros de professores de todas as séries com os coordenadores e acena a possibilidade de as professoras de primeiro ano terem os encontros com os professores da EI. Interessante destacar que, ainda que seja apenas uma intenção, na perspectiva dos aprendizados construídos, as vivências da supervisora nessa nova experiência trouxeram a perspectiva de articulação do trabalho desenvolvido nos dois segmentos educacionais, sendo que as discussões e os avanços que a EI têm alcançado poderiam ajudar nesse momento de inclusão da criança no EF.

[...] eu penso que teria que passar todos por uma formação para receber essa criança, para saber como lidar com eles, porque o professor está ali no contato, mas o restante da equipe, não! E eles vão ser nossos, agora para sempre, para poder ir melhorando, melhorando, não que eles tenham que ser diferenciados, mas eles têm que ser, ter um olhar diferente para eles que precisam muito mais da gente do que os meninos de quinta a oitava, então eu acho que está faltando aí, todos, a equipe todinha saber que a gente tem os pequenininhos junto.” (Patrícia, entrevista 2, 1301-1310)

Primeiro momento, conversar com a equipe para que todos opinassem, suas idéias, o que esperam para essa criança e, definidas as metas a serem trabalhadas ou como trabalhar e o que trabalhar. Então eu acho que é mais de conscientização, mesmo, da própria escola, porque nem os próprios professores sabem, nem todos os professores de uma escola sabem o que acontece numa sala de primeiro ano. A não ser a professora de primeiro ano mesmo e a coordenadora, a maioria fica alheio a isso, então envolver mais os profissionais e a família, eu acho que é o básico, o principal! O resto a gente vai conseguindo. (Pietra, entrevista 3, 2062-2081)

Nas falas dessas professoras nota-se a importância dada à formação e à discussão para uma orientação da ampliação do EF com todos os membros da comunidade escolar. A segunda professora inclui os pais. Apontam que essa necessidade se dá pelo fato de as crianças, agora pertencentes ao novo nível educacional, trazerem necessidades diferentes dos

alunos mais velhos. É afirmado também que seriam momentos em que os participantes poderiam expressar ideias e expectativas da nova realidade.

[...] eu faria uma formação para elas sobre movimento e sobre arte que eu acho fundamental pra essa faixa etária e... que é... não sei, a gente tem um especialista de artes, então acaba ficando muito desvinculado da função do professor, do professor titular. (Suzana, entrevista 3, 3250-3253)

A supervisora traz nessa fala a sugestão de uma formação sobre movimento e arte, visto que esses conteúdos são trabalhados por um professor que não é a professora titular da classe, o que, para ela, parece ter desobrigado a professora titular de incluí-los nas atividades com as crianças. Talvez seria uma tentativa de garantir mais momentos de atividades mais voltadas ao exercício físico e à arte no cotidiano das crianças do primeiro ano.

Então é uma outra sugestão que eu daria ai para as autoridades: vamos implantar, já que tem que ser implantado, vamos implantar com responsabilidade: [...] eu fui sendo orientada e foi assim para mim, nossa, me tirou um peso da consciência quando eu li “Olha, não há necessidade de alfabetizar, vamos brincar, vamos, através do lúdico, dando todas as informações que nós temos que dar, vamos dar o conhecimento de mundo, todo o conhecimento que a criança tem que ter é... através da brincadeira. Não é ir lá falando letras, informando, falando, isso faz a criança gostar da escola, o aprender gostoso, o aprender brincando.” Isso para mim é tirar um peso que você não está realmente tirando a infância da criança, então vamos fazer com responsabilidade, na hora certa, com a idade certa, capacitar e implantar de forma correta que pode dar certo, tem que dar certo.” (Paula, entrevista 3, 2644-2670)

Na fala dessa professora é apontada, inicialmente, a necessidade de se ter responsabilidade quanto à implantação do EF 9. Sua fala caminha, então, para a importância que formações representaram para ela ao longo do ano trazendo-lhe maior segurança quanto ao trabalho no tocante à alfabetização, tendo como base a ludicidade. Afirma que essa segurança acalma o receio de estar tirando a infância das crianças. Reafirma questões sobre ter responsabilidade e formação e traz o tema da “idade certa” para se inserir a criança, sem contudo, detalhar mais.

- Número máximo de alunos por turma

Eu garantiria que essas salas tivessem no máximo dezoito, vinte alunos. (Suzana, entrevista 3, 3271-3272)

A supervisora traz a questão da razão adulto criança e afirma qual seria a quantidade adequada, número que é a média de alunos por classe no município. A classe da escola do distrito tem a metade desse número.

- Maior proximidade com as famílias

Eu acho que o contato da família, que acontecia enquanto ele estava no infantil, depois que ele foi para o fundamental ficou um pouco mais distante. Acho que é isso! (Suzana, entrevista 3, 3258-3275)

[...] chamar os pais, esclarecer para os pais o que vai ser feito, o que não vai ser feito com essa criança, o que ela pode atingir até o final do ano e o que não, o que é normal, o que não é o que vai ser realmente cobrado, o que pode ir acontecendo aos poucos, porque ela tem três anos para se alfabetizar, para esses pais tirarem um pouco dessa carga de cobranças dessas crianças, porque eles chegam em casa, o pais querem saber se já aprendeu a ler e escrever. Falou que a criança vinha para uma sala de alfabetização, primeiro ano[...] (Pietra, entrevista 3, 2072-2077)

Essas falas apontam a necessidade de um maior vínculo com as famílias, o que acreditam acontecer mais na EI. Essa maior aproximação poderia explicitar melhor questões como a função da escola, e a alfabetização que, pela fala, é ponto de expectativas dos pais. Expectativas essas que acabam por originar cobranças nas crianças para que se alfabetizem.

- Idade de ingresso

É necessário também ser cuidadoso na idade da criança, porque a criança que está vindo também com uma idade abaixo do que seria... ela também está sendo muito prejudicada e vai ser prejudicada agora ao longo de toda escolaridade, porque eu tenho experiência na minha sala de aula de um aluno que está com uma idade abaixo do que seria... essa criança quer brincar muito mais, ela quer ser bem menos cobrada e o ano que vem ela vai continuar assim e vai continuar por muitos anos de escolaridade, porque ela não está pronta ainda. Ela não tem a maturidade suficiente, então isso também é uma outra coisa que tem que ser ajustada, tem que se ajustar, isso porque... senão é outro erro que vai continuar e isso vai dar continuidade, isso também é importante. Eu acho que é preocupante a criança de seis anos vir para o ensino fundamental e isso é positivo, mas tem que ser feito com responsabilidade, desde que seja feito com responsabilidade. Então é uma outra sugestão que eu daria ai para as autoridades: vamos implantar, já que tem que ser implantado, vamos implantar com responsabilidade, que seja pensado em tudo que é positivo para a criança. (Paula, entrevista 3, 2644-2660)

Denota-se na fala a evidência dada pela professora à idade das crianças que parece definir que quanto mais jovem a criança mais dificuldade em se adequar ao modelo de escola

do EF, tendo mais necessidade de brincar. E, ainda que, iniciando dessa maneira, ao longo do tempo isso perdurará em virtude da falta de maturidade e prontidão das crianças.

Das falas das participantes, são extraídas indicações de aprendizados que remetem a questões centrais e prioritárias na inserção da criança de 6anos no EF 9 anos. Prioridade e cuidados especiais deveriam ser dados: aos recursos materiais; ao currículo; à atribuição de classes; à gestão, particularmente por meio da formação e acompanhamento sistemático; ao número máximo de alunos por classe; a maior proximidade com as famílias; à idade de ingresso da criança.

5 DISCUSSÃO

Os trechos das falas das participantes apresentados no capítulo anterior compuseram o esforço do presente trabalho em investigar as significações das participantes sobre as dificuldades e os aprendizados construídos na experiência inédita de ampliação do EF da qual participam, avaliando suas vivências. Nesse movimento de avaliação proporcionado pelas entrevistas, as participantes vão se percebendo no processo de ampliação do EF, avaliam-se nas suas funções e papéis, evidenciando a necessidade de um repensar conceitos e um redesenhar das práticas na rede de relações ora estabelecida. Tem-se como premissa a indissociabilidade entre pessoa e contexto, uma das questões importantes para a perspectiva da RedSig, considerando os *circunscritores*, que são internos e externos, como rede que “[...] *estão sempre atuando em conjunto, compondo e integrando ação, sentimento e cognição.*” (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004, p.84).

Os eixos que nortearam a análise das falas são, nesse capítulo, discutidos em três aspectos que se entrecruzam: Contexto de implantação; Ações empreendidas; Avaliação e Aprendizados Construídos.

5.1 Contexto de implantação

A implantação do EF 9 no município estudado aconteceu no ano de 2009, fruto de decisão da gestão que encerrou seu mandato no ano anterior sem a participação no processo decisório da equipe que assumiu a secretaria de educação, nem dos elementos da comunidade escolar. Nesse contexto, não houve uma preparação nem um planejamento para a inserção das crianças de seis anos no EF.

Sobre esse processo de ampliação, do modo que foi executado, as participantes se mostram, na maioria, críticas, manifestando a necessidade de um preparo maior para a efetivação.

Acerca da novidade, as primeiras impressões das participantes – em sua maioria trabalhando com crianças dessa faixa etária pela primeira vez – em relação à ampliação, foram marcadas por ser apenas uma mudança na nomenclatura – de EI para EF – significando a presença da criança de seis anos na nova escola uma questão simplista de adaptação.

Porém, as vivências iniciais já vislumbraram ser um período de muitos percalços, necessidade de revisões e adequações ao trabalho até então realizado.

As condições materiais de estrutura das escolas não se mostraram adequadas à presença de crianças dessa faixa etária que trazem a necessidade de área externa para atividades físicas e lúdicas em espaços amplos. Há ausência, na maioria das escolas, de parques e tanques de areia.

Esclarece-se que as escolas pesquisadas foram municipalizadas e por isso funcionam em prédios estaduais. Há que se apontar que a rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, na década de 1990, sofreu reestruturações, em virtude da Secretaria Estadual de Educação ter posto em curso uma série de medidas que visaram reformar seu sistema de ensino. A primeira dessas medidas foi a *Reorganização da rede física* com o objetivo de agrupar os alunos por faixa etária e atender, em escolas distintas, crianças da 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries. A partir de 1995, todas as escolas da rede estadual de ensino foram reorganizadas, ficando o ensino fundamental dividido em dois ciclos – 1ª à 4ª série, ciclo I e 5ª à 8ª série, ciclo II.

Os discursos para justificar essa reorganização traziam a necessidade de se proporcionar à criança e ao adolescente um ambiente de acordo com as especificidades de cada um. Isso posto, poderia se supor que os alunos de seis anos ingressantes no ensino fundamental encontrariam atualmente (passados quinze anos) escolas equipadas com área externa, parques, brinquedos, jogos, tanques de areia, o que não é um fato.

Augusto (2005) aponta, em relação a recursos materiais com os quais se pode contar nas escolas, que “[...] a inadequação das condições de trabalho revela o grande distanciamento sobre o que se propugna nas reformas educacionais e o que é de fato vivenciado no contexto escolar.” (p.14)

A convivência das crianças de seis anos nos mesmos espaços com crianças maiores e adolescentes gerou inseguranças por parte de algumas participantes que temiam pela integridade física dos menores, tendo as oportunidades de convívio evitadas e o tempo de permanência dentro da sala de aula ampliado.

A aquisição de materiais como brinquedos e jogos foi insuficiente, sendo que as compras não agradaram as participantes em virtude de terem solicitado também tipos brinquedos denominados pedagógicos, como jogos e brinquedos de montar.

As participantes acabam por revelar em seus depoimentos um conflito pela visão pré concebida da criança de seis anos, que “*demandaria um trabalho mais tranquilo*”, se diferenciando das características daquelas reais que impactaram em virtude da constante atividade e movimento que marcam o comportamento delas. Perante as expectativas que as participantes tinham sobre a relação com as crianças menores, pôde-se observar um conflito

baseado nas concepções acerca do aluno matriculado no EF que presta atenção, que fica sentado, frente à criança concreta ora impingindo uma nova visão acerca da postura esperada de um aluno. Esse aluno encerra a necessidade do brincar, porém fica evidente a dificuldade em tornar a brincadeira como atividade principal por parte das professoras, ainda que, no discurso, é afirmada reiteradamente a necessidade do brincar.

Moro (2009), em seu estudo com professoras do EF 9, levantou impressões que coincidem com o encontrado no presente estudo trazendo que:

[...] a concepção (*das professoras*) sobre o brincar revela-se polissêmica e difusa nos sentidos trazidos por elas. Para algumas, o brincar pode se encerrar em jogos com finalidades didáticas, como os ‘jogos de alfabetização’ e de matemática ou em momentos que não ocupem o horário ‘útil’ das aulas. Para outras, o brincar implica a atividade simbólica, o faz-de-conta, a imaginação, o jogo dramático.” (p.215)

São apontadas essas e outras incertezas quanto à organização curricular para atender a criança dentro de padrões de qualidade, ficando evidente a ausência de discussões e decisões a respeito do direcionamento dos fazeres nos primeiros anos. Pairam compreensões acerca da necessidade do brincar marcadas por dúvidas de várias ordens, na busca histórica de um limite entre o brincar e o aprender, como sendo dissociados e até mesmo contrários. Essas dúvidas trazem como questão de fundo a concepção do brincar e de infância, frente às especificidades das crianças dessa idade, assunto contido nos diversos materiais orientadores da política de ampliação do EF 9 que se propõem a subsidiar as discussões.

O documento Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006 a), traz comentários acerca de visões que concebem a brincadeira como atividade desvinculada dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Aponta, ainda, que tais concepções podem levar à diminuição dos tempos e espaços do brincar. Afirma, no entanto, que “[...] *o brincar envolve múltiplas aprendizagens [...] constitui um espaço de aprendizagem.*” (p.36)

É apontada pela supervisora a inexperiência das professoras com a criança de seis anos e um despreparo para o trabalho com elas, depreendendo-se uma responsabilização centralizada na ação do professor, levando ao sucesso ou não do novo primeiro ano.

Sobre essa visão, Evangelista; Shiroma (2005), trazem à tona a responsabilização/culpabilização atribuídas aos professores pela ineficácia e/ou não efetivação das tentativas várias de mudanças na educação. As autoras defendem a idéia de que:

[...] o professor *está sendo constituído* como ‘obstáculo às reformas educacionais’ ao longo de políticas e projetos educacionais que difundem [...] uma perversa imagem de professor: corporativista, avesso às mudanças, acomodado pela ‘rigidez’ da estrutura de cargos e salários de carreira docente, desmotivado [...], ou seja, como obstáculo às reformas.” (p.6)

As autoras trazem também que esse rótulo é dado ao professor seja por suas oposições críticas ou por não entenderem de que tratam essas reformas.

As participantes não apresentam uma representação objetiva e também distintiva sobre o que seja um Projeto Político Pedagógico, apesar de ser um instrumento não muito novo da legislação, nem mesmo dos parâmetros de qualidade, visto o município não ter se organizado no sentido de definir tempos, espaços e práticas pedagógicas.

Ainda assim, as participantes reconhecem a necessidade da reorganização curricular, porém são ínfimas as iniciativas de organizarem discussões e reflexões para um repensar sobre o tema.

Esse repensar é afirmado na publicação *Indagações sobre Currículo* (MEC/SEB, 2007) que, em sua apresentação, *“se propõem a trabalhar concepções educacionais e responder às questões postas pelos coletivos das escolas e das Redes, a refletir sobre elas, a buscar seus significados na perspectiva da reorientação do currículo e das práticas educativas.”* (p.09).

Os cinco cadernos intitulados *Indagações sobre Currículo* (MEC/SEB, 2007) apresentam-se com o objetivo de desencadear *“[...] em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração.”*(p.5), porém não foi citado o conhecimento de sua existência e/ou seu conteúdo, não apenas deste documento, como também dos demais.

5.2 Ações empreendidas

No tocante ao que foi efetivado na rede municipal frente às reais condições que apresentava para a implantação do EF 9 – despreparo dos professores, gestores e demais atores das escolas, inadequação da infraestrutura, insuficiência de materiais, ausência de discussão curricular e desconhecimento das especificidades da criança de seis anos, originando incertezas de várias ordens – a solução básica encontrada é a aquisição de material apostilado.

A compra é realizada por decisão e escolha da Secretaria sem a participação dos membros das escolas.

Cabe aqui lembrar dois artigos da LDB acerca da gestão democrática da escola:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII – gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[...]

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

[...] (Brasil, 1996).

A decisão unilateral de adquirir o material apostilado não leva em consideração os pressupostos da gestão participativa que inclui nos processos decisórios representantes dos vários segmentos que compõem a comunidade escolar e do entorno. Apesar da autonomia da escola, inclusive financeira, ser hoje propagada, é uma autonomia vinculada à processos de participação coletiva.

Porém, é salientado um direcionamento externo das ações do município, exercido pela instituição responsável pelo material didático apostilado, desconsiderando o contido na legislação sobre a importante participação das comunidades nos processos de reflexão e de decisão e limita o trabalho coletivo para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas.

Em estudo de Adrião (2009), é trazido um levantamento realizado de 1994 a 2006, junto a 645 municípios paulistas, sendo que 161 informaram adotar ou já ter adquirido, neste período, “sistema apostilado” (no presente trabalho refere-se a material didático apostilado) para a educação infantil e ensino fundamental. O estudo traz, ainda, o perfil da maioria dos municípios, que são de porte pequeno e, que a partir da década de 1990, assumiram responsabilidades para com a oferta de ensino obrigatório para as quais não apresentaram preparo. Pondera também que municípios menores apresentam condições mais adversas, política e operacionalmente para a oferta educacional, o que acaba por fragilizar a administração dando maior abertura frente à pressão das empresas privadas.

No município estudado, nota-se alguns esforços no sentido de “burlar” o direcionamento do material como tentativa de manutenção da autonomia pedagógica por parte de algumas professoras, o que, porém, parece não ter muitos resultados em virtude da dinâmica do processo pedagógico ser fortemente determinado pelo uso do material, como é afirmado nas falas das participantes.

As participantes se dividem ao avaliarem o material, tido por um lado como organizador dos conteúdos e, por outro, como limitador da autonomia das professoras que se vêem tolhidas em sua criatividade e pressionadas por prazos de término dos conteúdos das apostilas com as crianças. Além disso, é atribuído ao material a centralidade do trabalho na alfabetização dos alunos.

Sobre essa limitação e pressão que o material estaria impingindo ao professor, a supervisão discorda e traz um outro sentido ao processo de uso do material, centralizando nas professoras a responsabilidade pelo uso da apostila baseado em práticas cristalizadas no EF que prioriza exercícios mecânicos em detrimento de atividades baseadas na ludicidade.

Para Motta (2001), materiais apostilados terceirizados apresentam-se como mercadorias que prometem oferecer um ensino organizado, prático e racional. Porém, apresenta conhecimentos fragmentados sem permitir uma compreensão global de causas/consequências, processos, movimentos do contexto, impedindo a reflexão sobre o todo e mostra-se, na prática, como instrumento de dominação. Acaba por reproduzir a ideologia de setores privados e do próprio Estado, comprometendo a possibilidade de o indivíduo adquirir uma educação emancipadora e a usufruir da cultura local. Coloca também que o mais grave é que esses aspectos impedem que as pessoas reflitam sobre sua condição de cidadão que tem como premissa a opção de seu destino.

Azanha (2000), sobre a autonomia das escolas garantida na legislação, afirma que, estando sujeitas a interferências dos órgãos centrais, apesar de não ver essa situação como, em si mesma, negativa, tendem a não levar em consideração as características diversas de cada instituição e afirma:

A consequência mais óbvia e indesejável de tentativas de homogeneização daquilo que é substancialmente heterogêneo é o fato de que as escolas ficam ou sentem-se desoneradas da responsabilidade pelo êxito de seu próprio trabalho, já que ele é continuamente objeto de interferências externas, pois ainda que essas interferências sejam bem intencionadas não levam em conta que a instituição “escola pública” é uma diversidade e não uma unidade. (p.19)

O documento Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006) traz que:

[...] a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagens não foi capaz de modificar as idéias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança. Por outro lado, podemos identificar hoje um discurso generalizado em torno da ‘importância do brincar’, presente não apenas na mídia e na publicidade produzidas para a infância, como também nos programas, propostas e práticas educativas institucionais. (p.34)

A primeira publicação Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais (BRASIL, 2004) afirma que:

[...] no que se refere ao aprendizado da linguagem escrita, a escola possui um papel fundamental e decisivo, sobretudo para as crianças oriundas de famílias de baixa renda e de pouca escolaridade. Do ponto de vista pedagógico, é fundamental que a alfabetização seja adequadamente trabalhada nessa faixa etária, considerando-se que esse processo não se inicia somente aos seis ou sete anos de idade [...] fato bastante relacionado à presença e ao uso da língua escrita no ambiente da criança. (p.20)

Percebe-se que a centralidade dada às atividades que visam a alfabetização é resultado também da pressão sofrida também pelo entendimento dos pais que atribuem ao primeiro ano a função de alfabetizar, sendo essa visão passada às crianças. As participantes afirmam, ainda, a necessidade de um esclarecimento aos pais das funções reais do novo EF, porém parece não se reconhecerem como responsáveis por isso.

Além da pressão exercida pelo material e pelos pais, a prioridade à alfabetização é atribuída também à participação dos primeiros anos nas avaliações externas como Provinha Brasil. A Provinha Brasil – Avaliando a Alfabetização foi implantada em 2007 pelo Ministério da Educação ao fixar a Portaria Normativa nº 10 e traz como objetivos, em seu Art. 2º:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Segundo a apresentação da Provinha Brasil, seu propósito é de ser um “instrumento elaborado para oferecer aos professores e gestores das escolas públicas e das redes de ensino um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos, ainda no início do processo de aprendizagem, permitindo assim intervenções com vista à correção de possíveis insuficiências

apresentadas nas áreas de leitura e escrita.” (disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>)

Apesar de se colocar como um instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias, ela inscreve-se na mesma lógica das avaliações e de seus usos.

Arelaro (2005) defende a ideia de que existe atualmente no Brasil uma “febre estatística” que seria o esforço do governo federal, em virtude de compromissos internacionais assumidos, em reverter os índices que colocam o país como um dos sete piores do mundo em atendimento educacional, em qualquer nível ou modalidade de ensino. Esse esforço originou um sistema de avaliação em larga escala no Brasil, incluindo as crianças menores.

Quanto à alfabetização, percebe-se que a questão alfabetizar/não alfabetizar, apesar de tão debatida, parece não ser ainda tema tranquilo entre os professores.

Campos (2009), chama a atenção, baseada no aumento do número de anos que a criança permanecerá na escola:

Existem diversas coisas para aprender na escola que não dependem estritamente da alfabetização; por outro lado, várias experiências mostram que a curiosidade e o gosto por aprender e por se expressar facilitam também o domínio da leitura e da escrita. É preciso, sem deixar de reconhecer a importância da alfabetização, colocá-la em perspectiva, no campo mais amplo da cultura e do conhecimento em geral. (p.14)

Nesse processo duplo de inserir a criança de seis anos no EF e de uso de um material inédito na rede, não há uma visibilidade do desenvolvimento do trabalho realizado com as crianças, em virtude da ausência de uma sistemática de registros e diagnósticos que apontem indicadores.

A avaliação é enfatizada também no documento de orientação do MEC Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (Brasil, 2006 a.):

Quanto à avaliação da aprendizagem no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, faz-se necessário assumir como princípio que a escola deva assegurar aprendizagem de qualidade a todos; assumir a avaliação como princípio processual, diagnóstico, participativo, formativo, com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica; elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo ensino-aprendizagem; romper com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas; e romper, também, com o caráter meramente classificatório. (Brasil, 2006: 10)

Sobre essa questão, Correa (2007) aponta o risco da continuidade da histórica retenção chegar às crianças do primeiro ano ao afirmar que:

[...] a questão da avaliação e do sistema de fluxo entre as séries iniciais do EF merece destaque, pois a prevalecer a lógica dominante, teremos uma grande probabilidade de que os índices de retenção sejam ampliados, atingindo um grande contingente de crianças antes dos sete anos de idade. (p.8)

Em 2008, o CNE e a CEB se manifestam através do Parecer n. 4/2008 no tocante, entre outros assuntos, a estabelecer o 1º ano do EF como parte integrante de um ciclo de três anos de duração que denomina de “ciclo da infância”. Ressalta, ainda, que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do EF. Sobre o tema avaliação, reitera princípios essenciais contidos no documento do MEC, já citado, quanto à forma e ao caráter e acrescenta: “A avaliação, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização.” (Brasil, 2008, p.2).

Pelos depoimentos das participantes, informações mais reais do desenvolvimento geral das crianças – salvo dados sobre as fases da construção da escrita das crianças – não estão sendo possíveis em virtude da função de acompanhamento pela supervisão e pela coordenação estar comprometida com o acúmulo de trabalho. Defendem a necessidade de profissionais com a função exclusiva de supervisionar as turmas de primeiro ano, tendo como base a reflexão sobre as práticas desenvolvidas nos primeiros anos. O mesmo motivo é dado para a ausência de formações específicas aos professores sobre a mudança e as necessidades das crianças.

A esse acúmulo de atribuições soma-se um despreparo das coordenadoras apontado pela supervisora que resultou no desconhecimento pelas professoras e coordenadoras dos materiais elaborados sob a coordenação do MEC como suporte à implantação do EF 9.

Nota-se que os documentos citados são fruto da tentativa de efetivar “amplos debates” sobre o tema, dentro de um princípio de gestão democrática, em encontros regionais com a presença de representantes das várias esferas – nacional, estadual e municipal – até chegar ao âmbito das escolas, *lócus* privilegiado de efetivação das políticas.

Porém, para Arelaro; Jacomini; Klein (2011), a participação dos municípios foi muito pequena, mesmo via representação, nesse processo, sendo que apenas 1,4% dos participantes eram dos órgãos municipais.

Frente aos depoimentos das participantes, pode-se afirmar que os propósitos do MEC quanto às diretrizes e formação dos professores para a implantação não chegaram até o município estudado. Apenas um documento foi alvo de leitura pela supervisora que

apresentou um resumo para o grupo dos profissionais envolvidos com o primeiro ano. Pouquíssimas iniciativas de uma aproximação aos documentos foram pontuadas pelas demais participantes.

Em seus depoimentos, as pesquisadas afirmam adaptar conteúdos de cursos já realizados, em sua maioria direcionados à alfabetização, às necessidades que emergem no cotidiano do trabalho com as crianças de seis anos.

A dificuldade/preocupação em estabelecer um limite entre o lúdico e a aprendizagem, o brincar e o alfabetizar nas práticas pedagógicas com as crianças como aspectos que não se integram, fazem despontar concepções de criança e de infância e significações acerca da finalidade do primeiro ano que se traduzem em práticas pedagógicas muitas vezes tradicionais escolarizantes e permitem inferir como as participantes atribuem sentido à presença da criança de seis anos no ensino fundamental. Depreende-se o trabalho focalizado na aquisição da língua escrita/alfabetização como prioritário, ainda que as participantes apontem acreditar na importância do brincar, é apontada em suas falas uma rotina com organização direcionada às atividades constantes no material apostilado.

Quanto à gestão do processo pedagógico, tida como processo de reflexão sobre a prática docente associada à formação continuada dos professores, nessa rede são verificados percalços de várias ordens quanto à efetivação do papel desses gestores.

Conclui-se que a terceirização supre, em geral, a necessidade de formações, porém depreende-se que os professores nessas formações são treinados a seguir as instruções ao uso do material, ainda que algumas professoras apontem situações em que essas formações apoiem e esclareçam dúvidas em relação ao brincar, por exemplo.

5.3 Avaliação e aprendizados construídos

As participantes avaliam a ampliação, apontando recortes da nova realidade – como em relação à obrigatoriedade, à necessidade de seguir regras – sem, contudo, emitirem pareceres mais gerais.

Martins (2003) traz que:

[...] professores habitam um mundo, o do educar. Constroem significados desse seu *que fazer* desde sua formação inicial; atribuem significados por meio da coexistência com os outros no seu ambiente escolar, conferem um sentido, isto é, uma direção ao se *que fazer*, por meio de *entre si*: alunos,

conhecimento escolar, comunidade de pais e suas expectativas em face da escola, e, ademais, a temporalidade, a espacialização, o movimento do real que se mostra.” (p.230).

Em consonância com o pensamento do autor, acredita-se que a maneira que foi implantada a nova realidade, dentro das condições oferecidas pelo contexto do município estudado, contingencia as participantes que trazem em suas falas as significações e as aprendizagens construídas ao longo do primeiro ano deste trabalho que, além de ampliar o EF para nove anos, antecipou a escolarização obrigatória para as crianças de seis anos.

As participantes da pesquisa salientam a rapidez e o despreparo para a implantação que não permitiu um planejamento e uma reestruturação das escolas para receber a criança de seis anos. Pode-se perceber que a decisão foi um processo unilateral, sem a participação das comunidades escolares no processo de decisão pela implantação.

Junta-se a isso a in experiência das participantes com a faixa etária que, ao se mostrar, impacta paradigmas cristalizados sobre o “ser aluno”. Esta constatação afirma o desrespeito à criança na mudança, o que foi antecipado largamente como um dos riscos da implantação. A necessidade posta é a da criança adaptar-se à estrutura de uma escola que já está posta e que não mudará e, não o contrário, ideia defendida nos documentos que embasam a reestruturação do EF e o ingresso antecipado das crianças de seis anos, com a necessidade de respeitar as especificidades da infância. São afirmadas, nas falas, as exigências como regras e horários, a serem cumpridas pelas crianças, a partir de agora alunas do EF. Entretanto, há também nas falas afirmações de uma “mudança de olhar” para a criança que, ao ingressar mais cedo na escola obrigatória, suscita um repensar das práticas direcionadas não só no EF, como também na EI. São as próprias crianças que fazem acontecer a mudança de olhar.

Mesmo que à primeira vista os posicionamentos das participantes demonstrados em suas falas possam trazer contradições entre o discurso e a prática defende-se, numa visão dialética e discursiva, que, na complexidade das relações, cada relação é circunscrita pelos papéis assumidos no momento e que se concretizam numa perspectiva de matriz sócio-histórica. Sendo assim, as participantes, principalmente as professoras, têm seus posicionamentos articulados ao interlocutor de cada situação; por exemplo, em relação ao embate alfabetizar/brincar, ao dialogar com a teoria da área, posiciona-se como o brincar sendo o mais importante. Se, no entanto, o interlocutor é a avaliação externa, emerge uma concepção mais escolarizante.

Nessa mesma linha de pensamento, nota-se que as falas das participantes nem sempre vão em um mesmo sentido, revelam modos diferentes de atribuir sentido a uma

mesma situação, levando-se em consideração a posição – de gestora e de professora – que fala de um lugar, ocupa um papel em que tem uma perspectiva particular da situação, no caso os desdobramentos da ampliação do EF, inclusive uma fazendo uma interpretação da outra. Para a *RedSig*, esse movimento pode ser atribuído ao dialogismo inerente ao ser humano:

Como os parceiros são vários, assim como são variados os papéis ou as posições que atribuem ou assumem um em relação ao outro, múltiplas são as interpretações da pessoa para o mundo e do mundo para a pessoa. Isso possibilita a construção de sentidos diversos e até mesmo contraditórios a respeito de um mesmo fenômeno ou de uma mesma situação. (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004, p.17)

Em relação ao movimento percebido ao longo das entrevistas de uma maior dificuldade para uma aparente adaptação à nova realidade pelas participantes, a partir da utilização da perspectiva da *RedSig*, não significa pensar a adequação como amoldar-se à situação: “*O desenrolar de um processo pode seguir por caminhos totalmente inesperados e, ainda, conter desfechos que caminham no sentido da ruptura com a situação atual. Nesse sentido, a não-adaptação para uns pode significar a adaptação para outros.*” ((Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004, p.155)

No processo visto ao longo das entrevistas, pode-se perceber movimentos pessoais diferentes, enquanto algumas participantes se posicionam mais tranquilas ao longo das entrevistas quanto à dupla novidade – ampliação e uso do material – duas professoras mantêm uma postura mais crítica e afirmam ações no sentido de “fazer do seu jeito”.

Em contrapartida, para Evangelista; Shiroma (2005), as contingências que atualmente assoberbam a função docente levam o professor a desenvolver um “senso de sobrevivência”, na tentativa de “*superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas.*”(p.9).

Segundo essas autoras, trata-se de uma adaptação forçada à realidade que se impôs às professoras: “[...] *o professor desejado pelos reformadores admitiria ser controlado e perder sua autonomia no que toca aos objetivos e sentido de sua ação.*” (p.11)

Pode-se indagar, assim, se a decisão pela ampliação do ensino fundamental e a compra do material apostilado, ambos sem a consulta/participação dos atores – professores e gestores – não acabaria sendo um dispositivo por meio do qual algumas participantes desenvolvem o que as autoras denominam de “*subjetividade branda*” que, para elas, atende à lógica de que a uma subjetividade branda corresponde um profissional brando.

Quanto aos *Aprendizados* apontados pelas participantes, esses afirmam os aspectos em que elas externaram sentir maior dificuldade na implantação, e que seriam itens que priorizariam numa nova oportunidade de executar um trabalho com as crianças de primeiro

ano: currículo, atribuição de classes, gestão: acompanhamento e formação, número máximo de alunos por turma, maior proximidade com as famílias, idade de ingresso.

A ausência de momentos que privilegiassem uma discussão visando a reestruturação do currículo é apontada quando as participantes reafirmam a necessidade de mais momentos dedicados ao brincar. Suas falas apontam o reconhecimento das necessidades da infância no embate com o modelo do EF. A cultura de um segmento e de outro conflituam e fazem emergir a necessidade de se repensar e construir a cultura e a identidade desse novo EF.

É apontada também a relevância do uso de textos nas atividades com as crianças e da literatura presente nas rotinas das crianças. Esse olhar para o letramento das crianças parece demonstrar uma mudança de paradigma referente à alfabetização. Sobre esse ponto, Campos (2009), ao discutir os desafios da implantação do EF 9, comenta os conhecimentos acerca da alfabetização, amplamente estudado por Emília Ferreiro, trazendo:

Ao propor diferentes formas de proporcionar às crianças uma aproximação e uma maior familiaridade com a escrita e a leitura, desde a pré-escola e também nas primeiras séries, a autora mostra como converter a alfabetização em “uma tarefa interessante, que dá lugar a muita reflexão e a muita discussão. A língua escrita se converte num objeto de ação e não contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la.”(p.13)

Uma coordenadora traz a questão ligada ainda ao currículo: a avaliação nos primeiros anos que não foi objeto de consenso no município. Como já apontado, as escolas utilizam portfólios para acompanhamento do desenvolvimento das crianças, porém esses parecem não oferecer uma clareza, o que acaba por se sobressair são os índices relativos aos níveis de escrita em que se encontram os alunos – pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos e alfabéticos. Não existe, contudo, retenção nos primeiros anos, ela se dá apenas no final da 4ª e da 8ª série, ao final de cada ciclo.

A atribuição de aulas a professores com um perfil adequado a lidar com a criança de seis anos é apontada como uma necessidade para algumas participantes, sendo que é colocada a hipótese de se atribuir ao professor com experiência na EI, o que não aconteceu no primeiro ano de implantação no município investigado.

Sobre esta questão, Correa (2007) traz à tona os problemas relativos à fragilidade dos cursos de formação inicial no tocante à formação para o exercício da docência com crianças de zero a seis anos. Apesar disso, para a autora, “[...] é preciso considerar que se a experiência não é, em si, garantia de melhor desempenho da função, ela pode ser um indicador importante na busca por um trabalho com melhor qualidade.” (p.15).

A autora aponta a formação em serviço como uma das questões mais relevantes na reestruturação, o que se aplica também ao município pesquisado, visto que as professoras do EF não participaram de formações que trouxessem discussões que têm como sujeitos as crianças e as características da EI.

Para algumas das participantes do presente estudo – a supervisora e as coordenadoras – faz-se necessário contar com profissionais na secretaria de educação e em cada escola que tenham como função específica o acompanhamento do trabalho realizado com as crianças do primeiro ano, bem como da formação continuada das professoras.

A formação continuada é apontada como primordial ao trabalho a ser desenvolvido como uma forma de conferir uma maior segurança às ações das professoras.

Tendo como premissa a óbvia necessidade de formação continuada dos professores, essa necessidade ganha maior relevância frente à nova realidade posta que passa a solicitar das professoras de primeiro ano a assumir um novo perfil que responda às novas dimensões e aos novos desafios. Devia-se ter, assim, a escola como espaço privilegiado de discussão da ação educativa, sendo a prática a referência para o diálogo com a teoria, dialética entre ação e reflexão, como trazem vários autores que se colocam sobre o assunto (Feldman (2009), Gatti (2009), Arroyo (2000), Vasconcellos (2003)).

Nesse sentido, Vasconcellos (2003) afirma que: *“Fazer do trabalho coletivo um espaço de práxis é tarefa árdua; por isto deve haver parceria entre equipe e professores na sua construção.* (p. 125)

Nota-se, porém que, em relação à formação continuada, há uma visão de formação vertical, em que alguém, no caso as coordenadoras, têm o papel de “formar” o outro – o corpo docente, no caso.

Tal ideia se contrapõe à ênfase que vem sendo dada à formação sob uma perspectiva de co-formação, baseada em *“relações colaborativas e horizontais e orientadas pela reflexão ação e pela promoção da auto-realização associada à intervenção na realidade”*, segundo Cunha; Prado (2008, p.46). Para esses autores, um trabalho de coordenação voltado para a co-formação teria como base relações simétricas, sendo professores e coordenadores formandos e formadores ao mesmo tempo.

Assim, a gestão é tida como processo democrático na medida em que privilegia a ação coletiva.

Nas palavras de Vasconcelos (2010):

[...] a coordenação do trabalho pedagógico tem a ver com todos os sujeitos e com todas as instâncias formativas no interior da escola, e conseqüentemente

em todas deve se dar, desde a prática mais singular em sala de aula, até a efetivação de um currículo ou de um Projeto Político-Pedagógico. (p.11)

Na mesma direção, Placco; Souza (2008) afirmam a importância da formação de professores com predominância do coletivo, ao trazer que:

[...] a maior e mais relevante tarefa de base dos gestores escolares é a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, não apenas enquanto processos individuais, mas também enquanto formação mútua (interformação) e auto formação [...] ações possíveis de parceria, de articulação, de formação, de informação, de ajuda e orientação [...] (p.27).

Outro item apontado pelas participantes como um dos aprendizados construídos diz respeito à idade das crianças que ingressam nesse primeiro ano, sendo que, na realidade, há o ingresso de crianças que ainda não completaram seis anos e, pelas falas, algumas completarão mais ao longo do ano, apesar da informação da Secretaria de Educação do município pesquisado ter sido de que a data corte estabelecida para matrícula era 30 de junho.

Cabe lembrar que a legislação, na tentativa de estabelecer a data corte para a matrícula, definiu a necessidade da criança ter seis anos de idade completos ou a completar até o início do ano letivo.

No Parecer CNE/CEB nº 5, de 1º de fevereiro de 2007 consta a afirmação que de fato não deve restar dúvida sobre a idade cronológica para o ingresso no Ensino Fundamental com a duração de nove anos: a criança necessita ter seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo, o que é reiterado no Parecer CNE/CEB nº 7, de 19 de abril de 2007.

O Parecer CNE/CEB 4/2008, já citado nesse estudo, orienta que: “*O agrupamento de crianças de seis, sete e oito anos deve respeitar, rigorosamente, a faixa etária, considerando as diferenças individuais e de desenvolvimento.*” (Brasil, 2008, p.3)

Moro (2009) discorda que as orientações para a data corte para a matrícula refletem consenso e afirma:

Tanto não é e, provavelmente não deixará de ser, nem a curto nem a médio prazo [...] Considerando-se o contexto de política e de sistema de educação nacionais, torna-se um fato desestabilizador e complicador se ter abertura estaduais e municipais, que muitas vezes guardam uma enorme diferenciação entre si. (p.51)

Foi tentando atuar na explicitação do tema e evitar datas distintas entre os vários sistemas de ensino estaduais e municipais que o Conselho Nacional de Educação emitiu a Resolução CNE/CEB n.1/2010 traz em seu Artigo 2º: “*Para o ingresso no primeiro ano do*

Ensino Fundamental, a criança deverá ter seis anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.”(Brasil, 2010).

Cabe lembrar, no entanto, que, no Estado de São Paulo, a Resolução SE nº 61/2010 que dispõe sobre o processo de atendimento à demanda escolar no EF para o ano letivo de 2011 vai dando abertura para matricular crianças que completam seis anos até o final do ano, na seguinte ordem:

1ª fase: crianças que completam seis anos até 31/03;

2ª fase: crianças que completam seis anos até 30/06 (em consonância com a Deliberação CEE nº 73/08);

3ª fase: crianças que completam seis anos até 31/12 (em consonância com a Indicação CEE nº 76/08).

Tal comanda repete a prática vigente durante a Lei n.5.692/71 que, ao longo dos anos, permitiu o ingresso de crianças com menos de sete anos na 1ª série do ensino fundamental de oito anos.

Pelas colocações feitas em algumas falas das participantes, a idade caracteriza-se como fator importante apontando que a criança mais jovem “*não está pronta*” e “*não tem maturidade suficiente*”.

Pode-se inferir nas falas um conceito normativo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano como um processo linear, e que vem de encontro às contribuições da Psicologia histórico-cultural do psiquismo humano, que tem Vigotski como precursor. Pino (2005), ao discutir os conceitos de Vigotski, traz essa questão: “[...] *a aquisição das funções culturais, próprias do modo de operar do humano, é tarefa difícil e complexa que não decorre da mera constituição biológica, mas das condições específicas do meio em que se está inserido.*”(p.57).

Acrescente-se a isso as contribuições da Sociologia que busca interpretar os processos atuais dos modos de socialização e estruturação dos tempos sociais da infância. Mollo-Bouvier (2005), ao trazer os fenômenos que circunscrevem a vida diária das crianças – como transformações na família, urbanização, desemprego, entre outros – defende as “*incertezas quanto ao período da infância*”. Segundo a autora:

A concordância entre as etapas de desenvolvimento biológico, afetivo e cognitivo, e sua inscrição nas regras do jogo social são sempre aproximadas e dão lugar a reajustes constantes. Elas variam de uma época a outra, de um sujeito a outro. O interesse não é o de fixar limites estáveis ao período da infância, mas, antes, de discernir seus constantes deslocamentos e buscar suas causas. (p. 392)

Além do exposto, a autora ainda chama a atenção para a tendência no mundo contemporâneo de se antecipar a idade das crianças para a entrada na educação formal, apontando a questão:

A educação alia-se à precocidade. Será que, alicerçada pela descoberta da riqueza das potencialidades dos pequeninos, esta não corre o risco de deslocar insidiosamente os limites do reconhecimento de uma normalidade do desenvolvimento intelectual e da socialização? Autonomia, êxito e desempenho são mais prezados que lentidões e erros no aprendizado. Será preciso saber antes de aprender?(p. 401)

Os aprendizados apresentados pelas participantes compõem o retrato da ampliação do EF no município e configuram também os aspectos em que elas tiveram mais dificuldades no cotidiano das escolas.

O conjunto dos aprendizados apontados apresentados, originados das vivências/dificuldades enfrentadas pelas participantes, fala mais sobre questões de natureza administrativa do que pedagógica, evidenciando a fragilidade da política pública nesse sentido.

Cabe lembrar que, na Constituição Federal de 1988, os municípios passaram a ser entes federativos e o processo de descentralização é fortalecido, sendo a municipalização do ensino uma importante vertente nesse processo. Segundo Barreto (1995), “[...] Assim, como a União e aos estados, passa igualmente a caber aos municípios a organização de seus respectivos sistemas de ensino, reforçando o princípio do federalismo cooperativo.” (p. 74)

No entanto, para Bueno (2004), existe uma sobrecarga atribuída aos municípios que não possuem condições para enfrentarem as demandas educativas que se mostram como um desafio:

[...] Traduzir esse ideal em ação parece constituir mais que um desafio: é muitas vezes sobrecarregar as municipalidades – principalmente as de menor porte – com transformações e responsabilidades que transcendem sua compreensão, sua gramática política e sua possibilidade de concretizar projetos muitas vezes delineados muito além do seu espaço decisório.”(p.181-182)

Nesse sentido, pelos relatos levantados das participantes, podemos compreender o movimento de adoção de material apostilado como resultado da fragilidade dos municípios e, principalmente, do regime de colaboração entre os entes federados.

Esse fato associa-se à cultura do município na busca por uma padronização das propostas pedagógicas, uma vez que o próprio município já havia elaborado materiais estruturados. Nesse contexto, a inserção do setor privado se apresenta fortemente como uma “alternativa”.

Nota-se que a ideia da padronização no município, também é um reflexo das medidas nacionais adotadas no país a partir das matrizes de referência das avaliações externas..

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permite a construção de algumas considerações acerca da complexidade da nova realidade que a educação básica brasileira encontra-se, frente à inserção do contingente de crianças de seis anos no ensino fundamental, particularmente, a partir da experiência de profissionais da rede de ensino foco da pesquisa – gestores e professores.

A(s) avaliação(s) feitas pelas participantes nem sempre estão na mesma direção, em virtude de visualizarem esse momento de diferentes perspectivas, falarem de diferentes lugares do mesmo processo. De um lado está o gestor, na tentativa de organizar a estrutura necessária que garanta o que prescreve a legislação; de outro, está o professor, desafiado a concretizar as mudanças no cotidiano junto às crianças, num contexto marcado pela herança de um ideário social que faz dele figura central nas propostas e processos de mudança educacional.

De um ponto de vista global, a supervisora apresenta uma postura crítica, que declara a angústia de quem não conseguiu realizar as demandas sob sua responsabilidade, de quem conhece a burocracia, as decisões políticas e de quem ainda avalia as professoras e as diretoras. Já as professoras falam do seu fazer, falam do embate entre a criança ideal e concreta, do desconhecimento de questões do processo de que são executoras, de um lugar excluído de processos decisórios.

Feita essa consideração sobre o lugar de onde cada uma avalia o processo, pode-se tecer algumas considerações gerais frente aos movimentos vividos pelas participantes ao longo do primeiro ano da implantação do EF9 anos.

A decisão de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, mesmo antes da data limite obrigatória na Lei n. 11.274/96 – 2010 – foi feita, no município estudado, em final de mandato, sem consulta aos gestores e professores da rede de ensino. Sendo assim, também não houve preparação e organização específicas para receber as crianças pela nova equipe responsável pela educação do município.

Arelaro; Jacomini; Klein (2011), em seus estudos sobre a implantação do EF 9 trazem a ideia da *pedagogia do fato consumado*: “que descaracteriza a proposta e compromete a qualidade do ensino oferecida aos alunos de seis anos.” (p.44). Nesses estudos, as autoras consideram que, atualmente, como em outras reestruturações pelas quais o âmbito educacional passou, “prevalece a implementação pela força da lei, em detrimento do debate, do convencimento e de orientações que fundamentam a realização dos propósitos educacionais.”(p.45).

As condições materiais de estrutura das escolas não se mostraram adequadas à presença de crianças dessa faixa etária que trazem a necessidade de área externa para atividades físicas e lúdicas em espaços amplos. Há ausência, na maioria das escolas, de parques e tanques de areia.

A convivência das crianças de seis anos nos mesmos espaços com crianças maiores e adolescentes gerou inseguranças por parte de algumas participantes que temiam pela integridade física dos menores, tendo as oportunidades de convívio evitadas e o tempo de permanência dentro da sala de aula ampliado.

Em relação às modificações na estrutura geral da rede de ensino após a ampliação do EF para nove anos, percebe-se que a principal mudança se concentra na alteração nos horários de recreio e saída das crianças a fim de não coincidirem com os horários dos alunos maiores. A solicitação pelas professoras de materiais a serem usados nas aulas não foi atendida.

Verifica-se ainda que, após a implantação, não se estabeleceu uma articulação dos atores do sistema de ensino com vistas à efetivação dessa política, restando às escolas a responsabilidade pela sua implantação.

Por conseguinte, nota-se a ausência de uma reforma pedagógica que estabeleça os critérios e condições necessários que repense a cultura escolar para a operacionalização do EF 9.

Frente aos depoimentos analisados, principalmente da supervisora, há afirmações referentes às práticas pedagógicas dos professores que se centralizam na alfabetização e, apesar das afirmações recorrentes da necessidade do trabalho com a diversidade das linguagens infantis, não conseguem traduzir na prática esse conhecimento. Afirma-se, também, uma “cultura avaliativa” fortemente impregnada nas organizações escolares que tem direcionado as expectativas e as práticas dos professores.

As estratégias de acompanhamento figuram tênues comprometendo a problematização e a reflexão sobre a prática enquanto instrumentos para o aprimoramento da qualidade.

Quanto aos materiais de orientação oferecidos pelo MEC para a ampliação do EF 9, de acordo com as participantes, não cumprem com seu propósito, por diversos motivos, desde a dificuldade de acesso ao despreparo dos profissionais para lidarem com ele.

Não houve formação e orientação específicas ao trabalho com as novas turmas de crianças, sendo que as formações mais gerais, já realizadas anteriormente, foram lembradas e adaptadas à nova realidade. Há que se relevar que estas formações têm como assunto

principal a construção da linguagem escrita, o que reforça a ênfase e a centralidade na alfabetização como proposta de trabalho com as crianças de seis anos de idade.

Pode-se inferir que a fragilidade de um sistema que oriente com clareza conceitos e práticas para o trato com a criança de seis anos levou à terceirização do ensino com a adoção de material apostilado, ficando a dinâmica do processo pedagógico fortemente determinada pelo uso do material produzido por uma instituição privada. O mesmo se dá com a formação dos gestores e professores que são orientados para o uso do material apostilado.

De acordo com Adrião (2009), uma das consequências da tentativa de padronização dos projetos pedagógicos e do trabalho realizado nas escolas com a compra do material apostilado é que a adoção do material “incide sobre a autonomia das escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias”. (p. 06)

Ainda que o município tenha implantado o material apostilado que acaba por direcionar conteúdos a serem trabalhados, deflagra-se a necessidade de se eleger pontos a serem objeto de estudo e reflexão para que um novo desenho de currículo seja construído, tendo como foco a implantação do ensino fundamental de nove anos. O que significa repensar não somente o currículo do primeiro ano, mas dos nove anos. Para isso é primordial que os envolvidos reflitam sobre que concepções de aprendizagem, de infância, de avaliação e de qualidade estão norteando as práticas pedagógicas direcionadas aos primeiros anos e embasando as decisões políticas de gestão de cada escola e na Secretaria de Educação.

As participantes, inicialmente, mostram-se temerosas em receber a criança de seis anos nesse segmento educacional e, ao longo do processo da pesquisa, demonstram uma aceitação/adaptação à nova realidade. O mesmo parece acontecer em relação ao uso do material apostilado.

Apesar disso, percebe-se movimentos pessoais diferentes, principalmente entre as professoras. Algumas se mostram mais tranquilas quanto ao uso do material apostilado, enquanto outras buscam estratégias de “burlar” as prescrições, buscando não perder sua autonomia pedagógica. Nesse sentido, Arroyo (2000) coloca que: “*A categoria e os docentes transgressores de práticas sempre estão implicados por inteiro naquilo a que resistem*”.(p.201)

Ficam nítidas as dificuldades dos gestores e dos professores em empreenderem uma programação dirigida às necessidades da criança de seis anos, concreta, sujeito de direitos, em plena etapa rica de possibilidades, com aprendizagens prévias vivenciadas em processo intenso, seja na educação infantil ou na ausência dela. Ao final do primeiro ano de implantação do EF 9 anos, as participantes avaliam a necessidade de que a(s) infância(s)

seja(m) levada(s) em consideração, sendo o momento da brincadeira privilegiado para a emergência da criança diversa daquela preconizada pelas concepções hegemônicas no ensino fundamental, que propõe uma escolarização precoce pautada em metodologias e pedagogias tradicionais.

Apesar dos pontos tidos como dificuldades encontradas na implantação deste novo ensino fundamental figurarem fortemente nas falas analisadas, o estudo permite verificar que são afirmados também aprendizados e experiências que podem ser objeto de importantes reflexões para novas experiências, sendo este processo o objetivo maior deste estudo.

Essas considerações procuram apontar para as diversas interfaces que a reestruturação do ensino fundamental provoca na escola que recebe a criança de seis anos de idade. São também pontos de “alinhavo” na tecitura de diálogos já iniciados com outras experiências dessa e de outras reformas educacionais que, certamente, virão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da escola pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 137-153.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, out., 2005.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A. ; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n. 1, 220 p. 35-51, jan./abr. 2011.

AUGUSTO, M. H. O. G. As Reformas Educacionais e o “Choque de Gestão”: a precarização do trabalho docente. Em: 28ª Reunião Anual ANPED, 2005.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. **Série Idéias**, 16, p. 18-24, 2000. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/constr_prop_p018-024_c.pdf. Acesso em 20 de abril de 2011.

BARBOSA, M.L.P.; CARVALHO, R.S. de **Venham a nós as crianças de seis anos: eis que escutamos o chamado do ensino fundamental**, In: Revista Espaço Acadêmico, nº 66, 2006.

BATISTA, A.A. **Ensino Fundamental de Nove Anos: um importante passo à frente**. In: CEALE FAE – Universidade Federal de Minas Gerais. 2006. Disponível online em: HTTP://www.ceale.fae.ufmg.br/noticias_ler_coluna.php?txtid=208 acessado em 25/10/08.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010. Define **Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília, 2010.

BRASIL. **Emenda Constitucional** nº 59, de 11 de novembro de 2009. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc59.htm. Acesso em 18 outubro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Passo a Passo da Implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília, 2009a..

BRASIL. Ministério da Educação. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos**. Brasília, 2009.

BRASIL. Parecer CNB/CEB nº 04/2008, aprovado em 20 de fevereiro de 2008. **Orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre Currículo**. Brasília: DF, 2007.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 07/07, aprovado em 19 de abril de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. **Referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental**. Brasília, 2007

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 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 seis anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Terceiro relatório do Programa**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2005a.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 06/05, aprovado em 8 de junho de 2005. Reexame do parecer CNE/CEB 24/2004. **Visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração**. Brasília, 2005.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº18/05, aprovado em 15 de setembro de 2005. **Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório**. Atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Art. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96. Brasília, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 03/05, aprovada em 3 de agosto de 2005. **Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração**. Brasília, 2005.

BRASIL.Ministério da Educação. **Segundo Relatório do Programa**. Brasília, 2005.

BRASIL.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Primeiro Relatório do Programa**. Brasília, 2004a.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 01/99. Aprovado em 07 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil.** Brasília, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 22/98. Aprovado em 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13/07/1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 5.692/71. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 4.024/61. Brasília, 1961.

BUENO, M.S.S. Descentralização e municipalização do ensino em São Paulo: conceitos e preconceitos. In: MARTINS, A.M.; OLIVEIRA, C.; BUENO, M.S.S. (Org.). Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2004 p. 177-192.

CAMPOS, M. M. **Ensino fundamental e os desafios da Lei n. 11.274/2006**: por uma prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental que respeite os direitos da criança à aprendizagem. Em: Boletim Salto para o Futuro, n.12, 2009, p. 10-16.

CORREA, B. C. Educação Infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n. 1, 220 p. 105-120, jan./abr. 2011.

CORREA, B. C. **Crianças aos seis anos no ensino fundamental**: desafios à garantia de direitos. Encontro da ANPED, 2007 Grupo de Trabalho nº 07.

CRAIDY, C.M. **Ingresso aos seis anos no ensino fundamental**: uma opinião a favor e outra contra. 2006 Disponível online em www.jornaldaciencia.org.br

CUNHA, R. B.; PRADO, G. do V. T.. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola. Em: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p.37-49.

DI PIETRO, M. S. Z. **Parcerias na administração pública** – concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras formas. São Paulo: Atlas, 2006.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. **Professor: obstáculo à reforma do Estado**. Texto apresentado no XXV Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Porto Alegre, URGUAY. Agosto de 2005.

FELDMAN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. Em: FELDMAN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo, editora SENAC São Paulo, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coords) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre a iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2003.

GORNI, D. A. P. Ensino Fundamental de 9 Anos: estamos preparados para implanta-lo? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.15, n. 54, p. 67-80, jan./mar., 2007.

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

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, Â. M. Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 221-238, Nov. 2003.

MOLLO-BOUVIER, S. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago., 2005.

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

MOTTA, C. E. de S. Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo. In **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 54, ago.2001.

OLIVEIRA, S. G. **A Nova Educação e Você: o que os novos caminhos da Educação Básica pós-LDB têm a ver com Educadores, Pais, Alunos e com a Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?. Em: PLACCO, V. M. N. de S.;

ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e os Desafios da Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 25-36.

RAMOS, M. N. O Público e o Privado na Educação Profissional: as políticas do MEC. Em: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.) **O Público e o Privado na Educação**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 31-56.

ROSSETTI – FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, A.P.S. & CARVALHO, A.M.A. **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

SANTOS, L.L. de C.P.; VIEIRA, L.M.F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, nº 96, p. 753 – 774, out., 2006.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 61 de 14 de agosto de 2010. Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar de ensino fundamental, no ano letivo de 2011, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. São Paulo, 2010.

SÃO PAULO (Estado) **Constituição do Estado de São Paulo** promulgada em out. de 1989 – Secretaria de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus Estadual**. São Paulo, 1989.

UNESCO Brasil, OECD, Ministério da Saúde. **Educação e Cuidado na Primeira Infância: Grandes Desafios**. Brasília, 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

ZAN, D.D.P. **Ensino Fundamental de 9 Anos: A Quem Interessa?** Com Ciência, reportagens, 2006, disponível online em www.comciencia.br, acessado em 30/05/07.

APÊNDICE 1**MAPEAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NA MICRO REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO**

Meu nome é Andréa Cristine M. Bergamasco Thomé, sou pós-graduanda da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP e, como parte das exigências do curso de Mestrado, devo desenvolver um trabalho de pesquisa científica nos moldes de uma dissertação.

Para este trabalho, que será realizado sob a orientação da Prof^a Dra. Ana Paula Soares da Silva, pesquisadora do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI, escolhi como tema os desafios enfrentados e as soluções buscadas pelos sistemas de ensino e pelos professores quanto à ampliação do ensino fundamental para nove anos.

O objetivo deste estudo, inicialmente, é mapear na região algumas estratégias dos municípios na implantação do novo ensino fundamental.

Para tanto, gostaríamos de solicitar a contribuição desta secretaria, por meio da resposta a este breve questionário, que implicará em uma grande contribuição para o conhecimento sobre a nova realidade da Educação em nossa região. Esclarecemos que os dados deste questionário serão tratados quantitativamente e o município não será identificado em nenhum momento da pesquisa, sendo o nome do município e o seu neste formulário necessário apenas para um controle inicial da pesquisadora ao qual somente a mesma terá acesso, ficando garantido, portanto, o anonimato da secretaria.

A devolução do questionário preenchido poderá ser feita por e-mail, via correio ou pessoalmente, conforme a preferência desta secretaria.

Caso tenham alguma dúvida, favor entrar em contato por e-mail ou telefone.

Agradeço desde já pela atenção e imensa colaboração.

Andréa Cristine M. Bergamasco Thomé

E-mail: vandrea@mdbrasil.com.br Telefone: (17) 3342 8291; (17) 9709 8982

CINDEDI – tel: (16) 3602-4549

Prof^a. Dra. Ana Paula Soares da Silva

E-mail: apssilva@ffclrp.usp.br Telefones: 8118-0518; 3602-3659

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP

Avenida dos Bandeirantes, 3900 – Monte Alegre

Ribeirão Preto – SP

CEP: 14040-901

APÊNDICE 2
QUESTIONÁRIO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Secretaria municipal de educação de _____

Ano em que o ensino fundamental foi ampliado _____

Nome do responsável pelo preenchimento _____

Cargo ou função ocupada _____

1- Dados quantitativos da rede municipal de educação referentes ao ano de 2008:	
Número de estabelecimentos de educação infantil:	
Número de estabelecimentos de ensino fundamental:	
Número de professores da educação infantil:	
Número de professores do ensino fundamental:	
Número de alunos matriculados na educação infantil:	
Número de alunos matriculados no ensino fundamental:	

2- Com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos neste município, a organização da educação infantil teve desdobramentos no tocante a:

- () mudança significativa na demanda por vagas
 () problemas na atribuição de classes aos professores
 () outros

Observações: _____

3- Em relação ao primeiro ano do ensino fundamental de nove anos:	
As escolas do município contam com:	<input type="checkbox"/> Diretor <input type="checkbox"/> Vice-Diretor <input type="checkbox"/> Coordenador-pedagógico <input type="checkbox"/> Outros Especificar:

Número de escolas que atendem o primeiro ano:	
Idade mínima do aluno fixada para matrícula:	
Número total de turmas:	
Média de alunos por turma:	
Número total de alunos matriculados:	
Número de professores por turma:	
Número total de professores:	

4- Quanto à atribuição de classes/aulas para os professores **do primeiro ano**, esta foi realizada através de:

- concurso específico
- prova seletiva
- oferecimento aos professores da educação infantil
- oferecimento aos professores do ensino fundamental
- outros.

Observações: _____

5- A grade curricular **do primeiro ano**:

- é baseada na grade da antiga primeira série
- é baseada na grade da pré-escola
- foi elaborada uma totalmente nova
- está sendo elaborada uma grade totalmente nova
- outros

Observações: _____

6 – A grade curricular dos demais anos (ou séries) tiveram algum tipo de alteração com a implantação dos nove anos?

- sim não

Observações: _____

7 – O material didático utilizado com os alunos **do primeiro ano**:

- foi ou está sendo elaborado pela rede municipal
 provêm de sistema de ensino terceirizado
 outros

Observações: _____

8- Foi e/ou está sendo realizada formação continuada específica para os professores **do primeiro ano**?

- sim não

9-Em caso de resposta afirmativa, esta formação tem à frente:

- a equipe pedagógica da secretaria de educação do município
 a equipe pedagógica de cada escola
 parceria firmada
 outros

Observações: _____

10- Ainda sobre a formação continuada dos professores do primeiro ano, quais conteúdos foram e/ou estão sendo vistos? _____

11 – O material organizado pelo MEC para orientar a implantação do ensino fundamental de nove anos foi utilizado?

- sim não

12 – Em caso de resposta afirmativa, o material ofereceu subsídios relevantes?

- sim não

Observações: _____

13- Sobre a experiência de implementação do ensino fundamental de nove anos até agora, sinalize os principais desafios/dificuldades enfrentados:

- espaço físico
- material pedagógico
- formação de professores
- currículo – conteúdos
- currículo - metodologia
- currículo - avaliação
- relação professor-aluno
- relação escola-família
- outros

Observações: _____

14- Favor anexar, **se possível**:

- grade curricular
- rotina diária básica das turmas

Observação: Não há restrição alguma de espaço para as respostas. Caso seja necessário mais espaço para alguma delas, utilize o verso ou anexe outras folhas, tendo, por favor, apenas o cuidado de identificar o número da questão que estará sendo respondida no novo espaço. Obrigada.

A Secretaria de Educação do Município de _____
tem interesse em participar de uma pesquisa ligada à USP de Ribeirão Preto que objetiva conhecer a realidade dos municípios da micro região de Ribeirão Preto no que se refere à ampliação do ensino fundamental para nove anos, ciente da garantia de anonimato de todos os envolvidos (secretaria, escolas, professores e alunos)?

- SIM
- NÃO

Data:

Nome do responsável pelo preenchimento e assinatura:

APÊNDICE 3
QUESTIONÁRIO DAS COORDENADORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL
(Caracterização do perfil)

1- Dados pessoais:

Nome:

Idade:

Sexo: () masculino () feminino

Estado civil:

Número de filhos e respectivas idades:

2- Escolaridade:

Pós-graduação (área e ano de conclusão)	
Graduação (especificar qual curso)	
Ano de conclusão	
Instituição Pública ou Privada	

3- Tempo no magistério e níveis de ensino (especificar a série) em que já trabalhou:

4- Últimos três cursos de formação continuada que participou:

TEMA/ASSUNTO	ANO

5- Atualmente leciona em que horário, para qual(is) segmento(s)?

6- Realiza outro tipo de trabalho? Qual?

7- Tem interesse em participar de uma pesquisa ligada à USP de Ribeirão Preto que objetiva conhecer a realidade dos municípios no que se refere à ampliação do ensino fundamental para nove anos – seus desafios e busca de soluções – ciente da garantia de anonimato de sua identidade, de sua escola, alunos e de seu município?

() SIM

() NÃO

APÊNDICE 4
QUESTIONÁRIO DAS PROFESSORAS DO PRIMEIRO ANO
(Caracterização do perfil)

1- Dados pessoais:

Nome:

Idade:

Sexo: () masculino () feminino

Estado civil:

Número de filhos e respectivas idades:

2- Escolaridade:

Pós-graduação (área e ano de conclusão)	
Graduação (especificar qual curso)	
Ano de conclusão	
Instituição Pública ou Privada	

3- Tempo no magistério e níveis de ensino (especificar a série) em que já trabalhou:

4- Últimos três cursos de formação continuada que participou:

TEMA/ASSUNTO	ANO

5- Atualmente leciona em que horário, para qual(is) segmento(s)?

6- Realiza outro tipo de trabalho? Qual?

7- Tem interesse em participar de uma pesquisa ligada à USP de Ribeirão Preto que objetiva conhecer a realidade dos municípios no que se refere à ampliação do ensino fundamental para nove anos – seus desafios e busca de soluções – ciente da garantia de anonimato de sua identidade, de sua escola, alunos e de seu município?

() SIM

() NÃO

APÊNDICE 5**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(para as coordenadoras do ensino fundamental)

O(a) Coordenador(a) do primeiro ano do Ensino Fundamental _____

_____ aceita participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Ensino fundamental de nove anos: desafios enfrentados e soluções buscadas pelos sistemas de ensino e pelos professores”, desenvolvida pela mestranda Andréa Cristine Mesquita Bergamasco Thomé, sob a orientação da Prof^a Dra Ana Paula Soares da Silva, pesquisadora do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI- da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.

O(a) mesmo(a) declara estar ciente de que este trabalho se constituirá em uma dissertação de mestrado que terá o objetivo de conhecer os desafios enfrentados e as soluções construídas pelos sistemas de ensino e seus professores na realidade transformada pela nova legislação que amplia o ensino fundamental de oito para nove anos.

Afirma estar informado(a) que será entrevistado(a) e que estas entrevistas: -Constarão de questões sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos dentro da realidade do município em que trabalho; -serão gravadas em fita cassete e, posteriormente, transcritas e analisadas para o desenvolvimento do trabalho em questão, sendo que quaisquer dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos e tratados de maneira sigilosa, sem que haja identificação da minha pessoa, das escolas de meu município, de seus professores e alunos ou da secretaria de educação da qual faço parte.

Declara, portanto, estar informado(a) sobre as condições da sua participação na presente pesquisa, tendo compreendido com clareza os procedimentos aos quais será submetido(a), estando ciente de que:

- a) Está aceitando voluntariamente participar nesse estudo, não tendo sofrido nenhuma pressão para isso;
- b) Poderá interromper sua participação nesse estudo a qualquer momento que desejar;
- c) Não serão cobrados honorários de qualquer espécie, nem receberá qualquer tipo de pagamento por participar da pesquisa.

.....de.....de.....

Assinatura do(a) participante

Nome por extenso do(a) participante

Andréa Cristine Mesquita Bergamasco Thomé –Pesquisadora

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP

CINDEDI – tel. (16) 3602 4549

APÊNDICE 6

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(para as professoras do primeiro ano do ensino fundamental)

A Professora do primeiro ano do Ensino Fundamental _____

_____ aceita participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Ensino fundamental de nove anos: desafios enfrentados e soluções buscadas pelos sistemas de ensino e pelos professores”, desenvolvida pela mestrandia Andréa Cristine Mesquita Bergamasco Thomé, sob a orientação da Prof^ª Dra Ana Paula Soares da Silva, pesquisadora do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil – CINDEDI- da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP.

O(a) mesmo(a) declara estar ciente de que este trabalho se constituirá em uma dissertação de mestrado que terá o objetivo de conhecer os desafios enfrentados e as soluções construídas pelos sistemas de ensino e seus professores na realidade transformada pela nova legislação que amplia o ensino fundamental de oito para nove anos.

Afirma estar informado(a) que será entrevistado(a) e que estas entrevistas: -Constarão de questões sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos dentro da realidade do município em que trabalho; -serão gravadas em fita cassete e, posteriormente, transcritas e analisadas para o desenvolvimento do trabalho em questão, sendo que quaisquer dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos e tratados de maneira sigilosa, sem que haja identificação da minha pessoa, das escolas de meu município, de seus professores e alunos ou da secretaria de educação da qual faço parte.

Declara, portanto, estar informado(a) sobre as condições da sua participação na presente pesquisa, tendo compreendido com clareza os procedimentos aos quais será submetido(a), estando ciente de que:

- d) Está aceitando voluntariamente participar nesse estudo, não tendo sofrido nenhuma pressão para isso;
- e) Poderá interromper sua participação nesse estudo a qualquer momento que desejar;
- f) Não serão cobrados honorários de qualquer espécie, nem receberá qualquer tipo de pagamento por participar da pesquisa.

.....de.....de.....

Assinatura do(a) participante

Nome por extenso do(a) participante

Andréa Cristine Mesquita Bergamasco Thomé –Pesquisadora

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP

CINDEDI – tel. (16) 3602 4549

APÊNDICE 7**QUESTÕES PARA A ENTREVISTA COM A SUPERVISORA, COM AS COORDENADORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E COM AS PROFESSORAS DO PRIMEIRO ANO**

- Que expectativas tinha antes de iniciar o trabalho com o 1º ano do ensino fundamental de nove anos?
- Elas se concretizaram?
- Como você vê esta mudança com o ingresso das crianças de seis anos?
- Encontrou dificuldades?
- Quais os principais desafios?
- Que tipo de formação participou ou participa para o trabalho com a criança desta faixa etária?
- Existe supervisão e acompanhamento desse trabalho? No caso de resposta afirmativa, descreva como ele acontece.
- Houve opção para o trabalho com crianças desta idade? Por quê?
- Como você vê o relacionamento com crianças dessa faixa etária?
- Houve acesso aos materiais do MEC para orientação da ampliação do ensino fundamental? Como? Eles subsidiaram seu trabalho? Por quê?
- Quanto à proposta curricular: como foi e quem participou da elaboração? O que pensa de seu conteúdo?
- Que material é utilizado no preparo das aulas?
- Basicamente, qual a rotina das aulas dos alunos do primeiro ano?
- Houve mudanças no Ensino Fundamental como um todo com a ampliação? De que tipo?

- A organização da escola – tempos e espaços - teve mudanças com a inserção da criança de seis anos? Se sim, cite-a(s).
- O que você percebe sobre as expectativas que os pais demonstram?
- Quais as *soluções* individuais e coletivas construídas no processo de elaboração e execução da proposta pedagógica junto à criança de seis anos?

APÊNDICE 8

QUESTÕES PARA A 3ª ENTREVISTA COM A SUPERVISORA , COM AS COORDENADORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL E COM AS PROFESSORAS DO PRIMEIRO ANO

- Como foi a experiência, de maneira geral, de trabalhar com a criança de seis anos no ensino fundamental?
- Em relação a recursos, vocês encontraram dificuldades em obtê-los?
- Sobre a parceria para o material apostilado, como foi, de maneira geral, o uso dele?
- O que motivou a escolha desse material específico?
- O que a parceria oferece?
- O material facilitou o dia-a-dia do professor?
- Qual foi a primeira reação do professor em relação ao material?
- Sobre os conteúdos, eles são seguidos, alguns deixam de ser trabalhados, outros são acrescentados?
- Ele traz avaliação para levantamento de índices de desempenho?
- A autonomia pedagógica do professor ficou comprometida?
- Os pais gostaram do material?
- E as crianças?
- Como você compara o trabalho com e sem apostila?
- Que outras possibilidades o professor teria se não tivesse a parceria?
- O que você faria e o que não faria em uma nova oportunidade com o primeiro ano?
- Se você fosse responsável por implantar o ensino fundamental de nove anos, que cuidados principais teria?

APÊNDICE 9

MAPEAMENTOS

APÊNDICE 9

MAPEAMENTO DAS FALAS DAS PARTICIPANTES POR ITENS E ENTREVISTAS

Supervisora Suzana

	1ºMOMENTO 06/04/2009 Nº TOTAL DE LINHAS:298Seção 1	OBS.	2ºMOMENTO 25/08/2009 Nº TOTAL DE LINHAS: 305 Seção 2	OBS.	3ºMOMENTO 08/12/2009 Nº TOTAL DE LINHAS: 396 Seção 3	OBS.
DIFICULDADES ENCONTRADAS	<p>“ Primeiro de conseguir ajudar os professores... conseguir lidar com esse primeiro ano de maneira mais coerente, porque eu já estive em alguns encontros, num... a gente houve uma situação de que o aluno tá ainda no Pré, no outro não, que agora é fundamental. (...)Uma outra questão que me aflige é o espaço, eles estão numa EMEF que não tem parquinho ainda, que tem pouco brinquedo, que não tem árvores com muitas sombras. As nossas três escolas estão nessa realidade. Os funcionários não sabem lidar com as crianças pequenas porque sempre foi EMEF essas escolas. Eu acho que a minha expectativa maior tá girando em torno de conseguir ajudar, levar colaboração.” (página 1, linhas 5 a 14)</p> <p>“a maior dificuldade tá sendo no pedagógico, é, por exemplo: ah, eu sei que a criança tem que brincar, mas quantas horas essa criança tem que brincar na semana? Eu sei que a brincadeira tem que ser direcionada, mas como é essa brincadeira direcionada?” (página 2, linhas 39 a 42)</p> <p>“...então a gente manda brinquedos pra escola e o que ele faz com esses brinquedos? Então, eu to tendo dificuldades nesse aspecto, outra, outra dificuldade é... nós não temos uma pessoa específica pra cuidar desse primeiro ano, ou que cuide do...da EMEI e primeiro ano.” (página 2, linhas 42 a 46)</p>		<p>“...eu me deparei é o seguinte: eu acumulo duas, várias funções, isto não funciona pra um coordenador, porque aí outras funções tomam tempo de outra, mais as minhas expectativas, tá mais presente com o pessoal do primeiro ano, até porque era muito novo pra elas, é muito novo, eu realizei muito pouco disso, eu consegui fazer um encontro com elas no primeiro semestre, foi em abril, e tenho marcado dois, mais dois... (página 1, linhas 6 a 12)</p> <p>“...a questão da compra de materiais que a gente precisava fazer, a prefeitura barrou nesse momento, então ficou tudo pro ano que vem, então eu acho que foram poucas expectativas concretizadas.” (página 1, linhas 12 a 14)</p> <p>“Eu acho que foi os primeiros meses. O professor é... num... tá adequa... porque os nossos professores que estão no fundamental um, no primeiro ano, eram do fundamental, nunca tinham trabalhado com a Educação Infantil, então eles ficaram perturbados com aquelas crianças pequenas que chamavam o tempo todo, que queriam atenção o tempo todo e eles sozinhos nas salas, embora as nossas salas sejam pequenas, não são enormes, nada passa de vinte e dois, vinte e três, mas eles se sentiram muito... num, parecia que não tava gostando daquela brincadeira (risos) de brincar com crianças pequenas, eles não estavam acostumados, isso foi pra mim o que mais chamou atenção, porque eles pegaram o primeiro ano porque quiseram, então acho que eles tinham uma expectativa pra esse trabalho, que esse é um trabalho</p>		<p>“...nós não tínhamos noção das especificidades dessa criança, o professor também não tinha...” (página 31, linhas 2965 a 2966)</p> <p>“...o trabalho da secretaria em relação às escolas, a essas crianças ficou distante por não ter uma pessoa designada pra isso, pra cuidar disso.”(página 31, linhas 2966 e 2968)</p> <p>“...encontrei um entrave muito grande de direção, a direção acha que essa criança é uma criança como de oito, de nove, de dez, de onze anos. Inclusive os diretores nos questionam até porque na ficha dele não vai nota, a gente trabalha com letras, foi uma opção da secretaria. Então a verdade grande é que ninguém vê esse menino como uma criança, vê como um aluno apenas, acho que o problema maior é esse.” (página 31, linhas 2974 a 2980)</p> <p>PESQ: Em relação a recursos, vocês conseguiram, vocês tiveram dificuldade em fazer as compras?</p> <p>S: Bastante, bastante. É... em relação a recursos materiais eu finalizei a compra semana passada do que vai pro ano que vem, então é um parque pra cada um, pra cada escola, uma cama elástica, a mini biblioteca, mas nós trabalhamos um ano sem nada, de recursos material e nós conseguimos alguns brinquedos, jogos, mas brinquedos é... tipo boneca, carrinho, nada muito de cunho pedagógico, não, era mais pro lazer, então em relação a... se você me perguntar a maior falha em relação ao primeiro ano, eu diria que a falta de recurso material que foi. Até porque quando a gente começou, vou entender a</p>	

			<p>tranquilo, mais leve e não foi pra eles, não foi... a criança pequena que chama atenção o tempo todo, foi muito cansativo, isso foi depoimentos deles, mas acho que o mais difícil foi ver de fora que as condições que a gente precisaria tá dando pra escola de espaço, de play ground, de jogos pedagógicos, a gente não conseguiu dar, é um pouco frustrante.” (página 2, linhas 39 a 53)</p> <p>“...Eu não queria que fosse como é a gente dar nota de zero a dez, eu não queria que fosse dessa maneira. Então, houve resistência de uma escola porque eles acharam que não, porque mais cedo ou mais tarde o primeiro ano vai ter que se enquadrar no fundamental de maneira geral, então eles já queriam que fosse nota, nota e não avaliar as habilidades, as competências, então a gente montou essa ficha...” (página 2, linhas 73 a 78)</p> <p>“...a principal dificuldade que eu vejo é o professor ver aquela criança enquanto criança e não enquanto aluno, acho que é isso.” (página 5, linhas 159 a 160)</p>		<p>questão é... é legal disso de departamento de compras, etc. Nós começamos aqui em janeiro, essas crianças já estavam todas matriculadas e as compras do ano já estavam fechadas, a gente trabalha com... por semestre. Chegou no meio do ano eles não quiseram priorizar, então os pedidos foram sendo refeitos e refeitos e foram engavetados, até que agora a secretária colocou como prioridade e acho que vamos ser ouvidos pelo menos. (páginas 31 e 32, linhas 2981 a 2997)</p>	
VISÃO SOBRE A AMPLIAÇÃO	<p>“...a gente queria implantar, a secretária anterior não tinha a intenção de implantar agora, porém na época do da política, né, na mudança de gestão, aí na prefeitura os... o candidato resolveu que ia, o atual Prefeito resolveu que ia mudar já no final do ano e o próximo prefeito já pegar o primeiro ano implantado. Então foi a toque de caixa, foi muito corrido.” (página 4, linhas 147 a 152)</p>		<p>“O que eu tenho de dados é com... que as crianças estão evoluindo, isso é nítido que eles estão em relação à aquisição da base alfabética, atividades de leitura, isso a gente vê que eles queriam aprender, então foi muito rápido a aprendizagem, a gente via de um mês pro outro nos portfólios a evolução da criança. É... os professores hoje tão menos ansiosos, menos preocupados, porque eles estavam muito sem rumo e sem ter ninguém pra dar um rumo pra eles também, mas hoje eles já viram que a coisa caminha, vai caminhando com tranquilidade, e... acho que é isso! (página 1, linhas 17 a 24)</p> <p>“...eu não vejo de maneira só negativa, eu acho que o que fica</p>		<p>“Eu diria que primeiro foi um susto bem grande...” (página 31, linha 2965)</p> <p>“...é muito difícil estar fora da escola, embora eu consiga ter uma visão de cada escola, mas eu não... dentro da escola. Eu sei como que cada professor está trabalhando. Aqui não dá pra saber isso! Foi muito novo pras coordenadoras também! As próprias coordenadoras no começo do ano morriam de medo. “Nossa - por exemplo - quarta série, nossa, depois eles vão fazer SARESP! Eles vão fazer Prova Brasil! E... esse material não tá trazendo atividades de reescrita, está trabalhando com pontuação, perere, parara!” (página 36, linhas 3166 a 3173)</p> <p>“...eu fui tão pega de surpresa</p>	

			<p>de negativo desse ingresso é a prioridade não é mais a criança pela criança, o brincar o tempo dele, a prioridade passa a ser outra, isso é uma visão que o professor tem e é difícil mudar aquilo que a escola passa essa visão pra ele, ele tá dentro de uma escola que tudo tá lá pra aprender a ler e escrever, então o professor do primeiro ano se sente meio nesse ritmo.” (página 1, linhas 31 a 36)</p> <p>“Eu acho que até a criança quando foi pro fundamental, eu falo, foi porque pra gente mudou o espaço, mudou a escola, eles chegaram achando que eles tavam lá para aprender, então essa idéia que o pai tem de que foi pro fundamental tem que ter caderno, a criança também tem um pouco e esse trabalho que o professor tem que fazer, de mediar essa vontade da criança de aprender, oferecendo boas proposta, não é fácil! Ainda mais considerando que são novos nessa área aí do fundamen... do primeiro ano, então eu acho que por ser nosso oitavo mês com isso, as professoras até que se saíram muito bem.” (página 8, linhas 297 a 304)</p>		<p>com essa implantação, quanto as minhas coitadas das minhas professoras, então pra gente foi um aprendizado muito grande! Com mais falhas do que acertos, mas que esse trabalho seu serviu pra me mostrar.</p> <p>“Então tá! Já passou um ano com bastante falha, mas o ano que vem eu já sei o caminho que eu preciso correr pra ter o acerto, onde que eu vou buscar onde que eu vou trilhar.” (páginas 40 e 41, linhas 3337 a 3343)</p>	
<p>DESAFIOS ENFRENTADOS COM A CRIANÇA DE 6 ANOS</p>	<p>“Ajudar as professoras, sentar com elas, sentar com os professores, e “O... vamos conversar juntos sobre, hoje nós vamos conversar juntos sobre, ah... as... as atividades que devem ser propostas em relação à matemática, hoje nós vamos conversar juntos sobre como organizar a rotina, hoje a gente vai conversar juntos sobre o material que eles têm, até que ponto tá favorecendo, até que ponto tá atrapalhando, o que dá pra usar dele e o que não vai dar pra usar.” (página 2, linhas 55 a 61)</p> <p>PESQ: E você? Acha como, o que seria mais adequado pra lidar com as crianças dessa idade?</p> <p>S: Pedagogicamente?</p> <p>PESQ: Com o relacionamento, no nível pessoal.</p>		<p>“Pra mim, hoje, é... trabalhar com as professoras a questão de tempo da criança, não é porque ele tá num espaço de escola que essa criança tá lá só pra aprender a ler e escrever, eu acho que é conseguir mostrar pra elas a especificidade dessa criança de seis anos que é diferente da de sete, da de oito, da de nove.” (página 2, linhas 56 a 60)</p> <p>“Nós fizemos um encontro no dia seis de abril com todos os professores do fundamental, os coordenadores e diretores pra colocar desde a legislação, o porquê que ele entrou, até montar ficha de avaliação, o que seria, é trocar idéia com elas, porque eu não queria que fosse assim, sáisse da secretaria já enfiado pra elas só executarem, então levei vários</p>		<p>“Então eu acho que é carente esse entender o conceito do brincar pro menino de seis anos, pro menino da educação infantil, pro menino de sete, de oito, de nove.” (página 39, linhas 3293 a 3295)</p>	

	<p>S: Eu acho o afetivo tem que estar em primeiro lugar porque é uma criancinha (voz de riso) até a gente brincava, né? Eles vão querer, eles vão fazer xixi na calça, porque tem crianças de cinco anos e completou seis agora, tem de tudo! Mas, eh.. mas eu acho que o primeiro lugar é o afetivo, até porque a gente não teve o tempo de adaptá-los a essa realidade numa escola, eles saíram de creches e de EMEIs, era todo mundo pequenininho, então, gente, tem criança numa escola que tem oitava série! Então eu acho que o afetivo vem em primeiro lugar, depois o cuidado querer... em não querer ensinar tudo de uma vez, trabalhar o lúdico, ensinar através de jogos, esse pedagógico envolvido com o lúdico, mas eu acho que o afetivo tem que vir em primeiro lugar, até porque são crianças muito pequenas. (página 4, linhas 124 a 138)</p>		<p>modelos, deixei com cada escola, pedi pra elas se reunirem por escola e mandar pra mim o que elas, como elas gostariam, depois disso eu pegaria as idéias das três EMEFs e tentaria formalizar numa idéia só. Nós fizemos esse encontro e aí aproveitamos pra estudar a questão da avaliação, que elas estavam muito preocupadas, assim da nota, então nós montamos até uma maneira de dar nota diferente do fundamental.” (página 2, linhas 63 a 74) “...eu acho que os professores do fundamental pensam que a criança tem que vir pra sala já do jeito que eles gostariam: “Por que que eles não páram sentado?” (risos) Eles não param sentados porque eles têm cinco, seis anos, né, mas eles acham que o aluno deveria tá mais enquadrado no modelo de escola tradicional, é... uma outra questão que eles pediram até por uma... um abaixo-assinado ali de uma EMEF que eles tivessem um professor auxiliar na sala, mas o trabalho que a gente tem aqui com professor auxiliar é só pra alfabetização, então eu não achei coerente disponibilizar um professor auxiliar porque eles iriam querer que esse professor atuasse com atividades de alfabetização mesmo, então eu não achei que era o momento pra isso...” (página 4, linhas 126 a 135) “Eu acho que o professor, vendo a ânsia da criança em aprender, porque isso é nítido, ele acha que tem que ensinar da maneira formal, a gente trabalha com material estruturado, mas que tem, como todo material, coisas boas, coisas não tão boas. O que eu achei engraçado que eu li o material todo é que as atividades estão não estão separadas por disciplinas, vamos dizer, elas se integram e elas aparecem de uma maneira</p>			
--	---	--	---	--	--	--

			lúdica, só que o professor pula a parte lúdica e vai pra pro caderno (risos) de modo mais específico, então eu acho que eles têm essa dificuldade...” (página 4, linhas 143 a 150)			
MUDANÇAS OCORRIDAS NA ESCOLA	<p>PESQ: Você percebe assim... o Ensino Fundamental, como todas as demais séries, aqui no caso, você acha que teve alguma mudança ou não?</p> <p>S: As outras séries por conta desta entrada? Eu acho que ainda, eu acho que ainda não, a gente teve que mudar algumas da parte estrutural da escola, tipo horário de recreio, separar é... separar o horário de visita à biblioteca, as aulas de educação física, horário de sol, horário... essas mudanças mais estruturais. Agora como as crianças estão vendo essa entrada das criancinhas eu não sei te falar também não, eu acho que num sei se houve uma... um impacto, assim não, acho que eles viram mais naturalmente, mais do que a gente. (risos)</p> <p>PESQ: Eu acho que, assim, que na próxima pergunta você já entrou porque é a organização da escola, os tempos, os espaços, se teve mudança nessa organização com a inserção da criança de seis anos.</p> <p>S: Teve... teve uma das EMEFS, ela tem de primeira à oitava série, foi a que mais sofreu mudanças, a outra tem de primeira à quarta também sofreu mudanças nesse sentido de arrumar horário, agendamento de biblioteca, separar os recreios, é... separar é... o portão de entrada, algumas coisas nesse sentido, onde vai ficar o pessoalzinho pra professora ir buscar. Onde fica os maiores. Então são alguns cuidados que ao às vezes nem sei se a gente agindo da maneira correta se teria que estar todo mundo junto, mas é cuidado por conta de medo de eles serem machucados.</p>		<p>“solicitaram também o play ground e eu te coloquei que a questão ai já envolve o financeiro da Prefeitura, eu to com as três cotações, em dezembro eles disseram que compra. (risos) Então eu espero que o ano que vem a coisa esteja melhor. Tinha uma outra reivindicação que eram os materiais pedagógicos. Nós conseguimos alguns brinquedos, poucos, aí jogos, blocos, isso também tá previsto nessa compra de dezembro. E tinha uma outra ah... tinha uma outra reivindicação que era ter aula de inglês e de música pro... pro primeiro ano, nós colocamos música, o inglês ainda não.” (página 4, linhas 135 a 142)</p> <p>PESQ: É... em relação ao ensino fundamental como um todo, as demais, os demais anos, as demais séries, você viu alguma modificação, houve alguma mudança?</p> <p>S: Não, não, eu acho que quebrou um pouco a estrutura da escola que teve que arrumar algumas adequações de espaço, de mexer com horário de intervalo, mas eu não vi que isso tocou os demais, não! E essa é uma preocupação minha, agora nesse fim de ano, acho que já posso dizer, assim, porque a rotatividade de professor, nada me garante que o professor que trabalhou esse ano com o primeiro ano vá trabalhar o ano que vem, provavelmente vai... serão outros professores e acredito que vai gerar aquele tumulto do começo de novo. Então isso num é uma questão que me agrada, eu gostaria que essa atribuição de aulas fosse diferente do primeiro ano, porque nós fizemos uma</p>			

	<p>PESQ: Então é mais na organização do tempo, né? S: É. PESQ: Dos espaços nem tanto? JN: Nem tanto. PESQ: Do espaço físico? S: Não... PESQ: Acha que não teria? S: Não... a gente tinha salas disponíveis nas EMEFs, então deu pra atender bem tanto que uma EMEF tem cinco salas de primeiro ano, porque tinha cinco salas vazias lá é... de espaço, não, as salas são amplas, são grandes, já está com o mobiliário adequado, carteirinha pequena, foi mais uma questão do tempo. PESQ: Tá. E os espaços externos? S: Ah... esse precisa de alteração. Precisa de play ground que ainda não tem e ainda com a preocupação... vou por um play ground, aonde fica um menino de oitava série? (risos) Então tem... tem uma preocupação, sim. (página 6 e 7, linhas 209 a 243)</p>		<p>formação, nós montamos as fichas, as planilhas, eu acho que tudo isso colaborou com a formação deles, dos professores e... vai mexer, então a questão da gente ter marcado encontro do dia vinte e vinte e oito com todo mundo, não só com o pessoal do primeiro ano, já é pensando um pouco nisso, que o pessoal que esteja pensando em atribuição pro ano que vem já esteja pensando que o trabalho com o primeiro ano é diferenciado. Eu não achava que era, Andréa, pra ser muito sincera, no começo do ano eu achava, eu sabia que eles estavam vindo, eles eram pequenininhos, mas achava que ia acabar seguindo uma rotina igual a da primeira série, da segunda série e não se segue, eu não acho que deveria seguir, eu acho que tem que ser muito específico. PESQ: Você já iniciou falando, né, do espaço, dos tempos, dos horários da escola, você acha que teve mudança nesse sentido, nesse sentido de organização da escola com a inserção da criança de seis anos? S: Eu não acho, eu não vejo que seja uma preocupação da gestão da escola, da direção, do coordenador, ele não tem essa preocupação, nós é que deveríamos ter pra proporcionar, acho que mais espaço físico mesmo, que não tá sendo possível nesse momento, mas, por exemplo, da escola se adequar pra pra tá trabalhando com essa criança mais tempo fora da sala, de tá oferecendo sei lá, brincar com sucata, essas atividades voltadas pra faixa etária deles, eu não vi, não, eu não vi, posso estar equivocada. (páginas 6 e 7, linhas 234 a 265)</p>			
<p>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</p>	<p>“...a gente ainda não tem uma proposta curricular elaborada, nós adotamos um material terceirizado agora e o</p>		<p>“Elas tiveram o primeiro semestre todo pra montar os seus planejamentos, achei que não dava pra pedir já no</p>		<p>“Nós elaboramos uma (avaliação), nós elaboramos uma que foi aplicada semestralmente porque a gente</p>	

	<p>material ele foi escolhido porque atendia um pouco da proposta que a gente tinha, então ele foi escolhido em cima disso...” (página 5, linhas 165 a 167) “... o material terceirizado também tá oferecendo suporte pra elaboração da proposta.” (página 5, linhas 176 e 177) “...a princípio, o primeiro ano, a idéia da secretaria era que eles tivessem maior tempo com o professor titular, como vinha na EMEI, menos aulinhas, né, menos... assim sair pra aula de educação fí... eles saíram só pra educação física e teriam aula de artes, os outros alunos das EMEFS, além dessas , têm inglês e música aí... os professores do primeiro ano reivindicaram aula de música e de inglês é... ve... veja essa reivindicação por dois lados: uma porque ele precisa de ter esse tempo pra tá preparando o material pra... e outra, talvez eles estivessem pensando que o menino do primeiro ano tenha que ser tratado como os demais, então aí a secretária achou que seria prudente nesse momento eles terem aula de música, então eles têm música, educação física e artes, os demais música, educação física, artes e inglês. A secretaria tem a intenção de expandir pro inglês, de colocar o inglês na grade, não foi colocado justamente por essa cautela que a gente tá tendo de entender como vai funcionar, de ver, esperar a coisa ir andando um pouco, então pro ano que vem pode ser que tenha essa e alguma coisa a mais, então eu achei interessante isso, elas virem querer saber porque não tem essas outras aulas. PESQ: Interesse? S: É e aí eu fico também na</p>		<p>primeiro mês que elas pensassem, até porque elas nunca tinham trabalhado com essa criança de verdade, nós temos um material estruturado que já traz um norte assim, uma linha e... mais a questão do currículo em si, o currículo geral que deve envolver todo mundo, aqui no nosso município ele é muito carente, ele é muito fraco.” (página 6, linhas 199 a 204)</p>		<p>montou de um formato muito prático... a gente escolheu alguns descritores que são requisitados em prova Brasil, adaptou eles pra todas as séries, aí a gente colocou lá dez descritores, montamos a primeira prova que foi em abril, começo de abril, em cima desses dez e no final do ano algumas salas a gente acabou aplicando a prova quase que a mesma, mudando texto, mas requisitando as mesmas competências das crianças. E algumas a gente precisou mudar porque já tava... porque os descritores já não atendia a série, aí a gente montou um programa de computador, o professor aplicava essa prova e eu mandava via e-mail pra cada professor, ele preenchia as quantidades de acerto de erro pra cada questão e já gerava um gráfico, então ficou muito interessante de visualizar, até pras reuniões que eu fazia com elas, que eu fiz uma agora no segundo ano. Então eu cheguei lá: “Bom, como que você tinha em setembro quatro alunos pra esse lado, pois agora você tá com seis?” (risos) Sabe, esse tipo de intervenção bem pontual, mas eu tinha dados na minha mão, então eu achei que foi um recurso muito legal....a gente pediu que a professora do pré elaborasse a primeira avaliação, então, porque nós também não tínhamos nem noção do que tinha sido trabalhado na pré-escola, então essa professora elaborou já do segundo semestre, as próprias professoras puderam decidir bastante coisa.” (página 34 e 35, linhas 3105 a 3130)</p>	
--	--	--	--	--	--	--

	<p>dúvida: ele tem de ser tratado como os outros da EMEF? Até que ponto ele tem que ser tratado igual aos outros da EMEF? (risos) São questões que a gente vai ter que... eu acho que a gente tem, é justo que a gente tenha um ano pra resolver essas questões, pelo menos, porque a situação é muito nova pra gente.” (página 8, linhas 275 a 296)</p>					
<p>ATRIBUIÇÃO DAS CLASSES DE 1º ANO</p>	<p>“O professor do fundamental tinha a opção de pegar o primeiro ano, no entanto, na hora da atribuição, a Secretária tentou intervir no sentido de que não fosse todos os professores para o primeiro ano, por exemplo: quem trabalha há dez anos com terceira série, não abandonasse a terceira série pra pegar o primeiro ano ou quem alfabetiza a primeira série que não abandonasse também pra pegar o primeiro ano nesse momento que a gente tem que garantir o alfabetizador da primeira série, porque a gente tem que garantir o professor da quarta série, então ela tentou, a Secretária interviu no... no sentido de tentar com que os professores excedentes da Pré-Escola ficassem com o primeiro ano, ou no caso como aconteceu os contratados, os novos profesoress acabaram vindo, então, na verdade, hoje tem professores efetivos da rede com primeiro ano que davam aula na segunda série, que davam aula na quarta, professores contratados é... do município que nunca deram aula, professores contratados que já deram aulas em outros municípios, professores de segunda série, tá muito heterogêneo.” (página 3, linhas 101 a 114)</p>				<p>“...nós trabalhamos com professores é... que entraram agora, que saíram da faculdade e começaram agora, então é nítido e eu trabalhei também com professor de... que tá com segunda série há vinte anos, então ai eu vi nitidamente o uso que se faz de qualquer instrumento que dá na mão desse professor.” (página 32, linhas 3008 a 3012) “...eu não sei quem vai pegar essas salas o ano que vem...”(página 39, linha 3300)</p>	

<p>ROTINA DOS ALUNOS DO 1º ANO</p>	<p>“Olha... é... hum, por uma visita que eu fiz, eu vi um professor muito perdido porque aquela criança não fica sentadinho! Que ele tá mil por hora! E o professor tava muito perdido. Vi outras salas muito organizadas, cada grupinho trabalhando numa atividade diferente, cheguei em escola que o professor... lendo história num outro espaço! Na quadra, por exemplo: é... ah! já vi aula de educação física eles marchando, brincando e cantando musiquinha, então eu acho que tá havendo um esforço, embora, assim, um esforço individual, mas tá havendo um esforço, sim.” (página 4, linhas 117 a 123)</p> <p>PESQ: Pelo seu acompanhamento, que tipo de material que o professor tá utilizando pra preparar as aulas?</p> <p>S: Eu acho que, assim, que muitos deles têm, carregam esse... essa formação do PROFA, carregam bem feita, então eles usam todas essas atividades que o aluno... constroem jogos e o suporte do material a gente pede pra esse material que a gente tem estruturado, pra que ele adapte o que for necessário, então tem lá uma parlendinha, o material e a utilização desse material, então ele pega essa parlendinha e usa como ele acha que ele deve usar, nisso a gente tá vendo que uns que sabem usar, mas tem uns que não sabem, aí é mais uma expectativa que eu tenho de tentar ajudar esses professores mais novos, que não tiveram formação e que aí tão tendo dificuldades de elaborar suas aulas. (página 5, linhas 178 a 188)</p>		<p>“Atividades de escrita espontânea sempre, isso é... o trabalho com parlendas de memórias, aquelas práticas que o PROFA colocou pra gente há nove, dez anos atrás, são bem usadas ainda, bastante é... elas montam uma rotina semanal na segunda-feira e apresentam pro coordenador e essa semana eu tava vendo de uma professora e o que me chama atenção é que elas têm uma preocupação muito grande em tá colocando no meio do material atividades de alfabetização, menos do que de colocar uma atividade de um brincar, uma atividade de canto, uma atividade com movimento, essa é uma preocupação bem menor.</p> <p>PESQ: Certo. Basicamente, você falou da rotina, né, basicamente, qual é a rotina dos alunos do primeiro ano a partir do momento que eles chegam até a hora de ir embora?</p> <p>S: Eles chegam na escola, o pessoal do período da manhã toma um leitinho e aí tem ah, vão pra sala, a maioria das rotinas que eu vi, elas têm um momento de leitura logo no início da aula, aí segue a programação de cada professor, tendo nesse meio aula da educação física, a... aula de música, a gente pede que elas garantam na semana um momento pra ir ao laboratório de informática, mas o laboratório tem poucas máquinas, então às vezes isso complica um pouco e... o horário do intervalo é separado do pessoal de terceiro, dos maiores. Que mais que eu lembro de rotina... ah! peço que tenha na semana já estabelecido um horário pra sair da sala com as crianças, propor uma atividade fora do espaço da sala e o período da tarde segue praticamente a mesma rotina, só que eles tomam o leitinho antes de ir embora, o lanchinho deles lá é antes de ir embora.” (página 6, linhas 212 a 233)</p>			
------------------------------------	--	--	--	--	--	--

<p>VISÃO SOBRE O SISTEMA DE ENSINO</p>					<p>“É... a Secretaria avaliou, recebeu vários e... dentro dos que a gente recebeu e que eu ajudei até a lê-los, eu... o do material B é o que tava mais assim, era o material mais aberto, ele não... a gente não tem obrigatoriedade de concluí-lo a cada final de bimestre, embora isso seja uma questão que acaba ficando internalizada no professor, ele não precisa concluir, mas ele acha que precisa concluir...” (página 32, linhas 3025 a 3030) “A gente leu a concepção de formação do material, ela é toda na interação no sócio-interacionismo e na teoria crítica, então foram pontos que, embora no escuro, nos levaram a escolher (risos)...” (página 33, linhas 3039 a 3041) “...então eu acho que ele organizou nesse sentido de é... ele ajuda a programar o que você vai trabalhar é... ele dá um norte, olha! Talvez o dia de hoje dê pra fazer isso, isso, isso, então eu divido isso, isso, durante as minhas aulas do dia, então, e eu particularmente assim, é... falar com base em nada, eu acho que ele facilita, sim...” (página 33, linhas 3063 a 3068) PESQ: E assim... qual foi a primeira reação do professor? S: Com o material? PESQ: A reação inicial, é. S: Péssima! Apavorante! Elas rejeitaram muito sem conhecer, e... algumas até acredito que conhecia e que rejeitou por... pelo mesmo motivo que eu rejeitei durante esses quinze anos que eu tenho de magistério ai, porque a gente é... sabe que o material limita, num certo ponto, limita o professor, mas limita o professor que quer ser limitado, porque eu deixo muito claro em todo encontro que ele não precisa ser concluído. Ele pode ser pulado, você pode arrancar folha, você pode fazer o que</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					<p> você quiser, então a gente dá essa abertura pro professor... (página 34, linhas 3075 a 3085) “Então eu acho que a primeira reação foi assustadora, mas hoje na última conversa que eu tive com elas, que foi em outubro, foi mais tranquila, bem mais!” (página 34, linhas 3089 a 3091) “...eu falo que é um valor que se dá, que se agrega com um bem material, caro, comprado, terceirizado, mas que a gente espera que esteja repercutindo positivamente na educação do município.” (página 36, linhas 3161 a 3163) “Eu tenho que ter fê, né? (risos) Isso já tá comprado.” (página 37, linhas 3187 a 3188) “Nós usávamos até o ano passado um material xerocado, caseiro, feito aqui mesmo, muito doméstico, que era uma coletânea de boas atividades de livro didático, etc, etc. Nós usamos por três anos no município, por quatro anos, perdão! Chegou uma época que ele já tava muito careta, ele era preto e branco, ele tinha atividades elaboradas há quatro anos atrás, ele tinha os textos que o professor estava às vezes até cansado de usar! Então ele já não tava é... atendendo, ai a gente chegou na seguinte questão: ou nós faremos todos esses livros de novo, considerando que quinta e oitava série trabalhava com ..., material apostilado, ou nós vamos por o ... (material apostilado A)? Ninguém quis, inclusive eu, acho um material muito tradicional. E nós vamos deixar o professor no livro didático? Tem livros bons! Mas não tem o livro que vem.”(página 37, linhas 3192 a 3202) Embora eu acho que assim... a gente ouve fala de professor, elas estavam acostumadas, quatro anos trabalhando com aquele material. Então, lógico, toda mudança vai gerar um </p>
--	--	--	--	--	--

					<p>desconfortozinho, a gente tem a vantagem de que o livro que a gente usou em dois mil e nove não é o mesmo que nós vamos usar em dois mil e dez, ele já foi remodelado, textos atualizados! Então eu acho que isso também faz parte da educação, esse girar buscando novidades e eu friso que o portal é um instrumento muito bom pro professor que queira usar. Tem atividades excelentes lá, tem um... tem um... uma ferramenta onde você prepara todas as avaliações, lê, ela já sai com o timbre da escola, se é testes ela já sai corrigida, basta querer explorar.</p> <p>PESQ: E você acha que o professor do primeiro ano explorou ou não?</p> <p>S: Não!</p> <p>PESQ: Não explorou?</p> <p>S: Eu acho que não! (página 37 e 38, linhas 3215 a 3229)</p>	
ORIENTAÇÕES TEÓRICAS RECEBIDAS	<p>“Falta apoio. É assim, em num eu ligo muito na Diretoria de Ensino e não tenho resposta, até porque eles me falam que também estão implantando este ano. A legislação que eu encontro é assim, muito específica de idade, de quando ingressar, o que mandou ingressar, eu não encontro nada do pedagógico...” (página 1 e 2, linhas 35 a 39)</p> <p>“Olha... aqui no município nós tivemos PROFA, há um bom tempo atrás, Pró-letramento de Matemática e eu estava como Coordenadora de uma EMEF, então eu participei de vários encontros da Escola da Vila, eu estive em congressos, mas sempre muito específico, muito generalizado, né? Nada específico pra essa demanda.” (página 2, linhas 66 a 70)</p> <p>“Até hoje tem uma vídeo-conferência na Diretoria, no pólo da Diretoria de Ensino, que é com o pessoal do Conselho de Educação do Estado, acho que eles estão bem envolvidos, mais do que a</p>	<p>PESQ: E você, coordenadora, supervisora da rede, você tá passando por algum tipo de formação?</p> <p>S: Eu precisei buscar porque minha formação era de fundamental também, eu acho que no começo do ano eu devo ter cometido vários equívocos por isso, porque eu desconhecia até como funciona uma creche, como funciona a educação infantil, eu desconhecia tudo isso e tava me incomodando porque eu não sabia, por exemplo, analisar o desenho de uma criança e eu precisava fazer isso, então eu fui buscar, eu fiz dois cursos só sobre fun... é... sobre a criança de seis anos, to fazendo um da fundação Santilana que é sobre o primeiro ano e fui buscar uma disciplina, alguma questão que envolvesse a criança como criança, sem pensar na criança enquanto escola, é o que eu to indo buscar pra mim pra poder ajudar elas. (página 3, linhas 93 a 103)</p> <p>“...uma conquista que a gente consegui é que com o trabalho</p>	<p>“...eu peguei do livrinho do... da implantação “Um ano a mais”- o vermelhinho, eu montei um mini curso em cima dele, e aí que a princípio eu passei pras professoras, porque na verdade assim... elas tinham esse livrinho pra estudar em HTPC durante o ano, embora tinha que ter feito o ano passado, não deu foi implantado assim de ultima hora. Elas tinham que fazer isso durante esse ano, foi chegando setembro, eu vi que a coisa não tava indo tão bem, então o que me propus a fazer um resumo disso com todo mundo e aí eu montei pra cada artigo do livrinho um slides, eu busquei vídeos, etc. e eu amei, entendeu, o que é o brincar (riso) eu vi que ninguém sabe muito bem o que é o brincar. Nem as necessidades, o que ele exige, o que ele promove na criança, então eu acho que essa carência de formação nessa área existe muito uma lacuna muito grande. Hora que eu apresentava alguns vídeos de</p>			

	<p>Secretaria do Estado.” (página 2 linhas 72 a 74) “...os materiais literários, literaturas que o MEC oferece, elas estão estudando agora em HTPC. É até uma outra falha nossa que deveria ter sido feito antes, né, da implantação.” (página 4, linhas 145 a 147) Sobre o material de orientação do MEC estar subsidiando o trabalho do professor: “Tá subsidiando, hum..., mas ainda não é tudo o que eles precisam, acho que eles precisam de uma coisa um pouco mais mastigadinha, alguém intervindo sobre o material porque a gente tá fazendo a discussão, as coordenadoras tão com o material e elas estão fazendo as discussões em HTPC, mas eu acho que falta uma intervenção em cima do material, então tá lá o primeiro capítulo: Infância, vamos trazer essa infância, esse conceito da infância pra essa sala aqui, como a gente lida com isso eu acho que talvez isso tá um pouquinho falho ainda, talvez por formação de Coordenador.” (página 5, linhas 155 a 162) PESQ: Essa formação é... esse material terceirizado, ele tem uma formação junto? S: Tem. PESQ: Uma orientação junto ? S: Tem. PESQ: E ela já está ajudando? S: Tem, é boa, é muito boa a formação para o material. (página 5, linhas 189 a 195)</p>		<p>de formação do Pró-letramento, nós estendemos esse trabalho com a tutora de ela tá atuando nas salas com maleta literária, com varal, ela tá ajudando com esse trabalho, tá como fazer um varal de texto, como fazer um trabalho com os portadores, então a gente montou vários cartazes de rotinas, mandamos já pronto, tamo mandando pronto o professor ter que usar, é... fizemos de tecidos um... pano com bolso pra ser o portador de diferentes textos, pro aluno, pra ficar na altura da criança, pra ele ter acesso, então tamo tentando dessa maneira...” (página 4, linhas 151 a 158) PESQ: Em relação ao material do MEC, você já falou, né, que vocês estão fazendo o estudo é... você acha que esse estudo tá apoiando o professor, te apoiou, em primeiro lugar, está apoiando o professor lá na ponta, dentro da sala de aula? S: Eu acho que é muito carente de material, esse material em específico ele é muito bom! Mas é um material de estudo, ele tem a... até em alguns capítulos tem uma questão de aplicabilidade, então como oferecer situações lúdicas, como trabalhar, deixar a criança é... brincar, proporcionar o espaço de brincar, ele tem algumas sugestões, mas a finalidade desse material não é... de apoio ao professor, é um material teórico. Eu gostei do material, gostei muito dos textos, acho que são ricos, acho que se o professor pegasse pra ler sozinho realmente ia ficar muito pouco gravado, acho que ele, o professor, ainda precisa desse inter-mediador, desse mediador e... eu tenho dificuldade pra encontrar materiais bons, nós tivemos dois cursos para o professor do ensino fundamental 1, tivemos</p>		<p>criança de cinco, seis anos falando sobre o sistema solar, por exemplo, através de uma brincadeira elas não acreditavam. Então eu acho que é carente esse entender o conceito do brincar pro menino de seis anos, pro menino da educação infantil, pro menino de sete, de oito, de nove.” (página 39, linhas 3278 a 3295)</p>	
--	---	--	--	--	--	--

			<p>um sobre motricidade, que elas gostaram muito porque elas nunca tinham aplicado tanto, trabalhado com motricidade, então nós fizemos dois, mais um de matemática, jogos de matemática, outro de alfabetização mesmo, esse de motricidade e... acho que mais uma palestra geralzona. Elas elas sentem falta disso, de ter um material que ajude lá na sala, tanto que o... essas oficinas, tanto de matemática quanto de alfabetização adoraram porque era pegar o livrinho de paradidático, como trabalhar aquele livrinho paradidático, era mais de prática mesmo.</p> <p>PESQ: Aquele último material do currículo que são aqueles oito livrinhos, vocês receberam?</p> <p>S: Recebemos, a gente tá fazendo o estudo deles, a gente montou um grupo de... o grupo das gestoras do município, desde da secretária, passando pelos... por todas nós aqui da secretaria, diretor, coordenador e a equipe de formação, são duas tutoras que nós temos, então nós nos encontramos mensalmente pra discutir o livrinho, nós estamos no terceiro ainda (voz de riso). Acho que depois que eu peguei pra ler a fundo, se jogasse isso também já direto pro professor, sem passar pela formação do Coordenador nisso, do Diretor, acho que seria menos proveitoso do que tá sendo, então a gente tá indo com calma, eu penso que até o fim do ano a gente termina o vermelhinho pro ano que vem, pra começar com o currículo, o primeiro livrinho do currículo é ótimo, fala do desenvolvimento humano, acho que é é muito bom para o... remetendo ao primeiro ano. (página 5, linhas 161 a 196)</p>		
--	--	--	--	--	--

<p>ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO</p>	<p>“Ainda não! Eu... eu tenho tentado acompanhar o trabalho, assim... eu faço visitas às escolas, pelo menos semanalmente eu to nas escolas, tenho indo aos HTPCS, mas ainda nada específico para o primeiro, até porque as professoras do primeiro ano ainda tão no bolão dos professores, tá todo mundo junto, né?” (página 3, linhas 80 a 83)</p> <p>“E o contato com o aluno a gente fez uma avaliação diagnóstica agora, eu... a gente montou, eu com o técnico, nós montamos uma... um programa de computador que elas vão alimentar pra gente, um panorama de como tá cada série do município, mas é muito superficial, pela minha visão ainda este contato ainda está muito longe de ser o ideal.” (página 3, linhas 94 a 98)</p> <p>PESQ: Assim, basicamente, hoje qual é a rotina das aulas do 1º ano? Eles chegam, que horas?</p> <p>“Eu não sei te falar com certeza, até porque eles estão a menos de um mês tendo aula, então hoje eu não sei te falar com certeza. (página 6, linhas 196 a 199) [...] O que posso te garantir é que eles chegam, tem hora da leitura porque isso é regra, a secretaria impõe até que toda aula deve começar com uma leitura, então isso eu sei que há, agora, o que, que horas eles estão saindo pra brincar, que horas eles usam a matemática, que horas eles usam a Língua Portuguesa, isso eu não sei te falar... (página 6, linhas 204 a 208)</p> <p>“A gente tem tentado manter um contato com os coordenadores, então, semanalmente, a gente tem um contato, a secretaria... tem um contato com os coordenadores, na idéia de que os coordenadores estejam</p>		<p>“...nós montamos um diagnóstico lá no começo do ano também, acho que foi... não sei se você já tava aqui quando eu tinha aplicado, não me lembro, montamos esse diagnóstico, propus que elas trabalhassem com portfólio de cada criança e... agora dia três e quatro a gente vai repetir o mesmo diagnóstico, igualzinho foi no começo do ano, as mesmas questões, tudo pra ter um parâmetro, assim, geral das três EMEFs, não só o da sala em relação à sala, mas da criança em relação ao município.” (página 3, linhas 78 a 84)</p> <p>“Eu... todo... todo mês eu pego os portfólios do município inteiro pra olhar, então eu to na terceira série (risos), só falta uma série, não, eu comecei de trás pra frente, eu fiz quarta série e fiz segunda série porque são as séries que vão ter Prova Brasil, o SARESP, então isso eu já olhei do município inteiro e preparo uma devolutiva para o Coordenador, eu peço que isso venha pra mim depois que o Coordenador olhou, agora eu to na terceira série fazendo esse trabalho e... semanal, é... quinzenalmente eu tenho reuniões com os coordenadores. Uma semana eu tenho reunião pra discutir os problemas da escola, na outra semana a gente estuda, uma semana, então às sexta-feiras eu tento entender o que tá acontecendo. Dessa forma eu tento não passar uma semana sem dar um pulinho em uma escola, mas eu não consigo ir em todas, então hoje, por exemplo, às sete horas da manhã tava na EMEI dando uma devolutiva de uma atividade que eu filmei lá. E tento fazer assim, eu tento não passar uma semana sem pelo menos dar um pulinho em algum lugar. Mas é uma visita de médico.” (página 3 e 4,</p>			
-----------------------------------	--	--	---	--	--	--

	<p>repassando aos professores. in... individualmente ainda, vou ter que deixar sem resposta, mas a secretaria tem tentado atender dessa maneira, passa pro diretor, a secretaria tem um contato com o diretor, a parte pedagógica tem o contato com os coordenadores... Olha, essa semana tá acontecendo isso, vamos ter que mudar isso na legislação, a grade curricular ainda precisa ser feita dessa maneira... (tosse) tentando intervir com o coordenador...só...” (página 7, linhas 261 a 270)</p>		linhas 107 a 120)			
VISÃO SOBRE AS EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS	<p>PESQ: E... sobre as expectativas que os pais demonstraram, você acha que teve alguma mudança, pela nomenclatura, que tipo de expectativas você teve a impressão que eles demonstram? S.: Eu acho que foi positivo em relação aos pais, eu estava na EMEF até o ano passado e foi no final do ano que a gente começou as matrículas e eu via que eles queriam, sim, que as crianças fossem pra lá, porque lá na EMEF tem computador! Porque lá na EMEF tem aula de música! Porque lá na EMEF tem aula de natação! Então eu acho que os pais viam dessa maneira, nem tão preocupado com o que o menino vai aprender, como ele vai aprender a ler e escrever, ou de que maneira ele vai aprender a ler e escrever, mas o que a escola está oferecendo, além do que a outra escola oferecia. (página 7, linhas 244 a 254)</p>		<p>“os pais queriam, a gente vê em reuniões de pais, eles, depoimentos mesmo, que eles estão contentes mesmo, que a criança está no fundamental e não está no espaço da EMEI, eles estão no espaço do fundamental, isso é bem nítido que os pais queriam isso...” (página 1, linhas 28 a 31) “É...eu tive pouco contato com as famílias, mas o que percebi é que eles querem que as crianças estejam lá pra aprender a ler, escrever, fazer conta, foi pro fundamental tem lá com caderno, tem que ter caderno(risos), tem que ter tarefa, senão não precisava ir (risos) podia ficar na... tem esse conceito deturpado ainda, que fica na EMEI é mais brincar, se vai pro fundamental é mais escrever, então os pais eu percebo que querem isso.” (página 7, linhas 268 a 273)</p>		<p>PESQ: Você acha que os pais gostaram do material? S: Embora conhecendo muito pouco, sim! Tem uma repercussão política muito boa e tem repercussão na sociedade muito boa também. Infelizmente ele acaba dando credibilidade pra um trabalho que já tem credibilidade, não é o material que seria o responsável por isso, mas ele valida, é uma questão nada verdadeira, nada pedagógica, mas eu diria política. (página 35, linhas 3143 a 3147)</p>	
O QUE FARIA NUMA NOVA EXPERIÊNCIA					<p>Bom, o que eu não faria deixá-las sem recurso material que foi muito solicitado! Que é o livrinho, o joguinho, eu não faria isso de esperar um ano passar pra essa aquisição! Outra coisa que eu não faria, eu acho que eu colocaria um coordenador só pra essa faixa etária, talvez um coordenador geral que cobrisse EMEI, primeiro ano, além dos coordenadores de escolas, esse</p>	

					<p>geralção que pudesse tá andando, que eu não pude fazer isso. É... e o que eu faria? Eu faria o HTPC delas separado, eu faria mais encontro delas com o infantil, eu faria.... uma formação pra elas sobre movimento e sobre artes que eu acho fundamental pra essa faixa etária e... que é... não sei, a gente tem um especialista de artes, então acaba ficando muito desvinculado da função do professor, do professor titular. Não sei mais o que faria. (página 38, linhas 3243 a 3254)</p> <p>“...você sabe que é até uma incoerência porque eu tava em escola de fundamental até então, eu achava que como o primeiro foi pro fundamental, tinha que ser o professor do fundamental pra trabalhar com ele, eu acho que não. Tem que ser o professor do infantil, ele tem um olhar diferente do professor que tá lá só pra alfabetizar, só pra ensinar contas, etc. etc. A primeira coisa que eu faria, eu privilegiaria o professor do infantil podendo trabalhar com essas salas.</p> <p>PESQ: Numa atribuição? S.: Numa atribuição de aula, por exemplo. Não sei se legalmente seria possível. (risos) Seria isso. Ah... Outra questão: eu colocaria uma... na grade desse primeiro ano uma grade de aulas uma aula pra ser cumprida e que o professor é obrigado estar fora da sala de aula, do espaço da sala de aula que ele acaba se enchendo tanto de outras atribuições que ele esquece que o menino quer sair, eu garantiria que essas salas tivessem no máximo dezoito, vinte alunos. E... quanto mais responsável administrativa, né, eu acho que o contato da família que acontecia enquanto ele tava no infantil, depois que ele foi pro fundamental ficou um pouco mais distante. Acho que é isso!”(páginas 38 e 39, linhas 3258 a 3275)</p>
--	--	--	--	--	--

	1º MOMENTO 07/04/2009 Nº TOTAL DE LINHAS: 298 Seção 1	OBS.	2º MOMENTO 01/09/2009 Nº TOTAL DE LINHAS: 191 Seção 2	OBS.	3º MOMENTO 08/12/2009 Nº TOTAL DE LINHAS: 277 Seção 3	OBS.
<p>DIFICULDADES ENCONTRADAS</p>	<p>C:A única dificuldade é que a gente se culpa por não oferecer à criança o espaço que ela também necessita, né, que não seria só a sala de aula, o espaço mais pra parte lúdica, né, que a gente... que ainda faz parte dessa faixa etária, né, do brincar, do correr e a gente não tem ainda e devido, assim, como nós temos de primeira a oitava série no mesmo horário, fica complicado você fazer uma leitura fora da sala, uma brincadeira fora da sala, aí complica um pouco, mas a criança em si eu acho que ela tá dentro do contexto que seria assim, que teria que ser oferecido mesmo pra ela, ela tem que fazer parte desse contexto, mas sim com um espaço, assim mais apropriado, mais adequado pra essa faixa.</p> <p>PESQ: Então você acha que é mais a questão do espaço físico?</p> <p>C: Espaço físico.</p> <p>PESQ: Então, frente a essas dificuldades que você coloca, qual que seria o principal ou os principais desafios que tem aí pela frente?</p> <p>C: O que você encara como desafio, Andréa?</p> <p>PESQ: Ah... eu penso, por exemplo: o espaço físico é... a uma adaptação?</p> <p>C: Ah, tá! Eu acho que aqui é quase que inviável. Só se eles ampliarem, né, esse espaço da escola, porque não tem mais espaço pra nada.</p> <p>PESQ: Não tem pra onde ir?</p> <p>C: Não tem pra onde ir, não tem mais espaço ou se a escola, né, é... ficasse de primeira a quarta, desmembrasse, aí de</p>		<p>C:Olha, o que eu assim... o que eu pensava, o que eu achava, eu acho que veio de encontro. A nossa escola assim, o único problema que eu citei logo no início foi em relação ao espaço físico, mas isso foi se adequando e dentro dessas possibilidades as crianças é... tornou-se assim, o lado do brincar, mas que naquele espaço limitado, mas que deu pra interagir, a ser utilizado como aprendizado. (página 35, linhas 1323 a 1327)</p> <p>C:Olha, a dificuldade que eu citei no início foi em relação ao espaço, ah... nós não tivemos assim casos de criança com a dependência de pais que choram o tempo todo, elas já estavam já... são crianças que fazem que fizeram parte de uma educação infantil desde o maternal porque são crianças que a maior parte já vieram de creches, então elas já têm um assim... um ambiente de escola, então num encontramos assim dificuldades assim nenhuma em relação a isto. (página 35, linhas 1338 a 1343)</p>		<p>C:...foi tudo direcionado, tudo que... só ficou o parquinho mesmo...</p> <p>PESQ: O parquinho não conseguiu ainda?</p> <p>C: Não conseguimos ainda, mas jogos, brinquedos, isso foi garantido.</p> <p>(página 24, linhas 2713 a 2716)</p>	

	<p>primeira a quarta tudo bem, aí teria mais espaço. Mas, por enquanto, não tem e a gente nem pode falar, não, a gente vai conseguir porque não tem aonde por.</p> <p>PESQ: Então o desafio seria esse ... e não acha solução?</p> <p>C: É, quase que assimnão acha solução, então a gente vai adequando.</p> <p>(páginas 28 e 29, linhas 1036 a 1059)</p>					
<p>VISÃO SOBRE A AMPLIAÇÃO</p>	<p>C:Olha, no primeiro momento, assim, eu fiquei muito ansiosa porque a gente imaginava como seria essa formação, porque até então a gente não... e ainda não tem nenhuma formação pra isto. Então, foi, aconteceu e nós acolhemos. Então, a ansiedade era muito e continua sendo porque a gente se pergunta se está agindo corretamente ou não. (página 28, linhas 1009 a 1013)</p> <p>C: Olha, diante de tantas mudanças, assim... de tanta inovação, a gente percebe que a criança, assim, de um de um tempo de uma média de três a quatro... anos eu acho que muda muito o conceito aí de falar “essa criança tem três anos!”, né, e taxar como três anos e achar que ela é capaz de fazer só aquilo que é considerado pra três anos, eu acho que mudou muito, então hoje a gente vê, por exemplo, eu passo na sala e vejo crianças com essa... com esta idade já quase que alfabéticos, então eu não sei o porquê de falar não, que ela não vai fazer parte, né, do ensino fundamental. Eu acho que ela tá devido a essa... a esse avanço, a tecnologia, ah... esse acesso que eles têm em casa hoje, mais assim, televisão, leituras, vídeos, então.. computadores, eu acho que tá no momento mesmo, sabe, num pode ficar esperando</p>		<p>C:Olha, eu acho que a criança nessa idade ela já está pronta ah... pra se, num vamos dizer encaixar, mas se encontra dentro de... se encontra dentro desse espaço do ensino fundamental porque hoje em dia as crianças ela têm acesso a várias informações e existem infâncias e infâncias, então eu acho que tudo que for dado pra ela nesse momento é o momento propício pra isso.</p> <p>(página 35, linhas 1331 a 13350)</p> <p>C:Olha, como é tudo novo e a gente não tinha essa experiência do ensino, da educação infantil, o que eu senti assim foi até uma surpresa e fiquei até alegre, porque, assim, foi surpresa mesmo que no decorrer do tempo ah... como nós temos um material, um suporte do livro didático que a gente chama de livro, então... ah... usa muito esse lado brincar, então a gente falava “Nossa, mas eles não vão, né, assim... assimilar nada, que habilidade vai desenvolver?” Ficava se questionando, mas observando agora a gente notou que esse material levou a criança a ter um suporte, por exemplo, eles têm uma habilidade muito grande em usar o caderno e folha por folha, linha por linha, espaço, lateralidade, então eu</p>		<p>PESQ: Então você acha assim que, de maneira geral, foi positiva essa entrada?</p> <p>C: Foi positiva, foi positiva! (páginas 23 e 24, linhas 2702 a 2704)</p> <p>C:É, foi um ano meio que puxado, né, de surpresas porque a gente não esperava, nós esperávamos assim conseguir bem menos com eles, né, tem os problemas!</p> <p>(página 30, linhas 2934 a 2936)</p>	

	<p>mais porque ela necessita de informação.</p> <p>(página 28, linhas 1024 a 1034)</p> <p>C: Mas, assim, com fundamento é por necessidade da escola, por necessidade da criança a gente não tem, então não foi feito um planejamento pra essa série, não foi feito, assim não tem nada, só tem o material que foi colocado que é o livro.</p> <p>(página 30, linhas 1100 a 1102)</p> <p>C: ...então a gente vai se adequando ao que tem, eu acho que é a única e também essa formação que a gente deveria ter tido pelo menos, né, um mês mais ou menos, pra pelo menos ter noção do que a gente tava acolhendo, né, aquele serzinho o que seria aquilo, né, aí nós... quando chegou, bom, tudo em dúvida, vamos ver se vai ter condições ou não. Aí eu percebo que tem que oferecer mesmo, também não sei se to certa, não sei se tem fundamento.</p> <p>PESQ: Hoje você pensa assim?</p> <p>C: Hoje eu penso assim que tem que oferecer porque senão ficaria uma lacuna aí, essa criança vai ficando, sabe naquela mesmice e tem, diante do que tá lá fora, a escola tem que se atualizar, correr atrás e oferecer também, se é certo ou errado não tem fundamento (risos), não tem nenhuma leitura, não tem nenhuma teoria, é só idéia, é só o que passa pela minha cabeça.</p> <p>(páginas 34 e 35, linhas 1262 a 1274)</p> <p>C: Olha, Andréa, eu gostaria de falar com você, pra você assim com conhecimento, com leitura, com estudo, mas eu não tenho, não tenho, o que nós tivemos não dá pra te falar, é só</p>		<p>fiquei muito surpresa com isso.</p> <p>(página 39, linhas 1493 a 1502)</p>			
--	--	--	---	--	--	--

	<p>no dia-a-dia que a gente vai agora aprender, se a gente... pode ser que de repente chegue amanhã ou no meio do ano, fala “Nossa, Andréa, eu falei tanta besteira na primeira, né?” Pode ser, mas a minha idéia é essa agora, assim, de imediato eles estão aí e eles têm condições do que a gente tá oferecendo pra eles, poderia oferecer mais, mas, por falta de espaço, então ele brinca dentro da sala, né, não sai, precisaria desse espaço, né, dessa... mas não tem. Oferecer na quadra hora que não tem barulho, é o espaço físico mesmo, eu acho que ele teria que ter um pouquinho mais de liberdade, não ser tão encolhido lá, ficar só naquele espaço, mas quanto à aprendizagem, ficar em dúvida, ah ele é muito novo, ah, não... época, ah, precisava mais de um tempo... (página 35, linhas 1291 a 1302)</p>					
<p>DESAFIOS ENFRENTADOS COM A CRIANÇA DE 6 ANOS</p>	<p>PESQ: Então as expectativas que você tinha antes de começar ainda não se concretizaram? Você ainda está com as mesmas?</p> <p>C: Assim, menos ansiosa porque no dia-a-dia a gente vai vendo que... que aquela criança que a gente achava que era incapaz de ficar nesse espaço, ela está assim, como se diz, se acomodou bem, ela foi aceita, né, nesse espaço e também aceitou o espaço, eu não sei se por imposição ou porque é da idade mesmo.</p> <p>(página 28, linhas 1014 a 1019)</p> <p>C: Olha, independente da série, eu até.. na eu gosto, eu gosto e até na atribuição eu peguei um primeiro ano, né, porque eu gosto de trabalhar com essa faixa de idade aí, essa faixa etária, então, sabe eu gosto mesmo... tanto, eu não tenho dificuldade de primeira a quarta, não, mas, se falar de oitava, tudo bem porque aí é</p>		<p>C:O único desafio eu acho que é... fazer-se entender, por exemplo, que a criança está pronta pra aprender, pra entrar, pra entrar, ah... numa fase de letramento, não esquecendo do brincar, né, que é muito importante, da parte de artes, mas também esta parte do letramento, eu acho que já deve ser inserida.</p> <p>(página 35, linhas 1346 a 1349)</p> <p>PESQ:...quando apareceu essa ampliação você fez opção, você escolheu ou não?</p> <p>C: Não! Já foi colocado, como eu sou coordenadora de primeira, da primeira série à quarta série do ensino fundamental, então esse primeiro ano também fez parte.</p> <p>PESQ: E como que você sente que é lidar com a criança de seis anos no ensino fundamental?</p> <p>C: Olha, Andréa, eu acho que</p>		<p>C:E hoje nós chegamos assim, mas com o conselho, nós vimos também a importância que foi o trabalho do professor como o mediador da leitura, isso foi muito importante, também a leitura, também levou a parte da escrita, né, que a gente não imaginava que eles fossem assim capazes nessa faixa, né, mas também nós conseguimos assim perceber que, eu não sei se foi o material, se foi assim o que tinha que ser, acontecer, devido a programação, porque a gente ainda não tem, né, as diretrizes, nada que fale “Oh, você vai seguir isso ou aquilo, nós fomos fazendo à moda da casa, garantindo pra eles, né, assim, que nós também nunca tivemos a educação infantil aqui nesse prédio, então nós não tínhamos muita experiência com essa idade, né, e foi um pouco complicado no começo, mas com esse</p>	

	<p>área específica já num, não tenho tanto, né, mas eu já fui coordenadora de primeira a oitava, então já melhorou, né, pra quem era de primeira à oitava e de primeira à quarta já foi um grande, um grande avanço, né? (risos)</p> <p>PESQ: Pegando um gancho... Então você falou que gosta da idade, né, do primeiro ano. Como que você vê que é o relacionamento com essa faixa etária, como é a criança de seis anos?</p> <p>C: Oh, às vezes a gente até faz um pré aí, um pré-julgamento, mas tá muito assim, só no dia-a-dia mesmo a gente percebe como eles estão mudados, assim, como a mudança acontece porque no início falava “gente, eles não vão, né, se adequar a esse espaço, eles vão ser atropelados pelos maiores!”, é... Ah... o convívio e não aconteceu nada disso, foi bem aceito, eles aceitaram, eles... sabe, não é como há dez anos atrás que você chegava com uma criança de seis anos aos berros, né, chorando porque não gostavam de escola. Hoje, acho que eles já têm isso lá no Infantil, né, eles já vão pra creches, pra educação infantil, aí tem as fases e vai se adaptando a essa, acho que não tem mais como fugir da escola, né, acho que a escola já vai começar lá no... lá no maternal começa com as necessidades das mães, né, procurando creches e a gente tem que se adequar porque não vai imaginar, não vou dar isso porque ele não tem idade, ah... não vou falar sobre isso porque ele não tem essa formação, não tem capacidade, mas eu acho que tem que ir jogando, falando porque alguma eles vão se apropriando, sim. Eu fiquei bem assustada... se você quiser desligar pode desligar... (risos) eu fiquei bem assustada o ano passado no finalzinho, né, que</p>		<p>não tem muita diferença do... como já disse lá, anteriormente, porque existe infâncias e infâncias como eu já disse, e como essas crianças nossas já vêm de uma, de uma formação de creche, então a gente não encontrou muita dificuldade em lidar com isso.</p> <p>PESQ: Pra você quem é a criança de seis anos?</p> <p>C: Ah... é uma criança ainda que gosta de brincar, né, então a gente usa isso como um jeito, uma forma de inserir, de pôr ela dentro de um mundo, que às vezes a gente pensa que ela não vai dar conta, que seria esse espaço, esse espaço de horas que ela fica na escola, né, cinco horas aulas, então a gente tenta tornar isso mais prazeroso e através da brincadeira ela vai... e através do lúdico, ela vai aprendendo a desenvolver certas habilidades, tanto na parte de... do brincar, da escrita, da leitura.</p> <p>(página 36, linhas 1371 a 1389)</p>		<p>quadro a gente conseguiu organizar esses espaços, né, dando tempo do brincar, do dançar, do movimento em si.</p> <p>(página 23, linhas 2689 a 2701)</p>	
--	---	--	---	--	--	--

	<p>eles falaram, “Nossa, vem o seis por aí!” Falei “Meus Deus, e agora?” Mas é tão diferente do que a gente imagina, não sei porque a gente... (página 31, linhas 1125 a 1153)</p>				
<p>MUDANÇAS OCORRIDAS NA ESCOLA</p>	<p>PESQ: ...você sentiu mudança com a inserção da criança de seis anos?</p> <p>C: Olha, o que a gente tá tentando é seguir assim, por exemplo: são seis aulas de Língua Portuguesa de uma forma geral, não vou falar do primeiro ano, mas com uma terceira série a gente segue a grade, segue a grade pra se organizar, senão não tem como.</p> <p>PESQ: Os horários, assim, por exemplo, recreio é o mesmo?</p> <p>C: Não, ele não, ele não é junto com ele, é junto com o aluno de primeira à quarta, né, ele faz parte agora de primeira à terceira, aí a quarta nós separamos, colocamos de quarta à oitava, fizemos dois recreios.</p> <p>PESQ: Então, é mais... mais a questão do horário, né, que você já falou, do espaço não deu pra fazer?</p> <p>C: Não, não deu, a nossa pauta é assim que eu acho, é em relação a esse espaço que a gente não vai ter como ofecer, tem a idéia de tirar a creche aqui do lado, depois ampliar, mas a gente sabe também que isso também não é assim, ainda mais no início de mandato não é garantido falar “eu quero” e acontece, né, então a gente vai se adequando ao que tem, eu acho que é a única e também essa formação que a gente deveria ter tido pelo menos, né, um mês mais ou menos, pra pelo menos ter noção do que a gente tava acolhendo, né, aquele serzinho o que seria aquilo, né, ai nós... quando</p>		<p>PESQ: Em relação à organização da escola, o ensino fundamental como um todo, vocês já notaram alguma mudança nas demais séries?</p> <p>C: Olha, a gente só vai perceber a partir do ano... do próximo ano, porque essas crianças vão chegar no segundo ano já que quase que alfabéticas, né, então a gente vai ter que começar a repensar o ano que vem.</p> <p>PESQ: Então, por enquanto, você ainda acha que não deu pra ter essa mudança?</p> <p>C: Não deu porque o como começou esse ano, né, o ensino de seis anos, então não dá pra... porque nós temos o primeiro ano, o segundo ano e a segunda série, então esse primeiro ano ele não está assim, a gente ainda não encontrou como colocá-los, ele não estão nem educação infantil e nem no ensino fundamental, falta essa organização ainda de currículo.</p> <p>PESQ: Em relação à escola como um todo, os tempos, os espaços, você percebeu algumas mudanças com a inserção da criança de seis anos?</p> <p>C: Nós tivemos que adequar os horários de recreio, né, diferente dos demais por eles serem menores e um acompanhamento também do professor da sala pra essa... pra esse horário, essa refeição e mais inspetores pra levá-los até o banheiro por serem menores e aí dividir esse espaço com até aluno de oitava série.</p>		

	<p>chegou, bom, tudo em dúvida, vamos ver se vai ter condições ou não. Aí eu percebo que tem que oferecer mesmo, também não sei se to certa, não sei se tem fundamento.</p> <p>(página 34 e 35, linhas 1248 a 1268)</p>		<p>PESQ: Você citou é... algumas mudanças para o brincar. Que mudanças seriam essas?</p> <p>C: Olha, a gente vai adequando o espaço porque não temos assim um parquinho, nós não temos um play ground, então fica muito complicado, a professora usa intervalo das outras séries onde o pátio está disponível e sai com as crianças e tenta propor brincadeiras, né, mostrando, por exemplo, brincadeira do ontem, brincadeiras de hoje, né, fazendo essa comparação e eles gostam muito.</p> <p>PESQ: É... compra de materiais, aconteceu alguma mudança pra adequar é... todo o material didático utilizado com essa faixa etária ou ainda não?</p> <p>C: Olha, o material que nós recebemos assim só mobiliário que foi adequado a essa faixa etária, os demais, não, é o comum, é o lápis colorido, é o giz de cera, é o caderninho e o material de apoio que é o livro didático e o material no dia-a-dia o professor vai usando a sua criatividade.</p> <p>(páginas 38 e 39, linhas 1445 a 1476)</p>			
<p>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</p>	<p>PESQ: E a proposta curricular você já falou um pouco da grade, né?</p> <p>C: É, não, também não tivemos nada, nada, nada.</p> <p>Pesq: Vocês têm uma grade?</p> <p>C: Nós temos uma grade...</p> <p>PESQ: E como foi elaborada essa grade?</p> <p>C: Eu acho que a grade... ela foi copiada, seguida por lei, não sei, já veio estipulada, já é norma.</p> <p>PESQ: Certo.</p>		<p>PESQ: Em relação à proposta curricular, à grade curricular, os conteúdos a serem trabalhados, como foi a elaboração, você participou, ainda está em processo de elaboração, o professor participa, como é?</p> <p>C: Ainda está em processo de elaboração, então nós temos esse esse suporte do material porque ele já vem mais direcionado, né, que fala tem um pouco da matemática, um pouco de Língua Portuguesa, o desenvolvimento aí cultural, né, e cultural, social</p>			

	<p>C: E a gente segue.</p> <p>PESQ: Que material... bom, antes de entrar no material, o que você pensa da grade, porque já veio uma grade pronta pra seguir, né?</p> <p>C: Isto.</p> <p>PESQ: O que você pensa dela, você acha que ela é adequada, precisaria mudar um pouco?</p> <p>C: Então eu acho que só depois desse primeiro ano de trabalho que a gente vai ter uma noção, porque até então nós não tínhamos, né?</p> <p>PESQ: Você acha que tá muito no começo pra analisar?</p> <p>C: Pra analisar, pra te falar sobre isso.</p> <p>PESQ: Certo.</p> <p>(página 32, linhas 1162 a 1183)</p>		<p>e tem também a parte de artes, eu acho que assim um conteúdo bem propício, bem adequado pra essa faixa de idade.</p> <p>(página 37, linhas 1417 a 1424)</p>			
ROTINA DOS ALUNOS DO 1º ANO	<p>PESQ: É... basicamente, qual que é a rotina dos alunos do primeiro ano? Eles chegam...</p> <p>C: Olha, pra eu te falar agora, com sinceridade, eu acho que ainda é um pouco... porque a gente tá tentando se organizar ainda, você entendeu? Então, nós tivemos até uma formação semana passada sobre isso com o pessoal, né, daí... da que firmou o contrato aí com esses livros... (página 33, linhas 1209 a 1214)</p>		<p>C: Eles chegam, eles têm uma rotina assim: Eles chegam, eles são acolhidos, né, tem a hora da acolhida, aí depois eles têm a hora do lanche, retornando o professor tem uma sequência ou é uma atividade de leitura ou é uma atividade de escrita ou é uma atividade de brincadeira ou uma aula de matemática. (página 38, linhas 1441 a 1444)</p>			
VISÃO SOBRE O SISTEMA DE ENSINO	<p>C: Olha, eu to gostando, sim, to gostando, é dificuldade pra quem... pra quem... pras... pro... pro segundo ano, aí há dificuldade porque, como não já implantou esse esse sistema de com esse... com esse material, então parece que faltou alguma coisa, porque a gente ia com a letra bastão até.. considerava até o finalzinho da primeira, né, agora antecipou</p>		<p>C: Ah... sempre tem que adequar às vezes algum conteúdo que vem nesse material porque ele é preparado a nível regional, né, e às vezes temos sim que adequar, aí usando um vídeo, uma outra leitura, uma outra vivência, mas o conteúdo é o mesmo, só que a gente vai adequando à realidade deles. (página 38, linhas 1433 a 1436)</p>		<p>C: Bom, como eu já tinha dito, já, né, já havia falado, a nossa escola tem o material apostilado, então houve uma necessidade de uma rotina de trabalho, de uma organização de trabalho e essa rotina até contribuiu, até porque ela garantiu, né, assim, o tempo, o espaço, né, pra cada, pra aquele momento, pra aquela especificidade e... delegando</p>	

	<p>um pouquinho, então a dificuldade tá na segunda, segundo ano.</p> <p>(página 33, linhas 1219 a 1224)</p>		<p>PESQ: Então você citaria o material apostilado que você acha que foi, acabou sendo positivo pra proposta pedagógica junto à criança?</p> <p>C: É... por nós não termos nenhuma formação pra esse ano, né, do que seria a idade de seis anos e ele não... assim, pelo que a gente procura não encontra, ele nem no RCN nem no PCN, então ele está assim meio que perdidinho lá no meio e o material levou... sabe no dia-a-dia foi levando a gente a entender isso. (página 40, linhas 1505 a 1508)</p>		<p>assim os poderes pra cada criança, né, dentro de seus limites, atendendo também aquelas diferenças, né, porque nem toda criança tem o mesmo tempo, né, mas eu acho que garantiu isso pra eles. (página 23, linhas 2682 a 2689)</p> <p>PESQ: ...em relação ao material, né, que você tava falando, o apostilamento, você, quando veio a apostila você sabia, como que aconteceu essa parceria?</p> <p>C: Não, nós não conhecíamos o material.</p> <p>PESQ: Quem escolheu?</p> <p>C: Eu acho que foi a própria secretaria da educação. Porque nós tínhamos o material apostilado de quinta à oitava, e nós, de primeira à quarta nós tínhamos de língua portuguesa elaborado com seqüências didáticas que nós elaboramos, a gente recolhia o material com os professores e montava nossa apostila, ai depois o pessoal, como já tinha de quinta à oitava, achou melhor organizar desde o primeiro ano.</p> <p>PESQ: E assim... qual foi tua reação, quando chegou o material?</p> <p>C: Nós assustamos, assim... porque, assim, a gente não conhecia, né?</p> <p>PESQ: Professoras também?</p> <p>C: Todos, né? Agora que a gente tá fazendo um balanço do que foi, né, mas a cada dia era uma surpresa, um susto, às vezes uma reclamação ou um espanto, assim de... de... surpresa mesmo, por ter acrescentado, né, coisas que a gente achava que ampliado, né, esse conhecimento que o aluno tem.</p> <p>PESQ: E... você acha assim, que o... a parceria, ela trouxe,</p>	
--	---	--	---	--	--	--

					<p>então, foi bom?</p> <p>C: Eu acho que foi.</p> <p>PESQ: Você acha que foi bom, de maneira geral, o que a parceria trouxe, trouxe o material, trouxe formação?</p> <p>C: Material, trouxe formação, ele tem também, assim, tipo uma comanda, assim, cada atividade o professor tem uma fonte de pesquisa.</p> <p>PESQ: É o portal que você fala? Ou é orientação?</p> <p>C: É o portal, ai ele entra no portal, lá ele tem também orientações se ele quiser, ele também... ele tem uma senha que ele pode... então eu acho que foi válido, sim!</p> <p>PESQ: Ali no dia-a-dia, você acha que facilitou pro professor?</p> <p>C: Olha, ele, o professor, pode até dizer que ficou assim meio... agora a gente lembra dos registros, né, que só agora no final eles deram o devido valor no material. Porque até no uso do dia-a-dia era um susto, né, ele envolve o estudo também pro professor, né, que vai ampliando assim conhecimentos até pra ele, porque se fica só naquilo, só no que ele tem em mãos, é muito limitado, e esse material ele é muito abrangente, então coisa que ele acha assim que... até prá conhecimento dele pra passar pro aluno ele tem que estudar, né.</p> <p>PESQ: Ah... ta, entendi. É, você então, de forma geral, por exemplo, os conteúdos, como você avalia? Os conteúdos se você acha que foram adequados, apesar de o professor ter que correr, né, atrás, como você falou ?</p> <p>C: É, ele, no primeiro ano, ele não é assim, específico, português história, geografia,</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					<p>ciências, matemática, né, então ele abrange todas as áreas sem tocar, história, geografia, né, mas não sei, depois você vai conversar com a professora do primeiro ano pra ver o que ela achou também, não li o registro final dela, né, mas no nosso pensamento, no nosso ver é isso daí.</p> <p>PESQ: Você acha, assim, que os conteúdos, você é coordenadora, é claro, né, não é professora, mas você tiraria alguma coisa, colocaria outras de maneira geral?</p> <p>C: Pro primeiro ano, não! Do segundo ano em diante, eles acham assim... mais um pouquinho da ortografia.</p> <p>PESQ: Precisa por ou é muito?</p> <p>C: Por, por, então eu não sei se é erro nosso ou dos professores, é... o material não vem, não fica muito preso a essa parte da ortografia.</p> <p>PESQ: Certo.</p> <p>C: Então citamos, né, eles falaram que iam fazer uma revisão do material pro próximo ano, já foi cobrado um pouquinho mais de texto, né, escrita, essa parte da ortografia da escrita.</p> <p>PESQ: Mas isso do segundo pra frente, do primeiro não?</p> <p>C: Do segundo pra frente, ele levou até coisa que a gente, sabe, não esperava, esse do primeiro ano, eu acho agora a partir do segundo ano como foi o primeiro ano trabalhado, foi implantado de primeira a quarta, então houve um susto, né, e também um material novo, então ninguém conhecia, era uma surpresa no dia-a-dia e no estudo, na formação, na elaboração das aulas, mas agora a partir do ano que vem, como a criança já tem</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					<p>conhecimento desse material, e levou o aluno assim a uma autonomia que você fala, “vamos pra página tal”, ele já vai! Entendeu? Então ele já foi se apropriando sem querer da escrita ou do reconhecimento do número, né, quase que, assim por uso do material mesmo, no dia-a-dia.</p> <p>PESQ: Suas professoras, assim, elas ficaram no conteúdo, você acha que elas foram além, colocou outras coisas?</p> <p>C: Foram além! Porque a... durante os estudos, né, cada atividade tem um encaminhamento, né, então lá já cita filmes, leituras, né, pra acrescentar, então foram além, sim. (páginas 24 a 26, linhas 2717 a 2791)</p> <p>PESQ: Ah, tá! Você já teve a oportunidade, assim, de tanto de dar aula como de ser coordenadora, de professores com apostila e sem apostila, o que você achou?</p> <p>C: Olha, como num tó, não fico diretamente na sala, fica difícil assim te dizer alguma coisa do material apostilado, assim não sei o dia-a-dia, só acompanhando, né? Porque na minha época ainda a gente trabalhava, preparava as aulas, né, preparava, pensava, pegava um livro aqui, outro ali e primeiro ano seria vamos por primeira série, né, aquela fase da cartilha, né, então era completamente diferente, então eu fico até surpresa com esse resultado porque você pega um material e ele apresenta, ele vem assim não só com a letra bastão, ele vem com a letra imprensa também, aí você fica “Meu Deus” a criança vai, né, e de repente ele vai se apropriando daquilo sem a cobrança, né, porque a leitura geralmente é feita pelo professor, né, as consignas,</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>então depois</p> <p>ela´</p> <p>pro</p> <p>prpp então depois a criança ela própria já vai passando, “nossa, quando eu vou passar pra cursiva, quando eu vou passar?”, né, então ela própria ela já vai fazendo esse processo.</p> <p>PESQ: Então você acha que o material facilita?</p> <p>Ft: Eu acho que facilita! Agora, tem professores que eu já conversei que não gosta da apostila do primeiro ano, não é daqui da escola, de outra escola, eles gostavam mais do material, apesar de que foi primeiro ano e primeira série, né, primeiro ano ele já vinha do infantil pra gente e a gente cobrava, né, alguns já vinham alfabético outros não, mas a gente não sabia esse processo o que ocorria antes, o que se passava. Então a hora que pega o material fala, “gente, não vou dar conta de alfabetizar com isso!”, né, não sei depois você vai conversar com a Claudete, vai ver a opinião dela.</p> <p>PESQ: Ah, ah... você acha que a autonomia pedagógica do professor, acha que fica comprometida ou ele tem liberdade?</p> <p>Ft: Eu acho que não, porque ele tem... lá, não é uma cobrança, né, você vai seguir isso, se ele achar que tá muito complicado, ele pode ir por outro caminho, por exemplo, aparece uma sequência não tá no momento, ela pode mudar, ela dá essa liberdade de ir lá trocar por outra, o que ele achar melhor, colocar dele, não é aquela cobrança assim fechada, né?</p> <p>a criança ela própria já vai passando, “nossa, quando eu vou passar pra cursiva, quando</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					<p>eu vou passar?”, né, então ela própria ela já vai fazendo esse processo.</p> <p>PESQ: Então você acha que o material facilita?</p> <p>Ft: Eu acho que facilita! Agora, tem professores que eu já conversei que não gosta da apostila do primeiro ano, não é daqui da escola, de outra escola, eles gostavam mais do material, apesar de que foi primeiro ano e primeira série, né, primeiro ano ele já vinha do infantil pra gente e a gente cobrava, né, alguns já vinham alfabético outros não, mas a gente não sabia esse processo o que ocorria antes, o que se passava. Então a hora que pega o material fala, “gente, não vou dar conta de alfabetizar com isso!”, né, não sei depois você vai conversar com a Claudete, vai ver a opinião dela.</p> <p>PESQ: Ah, ah... você acha que a autonomia pedagógica do professor, acha que fica comprometida ou ele tem liberdade?</p> <p>Ft: Eu acho que não, porque ele tem... lá, não é uma cobrança, né, você vai seguir isso, se ele achar que tá muito complicado, ele pode ir por outro caminho, por exemplo, aparece uma sequência não tá no momento, ela pode mudar, ela dá essa liberdade de ir lá trocar por outra, o que ele achar melhor, colocar dele, não é aquela cobrança assim fechada, né?</p>	
ORIENTAÇÕES TEÓRICAS RECEBIDAS	<p>PESQ: Certo. Você já até respondeu, mas eu queria que você falasse um pouco, né, que uma formação específica pra trabalhar com essa idade não teve?</p> <p>C: Não, não teve é... nenhuma formação. Agora que a gente tá tendo acesso, algumas leituras, né, em HTPCS sobre o ensino,</p>		<p>PESQ: Em relação à formação, vocês tiveram... vocês participaram, estão participando de algum tipo de formação específica pra essa faixa etária?</p> <p>C: Andréa, por enquanto, não!</p> <p>(página35, linhas1350 a 1352)</p> <p>PESQ: Em relação aos</p>		<p>PESQ: Entendi. Em relação à formação que foi dada, a parceria traz uma formação, não é?</p> <p>C: Então pra nós, assim, do pri... você falando do primeiro ano, né?</p> <p>PESQ: É.</p> <p>C: Acho que foram duas, mas</p>	

	<p>né, de nove anos, mas antes não, chegou, foi colocado, nós chegamos no início do ano já com os nove anos, então é onde a gente fica bem ansiosa, né, porque a parte do currículo não tem nada, planejamento não tem nada, então a gente segue o material que foi dado que é o livro e a gente fica se questionando “Será que esse livro está dentro do que é proposto pra essa idade?” Como nós não tínhamos educação infantil, então a gente tá bem distante, né, assim distante, a gente não sabe, assim, a forma de conduzir os procedimentos, né, as atitudes, o que teria que se apropriar nessa idade, o que será de apropriação, seria assim o correto pra aquela idade... então a gente vai fazendo assim, o possível, o que à medida que a criança cobra a gente vai fazendo, vai pondo. Aí não sei você quer desligar, Andréa? (página 29, linhas 1060 a 1074)</p>		<p>materiais do MEC, você teve acesso, eles te orientaram, orientaram seu trabalho, você acha que subsidiaram o trabalho do professor na sala de aula?</p> <p>C: Olha, o único material que nós tivemos é o... do material do MEC foi o estudo do ensino fundamental de nove anos e que a gente encontra mesmo essa parte da importância da arte, da importância do brincar, da importância do letramento, então a única formação que nós tivemos foi esta e a gente tenta pôr, adequa isso à prática e à realidade da nossa escola.</p> <p>PESQ: Aquele material que são oito livrinhos você receberam?</p> <p>C: É, este mesmo que a gente faz o trabalho, faz um estudo em HTPC, ainda nós não terminamos, né, mas estamos discutindo em HTPC, então ressaltando estes pontos, né, a importância da artes, a importância do brincar, a importância do letramento, avaliar todo esse processo, né, dessa criança, avaliar a infância como tendo idade ou não, né, porque de repente a criança com seis anos, não vamos dizer que ela tá na infância com seis anos ou sete ou oito, a gente não pode determinar uma idade aí, né, sem uma avaliação dessa criança.</p> <p>PESQ: É... você percebe na sala de aula o professor tá tendo apoio desse material? Esse material vem ao encontro das necessidades, você vê acontecer em forma de aula?</p> <p>C: Olha, ele ajudou bastante porque discutindo... a gente ele foi de encontro também com o material e a gente assim, não sei se certo ou errado, chegamos a uma conclusão que a gente deve levar a criança ao processo, né, tentar, né, ao</p>		<p>agora quanto ao uso do portal foram mais, mas formação mesmo, com troca de experiência entre os professores, assim foram duas.</p> <p>PESQ: E o que você achou dessa formação?</p> <p>C: Olha, o que ela apresentou pra gente, num veio assim, era o que a gente já fazia, achando que estava errada, mas assim acho que todo mundo chegou na hora vai dar um jeitinho, né, de adequar aquilo, não vai ficar preso, fala “não, não vou conseguir o aluno não vai conseguir”, ele arruma uma forma e faz! (página 28, linhas 2861 a 2876)</p>	
--	---	--	---	--	---	--

			<p>processo de letramento mesmo, mas... pelo menos na minha escola, nas minhas salas, nós estamos com quatro alunos em cada sala ainda na fase assim, vamos dizer, na fase pré-silábico, os outros já estão alfabéticos, mas foi de uma forma mais que lúdica mesmo, brincando o material foi levando a isso, a uma organização e a esse processo de leitura e escrita. (página 37, linhas 1390 a 1416)</p>		
<p>ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO</p>	<p>PESQ: É... a outra pergunta é assim, ó, em relação ao acompanhamento, tanto do seu trabalho enquanto coordenador junto às professoras, tá acontecendo?</p> <p>C: Acontece, mas assim, eu vejo que teria assim uma necessidade de um coordenador, ah... vamos por aí por ciclo, primeira e segundas séries, ou primeiro ano e segundo ano, porque a de primeira à quarta, ele fica muito amplo, né, muito aberto, então você dá um respaldo, você segue, mas eu acho que ainda falta alguma coisa, teria que ter aquele professor específico, né, acho que por ciclos: primeiro ano, segundo...</p> <p>PESQ: Você tem que ver até a quarta.</p> <p>C: Tem e não é a Língua Portuguesa, não é só a Matemática, né, a gente... um enfoque maior é que no primeiro seria, é a leitura, a escrita, a leitura, mas tem outras coisas, né?</p> <p>PESQ: Você faz esse acompanhamento em HTPCs?</p> <p>C: Tem os HAs também, tem os HAs, é... elas têm três HAs, um direcionado com a coordenadora, então a gente acompanha, né, o dia-a-dia delas, elas se organizam, elas</p>		<p>PESQ: Em relação à supervisão e acompanhamento do seu trabalho enquanto coordenadora, está acontecendo, como ela acontece se a resposta for sim?</p> <p>C: Olha, o que nós temos são formações feitas dentro do material do livro didático que é o sistema de material apostilado, então toda formação é dentro desse material, então temos como suporte oficinas, mas tudo trabalhando o material que nós temos, como usá-lo.</p> <p>PESQ: E vocês têm, então, o acompanhamento desse trabalho. Você tá citando a formação, né? E a secretaria de educação, que tipo de acompanhamento ela faz no trabalho desenvolvido na escola?</p> <p>C: Olha, por enquanto não tem, não foi feito ainda aqui nada, o que a gente troca são, assim, idéias às vezes parte de, assim, algum estudo, de algum questionamento que a gente faz, mas, por enquanto, da supervisão não veio nada.</p> <p>PESQ: E você acompanha o trabalho da suas professoras, de que forma?</p> <p>C: Olha, no dia-a-dia participando também, às vezes</p>		<p>C: A gente tem um diagnóstico! Semestral, tem inicial, depois em agosto, fechando o semestre.</p> <p>PESQ: E o que você achou, de maneira geral, dos alunos do primeiro?</p> <p>C: Olha, comparando com as outras escolas, eles estão no mesmo, foi surpresa pra todos! Ainda hoje eu peguei um registro, não agora da Carol, da professora do primeiro ano, mas da manhã, ela tava dizendo que foi surpresa porque ela pegou uma licença de três meses e dentro dos objetivos, né, que a gente colocou não sei se correto ou não, que seria a escrita e reconhecimento dos números até a quantidade determinada que seria, oitenta, cinquenta, né, eles estava até além, alfabéticos ela tá só com dois silábicos, o resto todos alfabéticos.</p> <p>PESQ: É gostoso, né?</p> <p>C: É, ela tava toda, estava lendo o registro dela agora pouco, ela tava bem feliz, bem surpresa.</p> <p>(página 27, linhas 2813 a 2826)</p>

	<p>organizam a rotina, então é uma forma da gente também se cobrar “será que a gente tá pedindo demais nessa organização?”, sabe, assim bem pontual, sabe, bem esquematizada com horários, né, é aí que a gente fica em dúvida que pode tá algum erro, né, nessa pro... a gente não tendo uma a gente a grade, mas não tem um... assim... um estudo pensado pra isso, foi uma grade colocada.</p> <p>PESQ: Certo.</p> <p>C: Mas, assim, com fundamento é por necessidade da escola, por necessidade da criança a gente não tem, então não foi feito um planejamento pra essa série, não foi feito, assim não tem nada, só tem o material que foi colocado que é o livro.</p> <p>PESQ: Bom, a gente falou assim do acompanhamento que você faz na sala.</p> <p>C: Isso.</p> <p>PESQ: E o acompanhamento do seu trabalho com a supervisão, uma orientação a secretaria que faz?</p> <p>C: Esse ano tá começando com a Suzana, né, que é a nossa supervisora, então ela tá mais de perto, tá dando respaldo porque também com essa mudança, né, política, então ela é... agora que teve esse início, mas até então também não e também agora que começou, né, teve início os nove anos, né?</p> <p>PESQ: E aí ela faz como esse acompanhamento com vocês. Tem alguma reunião com vocês, como que é?</p> <p>C: É início ainda, né, Andréa. Ela segue, por exemplo ontem na HTPC, ela já se reuniu com os primeiros anos, só que a gente, como é o momento, é o único dia que é essa HTPC</p>		<p>ajudando na hora da brincadeira, é na hora do preparo de uma seqüência didática, na hora... de fazer uma tarefa, esse dia-a-dia do professor e nas HTPCs.</p> <p>(página 36, linhas 1553 a 1368)</p>			
--	--	--	---	--	--	--

	<p>coletiva, né, então não tem como eu participar do que ela falou com os professores.</p> <p>PESQ: Por que você tem...</p> <p>C: Porque eu tenho que atender o resto da turma. O ideal seria que eu participasse também pra ficar a par, né, do que... do que eles pensam, né, do ensino de nove anos, o que eles querem, pra montar também aí uma proposta pedagógica porque, por enquanto, a gente vai assim acudindo, fala aqui... fala ali e a gente vai pegando, a gente vai se adequando.</p> <p>PESQ: Você teve opção, você quis é... ser coordenadora do ensino fundamental de nove anos, do primeiro ano, foi uma opção?</p> <p>C: Olha, independente da série, eu até.. na eu gosto, eu gosto e até na atribuição eu peguei um primeiro ano, né, porque eu gosto de trabalhar com essa faixa de idade aí, essa faixa etária, então, sabe eu gosto mesmo... tanto, eu não tenho dificuldade de primeira a quarta, não, mas, se falar de oitava, tudo bem porque aí é área específica já num, não tenho tanto, né, mas eu já fui coordenadora de primeira a oitava, então já melhorou, né, pra quem era de primeira à oitava e de primeira à quarta já foi um grande, um grande avanço, né? (risos)</p> <p>(páginas 29 e 30, linhas 1077 a 1132)</p>					
<p>VISÃO SOBRE AS EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS</p>	<p>PESQ: Agora, assim em relação aos pais, você notou... é... alguma mudança na expectativas deles? Enquanto era Pré-escola, Educação Infantil era de uma forma, você acha que mudou alguma coisa quando eles trouxeram pro Ensino Fundamental obrigatório?</p> <p>C: Olha, aqui nós sentimos</p>				<p>PESQ: São mais distantes, né, você falou.</p> <p>C: E acham que... muitos até acham assim que a gente, por exemplo, temos caso de uma aluninha aí, falta, falta, um dia por falta dela, um dia por falta do pai, um dia por falta da mãe, você entendeu? Então o pai... ainda tem pai assim, que está</p>	

	<p>assim, em relação aos pais, eles deixam muito por conta da escola, eles confiam muito na escola, tanto na creche como na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental, então a criança estando lá pra eles... tá fazendo, eu creio, ou não se preocupam com isso, eu não sei se por trabalho ou por já ter essa nã... essa concepção de que a escola tá lá pra acolher o filho, não sei, né, às vezes tem essa concepção errada de que a escola vai fazer tudo pelo filho, né, então eles entregam os filhos e acreditam.</p> <p>PESQ: Você acha que eles não estão preocupados?</p> <p>C: Não, o que mudou, porque mudou, se tem espaço, eles... assim, não sei se confiam demais ou se delegam, entendeu, pra escola?</p> <p>(página 35, linhas 1275 a 1288)</p>				<p>envolvida, mas a maior parte... (página 28, linhas 2877 a 2881)</p>	
<p>O QUE FARIA NUMA NOVA EXPERIÊNCIA</p>	<p>C: Porque eu tenho que atender o resto da turma. O ideal seria que eu participasse também pra ficar a par, né, do que... do que eles pensam, né, do ensino de nove anos, o que eles querem, pra montar também aí uma proposta pedagógica porque, por enquanto, a gente vai assim acudindo, fala aqui... fala ali e a gente vai pegando, a gente vai se adequando.</p> <p>(página 30, linhas 1118)</p>				<p>PESQ: É verdade! Carol, é... uma nova oportunidade com o primeiro ano, o que você faria e o que você não faria? Fazendo uma avaliação assim desse ano, né, que tá terminando aqui?</p> <p>C: E agora? O que mais, assim, que nós sentimos é... não... é a questão do espaço, em relação a tempo, é o espaço físico mesmo né, um pouquinho maior pra essas crianças, né, porque tem de quinta à oitava, não é só de primeira à quarta, então tem que adequar o horário do recreio aí, ou eles perturbam ou são perturbados, né, porque isso provocam o barulho, né, o recreio já, então é só essa questão mesmo do espaço físico da escola.</p> <p>PESQ: Você mudaria isso?</p> <p>C: Isso não ocorre em todas, mas aqui de primeira à oitava no Aureliano, como já é só de primeira à quarta pode ser diferente, né.</p> <p>PESQ: Certo. Se você fosse</p>	

					<p>responsável por implantar o ensino fundamental de nove anos, vamos imaginar uma nova oportunidade, né, que planos você teria pra fazer, de acordo com essa experiência que você vivenciou, que cuidados você teria?</p> <p>C: Como responsável? Eu acho que seria continuar com essa proposta nossa de... de... da criança, de oferecer pra criança esse tempo, esse espaço de movimento, da dança, da arte, o que mais assim que eu também acho que não ia conseguir que não cabe a mim essa organização do espaço físico, né, que isso a gente tem que se adequar, mas dos demais continuaria como está, mais um ano pra gente ver o resultado porque a gente vai ter resultado a partir do ano que vem, né, vai sentir isso no segundo ano.</p> <p>PESQ: Vocês pensaram em alguma coisa, algum tipo de mudança pros demais anos? De acordo com essa vivência?</p> <p>C: O material já leva, né, já leva, né, sempre puxando um pouquinho mais.</p> <p>PESQ: Uma seqüência, né?</p> <p>C: É, uma seqüência.</p> <p>PESQ: E o brincar nessa proposta aí, fazendo de conta que você fosse a responsável, como que o brincar entraria?</p> <p>C: Mas assim, como que está sendo dirigido, né, não é solto, né, que leve alguma aprendizagem, não é aquele que vamos sair pro pátio, vamos brincar! Tem esse tempo também, do correr, do pular, mas eu acho assim, usando jogos, né, receitas, que mais? (risos) Ah, ta difícil, Andréa!</p> <p>(páginas 29 e 30, linhas 2898 a 2931)</p>	
--	--	--	--	--	--	--

	1º MOMENTO 06/04/2009 Nº TOTAL DE LINHAS: 209 Seção 1	OBS.	2º MOMENTO 25/08/2009 Nº TOTAL DE LINHAS: 298 Seção 2	OBS.	3º MOMENTO 08/12/2009 Nº TOTAL DE LINHAS: 277 Seção 3	OBS.
DIFICULDADES ENCONTRADAS	<p>“Olha, as mais diversas desde é... tá discutindo currículos diferentes, uma proposta pedagógica mais voltada pra essa faixa etária com atividades e tudo mais voltada pra essa faixa etária, até o espaço físico mesmo da escola, a escola é grande, parece que se tem ambiente pra tudo, né, mas tá um pouco complicado, tá adequando que a gente dispõe pra essas crianças.” (página 16, linhas 573 a 577)</p> <p>“Um tanque de areia, né, isso falta mesmo.</p> <p>PESQ: Você acha que mais precisaria, em termos de material? Brinquedos, por exemplo?</p> <p>C: Então... os brinquedos, os brinquedos pra hora do brinquedo mesmo nós não temos muitos brinquedos adequados, esses brinquedos pedagógicos, os brinquedos de encaixe, né, tipo lego, tá, lego maior, não digo aquele lego pequenininho, mas não contamos com esse tipo de brinquedo, nós recebemos uns brinquedos da secretaria, mas bem pouco, né, a literatura nós também recebemos uns livrinhos, mas também bem pouco pra eles estarem com uma bibliotequinha na sala de aula, canto da leitura, falta ainda, falta bastante. (página 20, linhas 716 a 725)</p> <p>“Olha, eu... eu to um pouco frustrada porque eu num... é como eu respondi aí, eu já... só... só estou há três meses como coordenadora, né, eu era orientadora, trabalhava com a coordenadora, mas é diferente, então eu... eu to sentindo um pouco de dificuldade em organizar o meu tempo, né, pra tá acompanhando mais perto os primeiros anos, mais de perto tá podendo entrar na sala mais vezes, poder tá aí presente mais</p>		<p>“...nossa escola é bem... é... os aspectos físicos dela são bem assim adequados pra crianças maiores, eu tinha assim uma preocupação desse ambiente que elas iam encontrar, desse espaço físico, mas é... com o passar dos meses a gente viu que não é, não foi tão... a minha preocupação foi diminuindo um pouco porque as crianças se adaptam bem, ah... as professoras também, é um trabalho um pouco diferenciado, mas aos poucos a gente vai se adaptando e então é... foi mais tranquilo no decorrer do semestre.” (página 23, linhas 871 a 878)</p> <p>“Olha... eu vejo a... as seguintes dificuldades: as professoras que estão com esses primeiros anos, elas têm já, a maioria delas, tem um pouco de experiência com criança de alfabetização, elas têm um pouco de experiência já com alfabetização, mas nem todas, então eu me preocupo com a formação mesmo do professor, porque eu sei que cada professor é... tem a sua, seu trabalho individual, a sua própria maneira de encarar o trabalho com criança pequena, mas é... eu penso na... na... não seria no prejuízo, não to achando o termo certo pra eu te explicar a minha... a minha... Estou enroscando, bem... a minha preocupação, é eu penso mesmo assim é... em tá podendo... não seria igualar o trabalho de todas, mas eu gostaria assim que houvesse uma uma maior integração entre elas porque é tem professor que tem mais facilidade, tem mais criatividade, é mais dinâmico, né, e isso infelizmente ainda não tá conseguindo contagiar os demais, então é... tem turminha que tá sendo muito</p>		<p>“Olha, falta ainda, falta bastante coisa, né, nós não temos um parquinho, um espaço pra ter um parquinho, pra tá atendendo essas crianças, nós não temos um play ground, não seria um play ground, mas uma área da escola pra essas crianças exclusivamente brincarem, né, não temos. A mobília da sala nós conseguimos, a prefeitura adquiriu, adaptou as prateleiras, tudo mais baixinho, tudo, a mobília de sala de aula condiz com a idade, mas, assim, recursos externos a sala de aula ficou um pouco a desejar esse ano, a adaptação dos espaços também. A escola, apesar de ser grande, mas é difícil um espaço pra eles brincarem, a estrutura da escola não oferece muito esse ambiente, tem muito degrau, muita quina, muito pilar, né, os pátios são um pouco de tamanho reduzido, né, pra demanda que a gente atende, então eu acredito que é... ficou ainda um pouco falho nessa parte [...] Mais no espaço físico, mas a expectativa também é que isso a gente venha, com os anos, adequar também porque a secretaria da educação tá se empenhando bastante em atender todos os nossos pedidos. Na medida possível, eles têm priorizado a educação, a alfabetização e essa adaptação da criança de seis anos bem é... como prioridade, mesmo! Se não foi feita é porque realmente não deu. Todo mundo se empenhou!” (página 57, linhas 3939 a 3957)</p>	

	vezes, to com essa dificuldade.” (página 20, linhas 742 a 747)		bem trabalhada, muito bem explorada e tem outras turminhas que eu já vejo assim o trabalho mais... mais direcionado pra alfabetização, pra sistematização das atividades tanto de língua portuguesa como de matemática e tá difícil de fazer esse professor é diversificar um pouco mais o seu trabalho.” (página 24, linhas 910 a 926)			
VISÃO SOBRE A AMPLIAÇÃO	<p>“Olha, eu não achava que ia acontecer uma mudança muito grande, mas... nós no nosso trabalho, mas eu vi que não é bem assim, há a necessidade de toda uma adequação de conteúdos, de atividades, de rotina, próprios espaços físicos da escola que a escola não tem, que nós vamos ter que tá, de alguma forma, organizando isso, não é assim tão simples como eu imaginava.” (página 15, linhas 546 a 550)</p> <p>“Eu acho que é uma proposta válida, eu acho que vai é...vai surtir um bom efeito, eu acredito que sim, que o pai já começa encarar a escolaridade do filho de seis anos com outra visão, né, ele vai tá no ensino incluído no ensino fundamental, já parece assim que já reforça essa obrigatoriedade dessa escolarização, né, nós vamos estar percebendo que vai chegar uma hora que não vai ter criança fora dessa, desse atendimento, como acontecia em anos atrás que o pai vinha, matriculava o filho na primeira série sem ter feito a pré-escola, escolaridade nenhuma, eu acredito que tende a... não existir mais esse tipo de aluno que não tenha essa escolaridade.” (página 15, linhas 558 a 566)</p>		<p>“...achei até que demorou, a gente podia já tá com esse trabalho mais desenvolvido, mais adaptado se houvesse é... incluído a criança de seis anos há mais tempo, não deixar assim pra última hora.” (páginas 25 e 26, linhas 968 a 971)</p> <p>“Olha, a gente tem é... procurado discutir muito, né, a respeito dos primeiros anos é... solicitar junto à secretaria da educação as mudanças possíveis, as alterações possíveis, tanto na prática, como na... pra melhorar o espaço físico da escola, pra tá oferecendo atividades extra classes, mais lúdicas, mais... que desenvolva mais a parte do brincar, né, porque até então a gente não, não tinha, não tem, né, mas a gente tem buscado junto aos órgãos competentes, que no caso seria a secretaria de educação, todo apoio aí da secretária e da supervisora, tá adequando cada vez mais a nossa prática, tanto a nossa prática como a oferecer os recursos físicos pra essa criança de seis anos.” (página 28, linhas 1053 a 1061)</p>		<p>“Olha.... esse ano, por ser o primeiro ano que a gente tá recebendo a criança de seis anos, foi um ano bem atípico, né, mas todo mundo se empenhou em fazer o melhor, acolher essas crianças da melhor maneira possível. O trabalho das professoras foi muito bom, elas se empenharam bastante, diversificaram bastante as atividades, é... tentaram, né, conduzir as aulas de uma forma não tão diferente do que as crianças vinham sido trabalhadas lá no infantil, na educação infantil, é... tentaram ainda, na medida do possível, é... oferecer ainda a parte bem lúdica da aprendizagem, né, na... contando com os materiais disponíveis na escola, adaptando muitos materiais, é... participando de estudos, fazendo cursos, aproveitando as idéias que eram sugeridas pras outras séries, trazendo, adaptando pra idade de seis anos, né, da criança de seis anos e o resultado foi muito bom, foi além das expectativas. As crianças tão lendo, tão escrevendo o nome completo, é... querem aprender, querem aprender cada vez mais, têm interesse em ler, em participar de rodas de conversas, de rodas de leitura, estão bem ambientados mesmo, estão muito bem, mesmo, superou as nossas expectativas!” (página 56, linhas 3919 a 3935)</p>	

<p>DESAFIOS ENFRENTADOS COM A CRIANÇA DE 6 ANOS</p>	<p>“São, são inúmeros, eu acredito. A gente vai ter que criar um espaço adequado pra essa criança tá... ir organizando, um... um horário, um hol de atividades mais voltado pra criança dessa faixa etária que a gente não tem, a gente não conta com play graund, uma... um parque mais amplo sem tanta... tanto perigo assim, tanta quina, tanta escada, eu acredito que é... nós vamos ter que sofrer aí um processo de adaptação desse espaço físico pra essa criança, eu acredito que seja um dos maiores obstáculos que nós vamos enfrentar, mesmo porque a parte pedagógica, o material já que a gente tem tá ajudando bastante.” (página 16, linhas 580 a 587)</p> <p>PESQ: E como que você tá vendo o relacionamento, como que é a presença dessa criança de seis anos na escola?</p> <p>C:Olha, tranquila, tranquila, nós já tínhamos um recreio separado pros menores, né, terceira e quarta série fazem outro horário de recreio e ficou muito bom, as crianças se adaptaram muito bem, as professoras têm um horário maior de recreio com eles pra tá organizando o lanche, a merenda tudo certinho, tá indo muito bem. (página 17, linhas 621 a 627)</p>		<p>“...essa criança é uma criança que ela tá muito disposta a aprender, ela é muito ativa e isso suga muito do professor e, como a escola é grande e nós não temos uma... uma estagiária, uma... uma pessoa é... destinada a ajudar em sala de aula, a gente fica assim um pouco angustiada em poder tá fazendo o melhor, eu sei que a gente se esforça e elas também pra fazer um trabalho bem completo com essas crianças, trabalha não só as atividades sistematizadas, mas a parte lúdica que é importante ainda nesta fase e isso é... eu sinto das professoras que elas estão fazendo, mas gostariam de tá fazendo mais, então, na medida do possível, a gente vai tentando ajudar no que pode, né, pra melhorar o atendimento a essas crianças de seis anos, porque a gente tem estudado, a gente tem consciência de que é... mesmo elas tendo sido é... inseridas no ensino fundamental, elas ainda precisam desse trabalho mais lúdico do que a gente vinha acostumado a fazer com a primeira série, né, então tem que ter essa visão diferente. Esse aluno não é uma primeira série, esse aluno é o primeiro ano que ainda tem toda aquela sua necessidade, são crianças muito ativas, abertas a novos conhecimentos, a novas descobertas, né, que a gente não pode, de maneira nenhuma é... privar essas crianças das atividades lúdicas que elas tinham então no ensino infantil.” (página 23 e 24, linhas 891 a 907)</p> <p>“Ah! É um relacionamento muito bom, elas são muito receptivas, né, as crianças nessa fase são muito amorosas, é claro que cada sala tem seus problemas, tem o aluninho que é mais agitado, mais agressivo, mas é... no geral, o relacionamento tanto meu como das professoras com as crianças é muito bom!” (página 26, linhas 975 a 978)</p>			
---	--	--	--	--	--	--

MUDANÇAS OCORRIDAS NA ESCOLA	<p>“...nós precisamos alterar horário de saída, né, de recreio, saída no final do período, tanto agora ao meio dia, como à tarde, no finalzinho da tarde, às cinco e meia, eles têm um período bem anterior de saída pra tá organizando, aí que vem buscar quem... uma organização interna aí pra não tá havendo esse... o perigo...(página 19, linhas 692 a 696)</p>		<p>“Nós precisamos fazer uma adaptação no horário, né, é... as crianças do primeiros anos eles saem dez minutos mais cedo, né, pra não tá tumultuando a saída, num tá encontrando com os maiores, né, eles saem um pouquinho mais cedo, mas a adaptação básica mesmo foi só no horário mesmo, o recreio, como a gente já fazia dois recreios, né, primeira série e segunda série, eles são separados do recreio da terceira e quarta série, então nós só colocamos o primeiro ano junto com o recreio da primeira, do segundo ano e da segunda série, foi uma adaptação e não precisou mexer em muita coisa e, basicamente, só no horário mesmo, no horário da saída, né, no horário da entrada que é flexibilizado pra ele tá começando as atividades após o café da manhã, mas o café da manhã também é pra todo mundo junto, não tem assim, pode chegar depois, todo mundo entra junto e tem o café da manhã pra depois começar o período de aula.” (página 27, linhas 1026 a 1037)</p>			
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO			<p>“É, está em elaboração, a gente tá seguindo a proposta sugerida no material que a gente adotou este ano, né? Que a apostila o material, o livro integrado do positivo que trás um trabalho muito bom, muito completo é...para os primeiros anos, então a gente tá seguindo esse material sugerido. Mas é a grade curricular a... toda... a parte burocrática que a gente já tinha da... da... da primeira série à quarta série, agora para o primeiro ano a gente tem que rever e reelaborar.” (página 26, linhas 994 a 1000)</p>			
ATRIBUIÇÃO DAS CLASSES DE 1º ANO						
ROTINA DOS ALUNOS DO 1º ANO	<p>“Eles chegam, fazem a fila no pátio, as professoras recolhem, levam pras salas de aula, cantam, fazem oração, a professora apresenta a rotina do</p>		<p>“Eles têm uma rotina bem variada, né, eles entram, tem o café da manhã, o pessoal que estuda à tarde é o café da tarde, né, eles têm aula de educação</p>			

	<p>dia, né, tem horário que vai sair pra brincar, tem horário que vai sair pra uma leitura na... em algum espaço físico da escola que não só sala de aula, a gente tem procurado concientizar o professor que ele tem que sair mais com esse aluno da sala de aula, não ficar preso às quatro paredes da sala de aula, então tem acontecido dessa forma.</p> <p>PESQ: Eles têm na grade aulas específicas, né...tem artes...</p> <p>C: Eles têm, têm o horário montadinho, certinho, tem artes, tem educação física e tem música e tem o horário que também eles vão à biblioteca estarem fazendo uma leitura lá, podendo retirar o livrinho pra levar pra casa, eles só não têm aula de Inglês, né, que as outras séries têm, eles ainda não têm.” (página 18, linhas 659 a 670)</p>		<p>física, eles têm aulas de artes com especialista é... da.. da... da grade curricular que a escola oferece, eles só não têm aula de inglês, eles têm aula de informática e tem o dia do brincar, né, então é tudo programado, certinho, na semana eles têm uma rotina que a professora procura cumprir, tem a visita à biblioteca semanal também, né, pra hora da leitura, então é assim...” (página 1013 a 1019)</p>			
<p>VISÃO SOBRE O SISTEMA DE ENSINO</p>					<p>“Olha, de primeiro momento a gente ficou um pouco assustada, a gente achou que era uma proposta um pouco além do que as crianças podiam é... além das possibilidades das crianças, mas aos poucos, depois de passado aquele primeiro momento de ansiedade de tudo, de novidade, né, porque foi uma novidade, não só pro primeiros, como também pras outras séries, mas mais pros primeiros anos por eles serem já uma novidade no ensino fundamental. É... aos poucos, as professoras foram gostando do material e achando no próprio material muita variação, traz muita sugestão de trabalhar com jogos concretos, traz os jogos nos encartes finais das apostilas, facilitou bastante o trabalho das professoras. As crianças mesmo recortam, as crianças participam ou montam, é pouca coisa que eles têm que preparar em casa, que eles não dão conta de fazer, foi assim bem adequado. No começo achamos que ia ser mesmo difícil pras</p>	

					<p>crianças, mas não foi, não!</p> <p>PESQ: Assim... no dia-a-dia você acha que facilitou pro professor ter esse material?</p> <p>C: Facilitou muito, né, ele tem um norte, tem uma gama de sugestões ali, se quiser aproveitar todas as sugestões é muito rico, muito rico, mesmo.</p> <p>PESQ: Você acha que os conteúdos, a forma, elas seguiram o que traz ou você acha que elas foram além, elas tiveram que completar o que elas, você e elas, o que você acha adequado ou o que tiraria?</p> <p>C: Olha, é... eu não vou nem generalizar porque não foram todas que tiveram a mesma opinião, agora na unidade quatro que trouxe o sistema solar pra trabalhar com as crianças de primeiro ano. Algumas acharam assim, que foi muito envolvente, as crianças amaram, fizeram maquete do sistema solar, entraram na internet, viram os planetas. Outros já achou assim que é muito fora da vivência do aluno, é uma coisa muito distante que não devia ser trabalhado agora. Nós, da coordenação, demos abertura pra ela tá substituindo então essa quarta unidade se ela achasse, né, que não convinha, que não era o assunto, mas parece que todas trabalharam e o interesse das crianças, as aprendizagens foram muito significativas, deu pra explorar bastante e... gostaram.” (páginas 57 e 58, linhas 3961 a 3991)</p>	
ORIENTAÇÕES TEÓRICAS RECEBIDAS	A gente é... na parte pedagógica conta bastante literatura, nós temos bastante pra tá estudando, pra tá lendo, nós já estamos fazendo isso no HTP, né, já devíamos ter feito, né, já vem esse material já tá aqui na escola, já faz um bom tempo, mas nunca é tarde pra tá se fazendo essa leitura, eu acredito que a principal dificuldade vai ser na		“...um HTPC por mês é esse estudo em cima desse livro(material do MEC – Um ano a mais) e a maioria dos professores de primeiro ano e as coordenadoras também participam dum curso de formação on line, também sobre a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental. (<i>A Criança de Seis Anos no Ensino</i>		<p>PESQ:... É... e a formação, envolveu uma formação também o material, né, você acha que essa formação foi ao encontro das necessidades da sala de aula, o professor teve apoio ali no dia-a-dia com essa formação?</p> <p>C: Olha... a formação foi um pouco... é... em pouca quantidade de encontros, né, mas isso a gente já sabia</p>	

	<p>adequação do espaço físico. PESQ: É... você participou, vocês, as professoras, participaram de algum tipo de formação específica pra lidar com essa idade? C: Não, participação pra... específica pra essa idade, não. PESQ: Participou de outra ... C: Isso... PESQ: ...e levam pra essa? C: Levam pra essa. (página 16, linhas 589 a 600) PESQ: Vocês tiveram acesso aos materiais do MEC que orienta essa ampliação do ensino fundamental de nove anos? C: Tivemos, tivemos. PESQ: Você acha que subsidia o trabalho, ele tá encaminhando? C: Com certeza, com certeza, nós só precisamos agilizar o estudo desse material que a gente tá fazendo em HTP. PESQ: Você acha que ele pode ajudar, então? C: Nossa e muito! (página 17, linhas 628 a 635) “Olha eu tenho lido ah.. é um livrinho vermelho:” Mais um Ano” chama. PESQ: Do MEC? C: Isso, do MEC, né, leio todos os artigos que saem da Nova Escola sobre primeiro ano, to sempre procurando, tudo que fala do primeiro ano a gente tá lendo, pra ver se a gente pode tá contribuindo cada vez mais com elas, né, elas com o depoimento das crianças, dos trabalhos delas com as crianças e a gente tentando ajudar com esse apoio, né.” (página 18, linhas 650 a 656)</p>		<p><i>Fundamental:</i> 80h on line, 20 módulos, Fundação UNDIME, Fundação Santillana e Moderna Formação) (página 25, linhas 938 a 941)</p>		<p>quando a supervisora informou da contratação, da aquisição do material, ela já nos informou que seriam quatro encontros durante o ano. Dois no primeiro semestre, dois no segundo semestre, mas nada impediu das professoras de estar em contato com essas formadoras que vieram do material apostilado dar essa formação. Deixou e-mail, deixou uma porção de... via telefone, zero oitocentos, qualquer dúvida, qualquer explicação, qualquer é... sugestão de mudança, de alteração por esses meios, elas podiam tá sugerindo. Então, eu acredito que é claro que se tivesse sido mais vezes, vamos supor três vezes ou quatro vezes durante o primeiro semestre, umas quatro vezes no segundo semestre, né, porque foi por área também, teve língua portuguesa, matemática, se eu não me engano, artes no segundo semestre. Não foram todas, não deu tempo de contemplar todas as áreas pras formações que a gente teve, mas eu acredito que foi muito válida as que aconteceram, deu pra esclarecer muita coisa, muita dúvida, elas trouxeram muitas sugestões, muito material que é sugerido na apostila elas trouxeram já prontos pra mostrar, pra explicar como é que funcionam, como usa e a maioria usou, confeccionou, usou. A secretaria prontamente adquiriu material necessário pra confeccionar esses materiais de uso na sala de aula, mandamos fazer, deixamos à disposição do pessoal e todo mundo usou. PESQ: Certo. E o portal? Tem o portal também que o professor dispõe. Você acha que eles utilizaram? C: Tem. Utilizaram. Utilizaram, diversificaram, também, utilizaram bastante. PESQ: Foi um apoio</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					<p>também? C: Foi, foi, nossa! Muito bom o portal!" (páginas 58 e 59, linhas 4004 a 4033) "... se não houvesse o material... os próprios professores... a gente fazia uma semana de produção, todo mundo é... mediante o planejamento é... selecionávamos atividades, textos, tanto pra língua portuguesa, como problemas pra matemática, e montávamos uma apostilinha pra tá trabalhando todos os conteúdos, garantindo o mínimo pro ano todo." (página 59, linhas 4036 e 4040 a 4046)</p>	
ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO	<p>"Olha, a gente é... tem é... conversado muito com as professoras nas HAs, né, elas levam todos os registros, as atividades que elas estão desenvolvendo com as crianças, os relatos em HTP, a gente tem tido um momento pra tá sentando num grupinho dos primeiros anos e tá conversando as dificuldades que elas estão enfrentando, o que elas estão fazendo, como a rotina que elas estão organizando, então é a gente tá criando esse momento. PESQ: Ah, ah... e uma supervisão da secretaria no trabalho de você tem? Já deu pra acontecer? V: Tem, mas ainda não aconteceu, a gente tá organizando os horários que ela vai poder, que a supervisora vai poder tá vindo aqui. A gente tá começando a organizar o horário, ainda não tivemos assim uma visita pra falar, veio falar sobre os primeiros anos ainda não, mas já tá prevista." (páginas 16 e 17, linhas 604 a 615)</p>		<p>"Olha... eu tenho, ah... a colaboração da supervisora de ensino, professora Suzana. Ela tem orientado a gente bastante até é esse curso on line foi ela que descobriu, foi ela que sugeriu que a gente fizesse, né, ela também faz e assim, na medida do possível, que ela também não tem toda... todo o tempo pra tá, mas ela vem, quando a gente solicita ela vem, tá sempre perguntando a respeito do trabalho das professoras e a gente tá sempre divulgando, na medida do possível, então é um suporte que a gente tem." (página 25, linhas 949 a 955)</p>			
VISÃO SOBRE AS EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS	<p>"...eles compareceram bem na primeira reunião, vieram, a maioria veio, hã... tivemos assim duas ou três faltas só de pais na primeira reunião é... pelo depoimento das professoras que eu não estava</p>		<p>"Olha eu... acho meio difícil de responder essa pergunta porque... eu num percebi nenhuma expectativa diferente do que a gente já vem acostumado aos que os pais têm em relação à escola. Eles</p>		<p>"Então, infelizmente nós não tivemos a reunião do terceiro bimestre e agora ainda vamos ter a do quarto que vai ser durante o período de aula, durante o dia, no dia quinze e no dia dezesseis pra gente tá</p>	

	<p>nas salas, são muitas salas, eu não estive presente mesmo nas... nas salas durante a reunião e elas contaram que eles se mostram bem participativos, assumiram bastante a responsabilidade aí de tá acompanhando a vida escolar do filho. Eu acredito que tem, sim, uma mudança na expectativa dos pais, com certeza.” (página 20, linhas 730 a 739)</p>		<p>ficaram um pouco apreensivos de tá mudando a criança de local, né, tirando do prédio da EMEI, vindo pra cá, misturar com os maiores, mas isso também foi só no início, depois viu que foi tranquilo, a adaptação do espaço foi tranquilo, não houve nenhum fato que preocupasse, foi bem tranquilo a expectativa, não teve assim grandes mudanças, não percebi. Se teve, não percebi.” (página 27 e 28, linhas 1042 a 1049)</p>		<p>podendo sentir dos pais como foi, mas nas poucas oportunidades que a gente teve de tá conversando com esses pais, desse segundo semestre, a aceitação foi muito boa, a responsabilidade que a gente colocou neles, né, da criança tá levando esse material pra casa, pra tarefa, tá trazendo de volta também foi muito boa. Nós tínhamos muito medo que essa criança levasse esse livro pra casa e não trouxesse de volta, né, mas foi assim um caso ou outro de perda da apostila, então nós achamos que eles se adaptaram muito bem, tiveram uma boa responsabilidade e a receptividade também foi muito boa!” (página 60, linhas 4054 a 4064)</p>	
<p>O QUE FARIA NUMA NOVA EXPERIÊNCIA</p>					<p>“Olha... eu pretendo é... dar mais atenção pros primeiros anos, pros professores de primeiro ano, que foi uma falha minha por esse primeiro ano de coordenação, que eu não era coordenadora e abracei a causa, é... eu achei assim que deixei um pouco a desejar o meu contato com elas, em HTPC em tudo eu acredito que o primeiro ano precisa de um contato mais... mais próximo, né, da coordenação durante o ano, mesmo porque as nossas professoras de primeiro ano, a maioria delas já tinham um pouco de experiência com alfabetização de crianças pequenas, agora as outras duas eram novatas, não tinham nem experiência com o magistério, então eu senti bastante dificuldade nesse envolvimento, nessa adequação mesmo, nessa... como eu poderia dizer, eu senti... essa implantação, eu senti que os primeiros anos da manhã, como elas já tinham experiência, fluiu melhor, elas puderam explorar mais o material, elas tiveram mais idéias, mais sugestões. Os dois primeiros</p>	

					<p>anos da tarde, não que eles não tiveram um bom resultado agora no final do ano, mas eu acredito assim que foi um ano mais sofrido, tanto pra professora que era nova, né, como pro aluno que podia ter assim... mais oportunidades de vivenciar outras aprendizagens. Então eu pretendo, se eu continuar na coordenação ano que vem, tá dando assim uma maior...um olhar mais, é... uma atenção maior as professoras de primeiro ano.” (página 61, linhas4088 a 4106)</p> <p>“eu ia assegurar que a prefeitura ou sei lá eu se a escola municipal, a escola, tivesse uma maior chance de adaptar o prédio, né, porque eu acho que uma das principais dificuldades da implantação foi o espaço físico, né, que é uma coisa que chegou ali, já tá pronta, você não tem como fugir muito do espaço que a escola fornece, né. Então é... sei lá... capacitar... capacitação até que foi bom o que nós tivemos, não deixou a desejar, não, mas eu acredito que é.. espaço físico, o material pra ser usado extra classe, né, tá... vendo melhor quais as possibilidades, equipando mesmo essas escolas, não deixar depender “Ah... se sobrar uma verba o prefeito adquire.”, né? Não, tornar isso uma prioridade, equipar a escola pra ela tá podendo se adequar e coloca lá, vai ter que se adequar, agora a gente quer se adequar, mas já não tem o... espaço físico muito bom e nem o que você, nem o material pra você adequar, usar, né, fica mais difícil, fica longe da gente concretizar o que realmente precisa, o que a gente estuda e vê que a criança de seis anos precisa, que a gente tem que oferecer</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					<p>esses espaços pra ele tá podendo ter um desenvolvimento de todas as suas habilidades.</p> <p>PESQ: Então, o cuidado que você teria seria com o espaço físico?</p> <p>C: Com o espaço físico.</p> <p>PESQ: O que mais?</p> <p>C: E também, se fosse possível, não sei se é, a minha idéia, eu acredito que seria possível, tá exigindo que o diretor atribuísse essas salas de primeiro ano pra professor que tenha experiência com criança, pelo menos do magistério, uns dois anos de experiência, no mínimo, porque é muito difícil você atribuir uma sala de crianças de seis anos pra quem nunca deu aula. Compromete muito!</p> <p>PESQ: Em relação à atribuição?</p> <p>C: Em relação à atribuição, com certeza, salas de primeiros anos, diretora que teria que ter a autoridade pra falar, vou dar pra você, você e você.</p> <p>PESQ: É... como que o brincar entraria nessa sua proposta?</p> <p>C: O brincar ele tem que ser contemplado no planejamento semanal do professor, né, porque a criança de seis anos ela tem essa... não que os outros não tenha, mas essa criança de seis anos ela precisa ainda desse momento do brincar porque ela ainda tá é... não seria adaptando, ela ainda tá em processo de desenvolvimento de muitas... de muitas capacidades, de muitas habilidades que, no brincar, ela vai ter a possibilidade de desenvolver mais tranquilo, sem... sem aquela cobrança que é a sala de aula, né, com a rotina muito séria. Não que o brincar não seja sério, o brincar também, o faz-de-conta é muito importante</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					<p>nessa faixa etária, né, com os... nos cursos a gente vê que eles sugerem o cantinho da sala de aula do faz-de-conta, que é pra fornecer materiais de instrumentos de mecânico, de médico, de cabeleireiro pra eles estarem brincando do faz-de-conta, né, e essa parte de extra sala, extra classe de tá brincando com areia, brincando no roda-roda, brincando no escorregador, se pendurando, também envolve essa outra parte do desenvolvimento motor, é um complemento, um desenvolvimento completa outro, né, uma habilidade completa a outra, então eu percebi assim se a gente não tiver essa... esse trabalho sendo desenvolvido é... fica que um pouco, não diria cortado, diria.... é como que eu podia usar?</p> <p>PESQ: Prejudicado!</p> <p>C: Prejudicado, isso! É uma possibilidade que a gente tá deixando de oferecer pra essa criança, né, à medida que se pudesse tá sendo oferecido com materiais mais adequados, é claro que a gente ia ter um resultado melhor.” (páginas 61 a 63, linhas 4115 a 4165)</p>
--	--	--	--	--	---

	1ºMOMENTO 07/04/2009 Nº TOTAL DE LINHAS: 171 Seção 1	OBS.	2ºMOMENTO 19/08/2009 Nº TOTAL DE LINHAS: 315 Seção 2	OBS.	3ºMOMENTO 10/12/2009 Nº TOTAL DE LINHAS: 196 Seção 3	OBS.
DIFICULDADES ENCONTRADAS	<p>PESQ:E você tá encontrando alguma dificuldade com o primeiro ano?</p> <p>C: Não.</p> <p>PESQ: Até agora...</p> <p>C: Não, tá tranquilo, a professora é muito competente, muito envolvente, ela envolve as crianças com as atividades lúdicas, com essa parte, tranquila.</p> <p>Eu acho que é mais assim, a parte de literatura a gente não tem, né, não tem a parte de... pra ter um embasamento pra uma leitura, o que a gente tem é aquele “Um ano a mais” e os RCNs, então eu acho que faltou assim, uma base antes, uma base teórica mesmo pra gente começar no concreto, porque nós começamos já com tudo, né, já com as crianças, então é essa a nossa dificuldade, a gente observa algumas coisas assim que eles, por exemplo: eles precisam da rotina, mas a gente não consegue afirmar o porquê de eles precisarem dessa rotina, de tá ali sempre precisando deles verem o que vai acontecer, depois pra eles acalmarem com a ansiedade, com tudo. (páginas 36 e 37, linhas 1337 a 1353)</p>		<p>PESQ: ... o problema é que a gente não tem a literatura, né, que tem poucas, poucas...</p> <p>PESQ: Livrinhos, você fala?</p> <p>C: Não! Falo literatura, assim, explicando sobre o primeiro ano mesmo, que tem mais “Um Ano a Mais”, né, alguma coisa assim, mas é pouco e já é bem antigo, né, que é pra fazer assim e tem pouca coisa, por exemplo, ah... o planejamento teve que ser tudo em cima do RCN, não tem alguma coisa específico pro primeiro ano. (página 41, linhas 1538 a 1544)</p> <p>C: Eu acho que ah... a obrigatoriedade de eles virem pra escola, então isso com o tempo eu acho que vai melhorar, mas com o tempo. Por quê? Porque ainda algumas mães deixam que falem muito, não tem assim o primeiro ano acham que funcionam como o infantil, porque alguns algumas mães, também no infantil, deixam faltar muito, então eu acho que ah... por equanto, não senti aquela, aquela obrigatoriedade, mas eu acho que com o tempo, quando for bem integrado mesmo que eles entenderem que foram pra escolona mesmo, como as crianças pequenas falam (risos), então acho que ai vai adquirir essa essa responsabilidade de ir pouco pra escola todo dia ou de falta só quando necessita mesmo. PESQ: Por que na pré-escola as mães não têm esse compromisso, assim?</p> <p>C: É algumas, não, infelizmente, eu falo que a gente... alguns, “Ah, hoje ele veio!” Então é uma vez por semana que vem, a criança quando ele tá acostumando que parou de chorar, que tá legal, pronto, aí não aparece durante</p>		<p>C: Eu acho que precisa de mais (materiais), mas a maior parte assim de jogos, tanto, é porque é assim, a Pietra teve que construir muita coisa e veio material, vieram alguns brinquedos, mas brinquedos, não brinquedos lúdicos, não pra criança, vieram alguns brinquedos sim, pra brincar normalmente, vamos falar assim, não mais uma coisa mais lúdica, mas então essa parte ainda... ainda ficou, mas eu acredito que é um processo que nós estamos indo juntos, caminhando juntos. (página 45, linhas 3499 a 3505)</p>	

			<p>uns quinze dias e não é... não tem como cobrar isso, né, no infantil não dá pra tipo acionar o Conselho, fazer uma coisa mais assim, chamar pai, mãe... e no primeiro ano já tem essa obrigatoriedade, né, embora a gente seja com uma af meio difícil de entender, né, (risos) mas...</p> <p>PESQ: Tem que ir falando...</p> <p>C: Tem, tem. (páginas 46 e 47, linhas 1736 a 1756)</p>		
<p>VISÃO SOBRE A AMPLIAÇÃO</p>	<p>C: Oh... como aqui na nossa escola já funciona o ensino, a educação infantil junto, então, antes já dava pra acompanhar, já dava pra acompanhar, porque oh... agora você observou, nós temos o infantil, a fase um e a fase dois, então o ano passado nós tínhamos a fase um, a fase dois e a fase três e já tínhamos há três, há dois anos, esse é o terceiro ano que eles estão aqui dentro conosco, então já vem acompanhando, eu acho que eles só assim deixaram da ser as professores da educação infantil, passou a ser fundamental. Como a gente já tinha, já deu pra ter uma noção, entendeu... hã... talvez eu... eu... como eu falo demais, talvez eu te antecipo, assim eu acho muito importante a... a parte social, pra que a criança venha pra nós no fundamental com a... pelo menos com a parte social. Eles não precisam tá alfabéticos, essa preocupação assim, não, o que é mais importante é o convívio social, esperar a vez, a “dá licença” o... o... essa parte mesmo.</p> <p>(página 36, linhas 1310 a 1321)</p> <p>PESQ: Você, então, acha que essa mudança que a lei trouxe de colocar a criança de seis anos no ensino obrigatório fundamental, você acha que foi positivo, o que você pensa?</p> <p>C: Ah... aí, sim, como</p>		<p>PESQ: É, assim, em rela.. de maneira geral, né, igual que você falou não tem, assim, material específico que oriente, né, alguns desafios vocês têm de maneira geral, o que você acha sobre essa mudança, que soluções vocês foram buscando nessa mudança com os problemas que vocês encontraram?</p> <p>C: Ah... a gente foi... ah... correndo atrás, perguntando como que era, perguntando pros pros do infantil, ah pegando uma opinião aqui, uma opinião ali, formando...</p> <p>PESQ: Certo.</p> <p>C: Pesquisando...</p> <p>PESQ: E você acha que, de maneira geral, também é positi.. é mais positiva ou mais negativa?</p> <p>C: Não, mais positiva, mais positiva.</p> <p>PESQ: Você acha que foi uma coisa boa, então?</p> <p>C: Eu acho, eu acho que sim. (páginas 48 e 49, linhas 1812 a 1826)</p>	<p>C: ...eu acho que teve mais acertos do que erros, foi bom, não tinha objetivo de alfabetizar, mas nós conseguimos várias crianças alfabéticas, elas estão lendo, então pra leitura já estão se desenvolvendo, temos algumas preocupações dentro da sala, tem uma aluna que é uma criança bem preocupante, que ela ainda é pré-silábica, ela não desenvolve, mas estamos correndo atrás... (página 44, linhas 3467 a 3472)</p>	

	<p>obrigatoriedade porque ah... como que algum... como o infantil não é obrigatório, nós temos um aluno, como só temos dez alunos, então nós temos um aluno que não fez o infantil e aí vê como ele tá assim atrasado entre aspas, né, como ele não teve esse desenvolvimento antes, então a obrigatoriedade é muito importante pra eles, pra que eles se desenvolvam. (página 36 1329 a 1336)</p>					
<p>DESAFIOS ENFRENTADOS COM A CRIANÇA DE 6 ANOS</p>	<p>C: ...aqui na nossa escola nós temos desde o infantil que tá aqui até a oitava série, então tá tudo junto, integrado, ah... eu tenho formação em matemática também, mas eu prefiro os pequenos. Sabe, me identifico melhor com eles, mesmo quando a gente precisa dar uma bronca assim nos maiores eu prefiro os pequenos, é mais fácil de conversar, deles me entenderem, né, (risos) porque os maiores entendem, mas eles não querem entender. (risos)</p> <p>PESQ: Como você vê o relacionamento do professor hoje... o adulto hoje, né, professor de primeiro ano, com essa criança de seis anos?</p> <p>C: Como assim, se ela tá envolvida com o...</p> <p>PESQ: Você falou que ela é bem organizada, né, porque como é a criança de seis anos? Como que você vê essa criança?</p> <p>C: Bom, eu acho que é uma criança que precisa muito da gente, ainda, uma criança que tá... tá começando, então a professora é o espelho mesmo deles, né, ela tem que ser o ponto ali pra eles, tá sempre firme, eu acho que ela tem, tem bem isso, eles têm ela como referência, ela é bem dinâmica, então eu acho...</p> <p>PESQ: Tá tendo bom</p>		<p>C: Eu acho que é ah... porque, embora a gente tenha o infantil, a gente não lida direto com eles, então entender as fases deles com essa idade, mesmo o amadurecimento, como é que eles... como é que eles estão no primeiro bimestre, como é que eles estão depois, então essa que eu acho que é a maior dificuldade porque a nossa diretora ela vem do infantil, então algumas dúvidas que a gente tinha então a gente ela falava: "Não, isso é normal!" A gente falava: "Não, tá acontecendo isso, isso, isso com a tal criança." Ah, por exemplo, do furto que às vezes a criança tem esse costume, não é um roubo, é pegar pra si, vamos falar assim... (risos), ah, então, e nessa idade ele tem algumas crianças que fazem isso, que passam mesmo por isso, então ela foi ajudando a gente nessa... aí a gente perguntava pras meninas também.</p> <p>PESQ: Certo.</p> <p>C: Então algumas dúvidas assim... da... da fase mesmo.</p> <p>PESQ: Sei, de lidar mesmo, né, com essas crianças.</p> <p>C: Isso, é.</p> <p>PESQ: Então você acha que esse é o principal desafio de vocês?</p> <p>C: É... e assim a professora teve que construir muito</p>			

	<p>relacionamento?</p> <p>C: Tá, tá, sim.</p> <p>(página 38, linhas 1380 a 1396)</p>		<p>material, os jogos adequados pra eles, ah,tudo! Foi uma construção mesmo, teve que construir bastante coisa.</p> <p>(página 41, linhas 1551 a 1569)</p> <p>Ah! Eu acho bom os pequenos, eu me dou melhor com eles, acho que eles são mais carinhosos, mais dados, envolvem mais com a gente assim, né, quando eles vão crescendo parece que eles vão tendo mais vergonha, vão fugindo um pouco da gente, né?(risos)</p> <p>PESQ: E a professora, como é que você acha que ela se relaciona com essas crianças?</p> <p>C: Ah! É bom relacionamento, muito bom com eles, é sim!</p> <p>(página 43, linhas 1616 a 1622)</p>			
<p>MUDANÇAS OCORRIDAS NA ESCOLA</p>	<p>PESQ: Você sentiu que, com a implantação dos nove anos, mudou alguma coisa nos outros anos?</p> <p>C: Não.</p> <p>PESQ: Por enquanto, não?</p> <p>C: Não.</p> <p>PESQ: Não mudou nada?</p> <p>C: Hum... hum...</p> <p>PESQ: A organização da escola, vocês continuaram com a mesma organização: os horários, espaços ou fizeram alguma adaptação pra receber essa criança?</p> <p>C: Foi trocado o mobiliário, assim foi colocado um mobiliário mais baixo assim, e aí a professora foi fazendo os cartazes, as coisas todas. Agora quanto a recreio, não, não foi modificado por nós já termos o infantil, então eles ficaram com o recreio dos outros.</p> <p>PESQ: Do infantil?</p> <p>C: Não, a quarta série subiu pra</p>		<p>PESQ: A organização do... da escola, né, os tempos, os horários, os espaços, teve alguma mudança com a criança entrando com seis anos, vocês já tinham, né?</p> <p>C: É.</p> <p>PESQ: As crianças aqui, vocês fizeram alguma modificação ou não?</p> <p>C: Foi colocado um parquinho aqui, né, que não... é ali, a gente tinha alguns brinquedos e como não tinha cerca e os maiores tem vontade, né, e aí acaba quebrando, (risos) acabou, foi acabando, agora aqui como tem tem o portão tudo, e eles parece que começaram a se conscientizar que não dá mais, então teve o parquinho, agora os horários, a quarta série passou pro período da manhã, antes era no período da tarde, a quarta foi pro período da manhã e o recreio é com do primeiro ano ao terceiro ano e...</p> <p>PESQ: Certo.</p> <p>C: Não teve a necessidade de</p>			

	<p>de manhã, então a tarde ficou, ficaram os menores, então ficou o primeiro ano, segundo ano, segunda série e terceira série com o recreio junto e o infantil ficou com o recreio separado</p> <p>(página 40, linhas 1451 a 1468)</p>		<p>ter um intervalo diferente porque como a quarta que são os mais velhos passaram pra manhã...</p> <p>PESQ: Entendi.</p> <p>C: ...então deu certo.</p> <p>PESQ: E os horários, então, continuam mais ou menos a mesma coisa, vocês compraram o parque e compraram brinquedo, literatura diferente...</p> <p>C: Foi mandado pela prefeitura, eles mandaram.</p> <p>PESQ: Que é que mandaram? Assim, só de curiosidade...</p> <p>C: É... Não, é... é... o prefeito mesmo, a parte de prefeitura.</p> <p>PESQ: Não! O que eles mandaram, brinquedos?</p> <p>C: Ah, o que eles mandaram, ah...brinquedos mais assim, brinquedo mesmo, não brinquedos pedagógico, então mandaram mais brinquedos.</p> <p>PESQ: Bonecas, carrinhos?</p> <p>C: É isso, essa parte assim e vieram alguns jogos depois, alguns dá pra ser usado com eles tipo Cara-a-Cara, então dá pra usar, né, alguns é com os mais velhos mesmo.</p> <p>PESQ: Certo.</p> <p>C: Aí o restante de jogos é a professora que precisou ir construindo.</p> <p>(páginas 47 e 48, linhas 1757 a 1787)</p>			
<p>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</p>	<p>PESQ: A proposta curricular, a grade, você recebeu, você participou da elaboração, como que foi?</p> <p>C: Oh, eu tava de licença-gestante, então, quando eu voltei, ela já tava prontinha.</p>		<p>PESQ: É... a proposta curricular você falou que vocês tiveram que o material, as coisas vocês tiveram que criar, né?</p> <p>C: Isso.</p> <p>PESQ: É... Vocês já elaboraram o currículo, tão</p>		<p>PESQ: ...e a proposta pedagógica do município, como ficou? Porque vocês tinham a proposta de fazer ao longo do ano, ir discutindo e montar a proposta pedagógica, que... como que você acha que chegaram ao</p>	

	<p>PESQ: Certo.</p> <p>C: Já tava prontinha...</p> <p>PESQ: Certo. O que você acha dela, você acha que precisa ter alguma modificação?</p> <p>C: Não, porque tem artes que é com especialista que eu acho que é muito bom, educação física, música, então tem esse... porque antes não tinha música, aí já colocaram porque acho que é muito importante e o restante porque é assim, na grade tá separada história, geografia e ciências, mas é um... é um... um conjunto, é um... uma mistura mesmo, então, por exemplo: vai dar história do nono deles, não dá pra... isso é matéria de história, mas é matéria de história, é um envolvimento com língua portuguesa, com tudo, então tá na grade que é duas aulas, mas talvez não seja duas aulas na semana, depende, mais por causa do letramento mesmo.</p> <p>PESQ: Mas você acha que tá adequada, então?</p> <p>C: Tá, tá. (página 38 e 39, linhas 1405 a 1423)</p>		<p>elaborando, como que tá?</p> <p>C: Ah... Nós fizemos o planejamento em cima do RCN, o currículo vai ser planejado, vai ser feito a partir de nós estudarmos, nós, coordenadoras, tá, a equipe gestora.</p> <p>PESQ: Certo.</p> <p>C: Estudarmos todos esses livros...</p> <p>PESQ: Sobre o currículo do MEC?</p> <p>C: Sobre o currículo, isso, aí nós vamos sentar e montar o currículo do município, ainda, então, assim específico tem a grade curricular, mas o currículo, não, ainda tá... (páginas 43 e 44, linhas 1638 a 1650)</p>		<p>fim do ano?</p> <p>C: Ah, não, ainda não concluímos, não, essa nós não concluímos, estamos tentando concluir o PDE pra depois... pra tentar concluir a proposta. (página 47, linhas 3576 a 3581)</p>	
<p>ROTINA DOS ALUNOS DO 1º ANO</p>	<p>PESQ: Basicamente, qual é a rotina do primeiro ano? Eles chegam...</p> <p>C: Aí eles vão, eles têm a rotina na... na classe, um quadro bem grande pra que eles entendam quando é música, quando é... quando é tudo.</p> <p>PESQ: Com os horários?</p> <p>C: Com os horários, tudo certinho, então a primeira aula é assim, ela vai dar uma explanada na rotina, vai fazer uma leitura, é colocado um colchonete, uma coisa mais tranquila, mais pra eles acalmarem, aí depois tem um, talvez dependendo, tem um jogo pra interagir ou uma</p>		<p>C: A pri ... a primeira aula é sempre assim: É colocada a pauta na lousa, então tudo certinho o que vai acontecer... eles já têm um quadro na parede fixada também, já tem mais ou menos uma rotina, então o que é feito na primeira aula, então a primeira aula é... é uma atividade, por exemplo, eu não lembro certinho a ordem, tá? (risos) Aí depois ah... vou lá pra última que me lembro bem (risos), a última é feito sempre uma avaliação, então uma auto avaliação "Como é que foi seu dia hoje, como é que você se comportou, como é que você desenvolveu as atividades?..." Foi feito no começo do ano, ah... algumas carinhas, né,</p>			

	<p>atividade na apostila, ah... tem uma hora de brinque... de brincar, não é assim, sempre a mesma coisa, sabe é bem...</p> <p>PESQ: Uma rotina.</p> <p>C: Tem uma rotina que se segue, tem as aulas de informática, então isso tá na rotina certinho, as aulas de música, as aulas de informática, tá... tá... na grade certinho, agora assim, talvez o brincar, então vamos ver o momento certo, não sempre naquele horário, vamos ver a hora do jogo, o momento certo.</p> <p>(páginas 39 e 40, linhas 1437 a 1450)</p>		<p>então pra qual carinha que você merece hoje, né...</p> <p>Sempre também na primeira uma leitura é feita, eles desenham essa leitura, a interpretação desenham, fazem uma interpretação, depois tem o brincar, mas não é tudo no mesmo dia, tá? Então, tem dia que é... tem a segunda aula, por exemplo, é um jogo, tem um outro que a segunda aula é uma atividade da apostila, então vai, mas tem certinho a rotina da sala, é semanal assim, a rotina inteira mesmo. (página 46, linhas 1711 a 1726)</p>			
<p>VISÃO SOBRE O SISTEMA DE ENSINO</p>			<p>C: ...a gente tá assim um pouquinho amarrado é que agora temos o apostilado, né, então, apesar de que a professora ela vai pra outros caminhos, então ah... eles tão crescendo, tem criança que tá alfabetizada, tem criança que tá... que já tá lendo, né, então tá, tá super encaminhado mesmo, então...</p> <p>(página 40, linhas 1522 a 1526)</p> <p>C: ...tudo bem, vamos, vamos trabalhar a apostila também, algumas coisas eu não concordo com a apostila, mas não dá pra concordar com tudo, mesmo com um livro.</p> <p>PESQ: O que, por exemplo, assim?</p> <p>C: Ah... trabalha uma unidade di... di animais... animais marinhos, então eu achei muito fora da realidade deles.</p> <p>PESQ: Ah, entendi...</p> <p>C: Muito fora, sabe, porque a nossa a nossa, principalmente a nossa clientela, é zona rural.</p> <p>PESQ: Eles estão longe do</p>		<p>PESQ: esse apostilamento quando aconteceu a parceria, você participou?</p> <p>C: Não!</p> <p>PESQ: Da escolha, qual foi sua reação inicial das suas professoras?</p> <p>C: Assim, elas tinham muito medo de não cumprir a apostila, não da conta dela, não dar tempo, mas ai depois elas foram indo tudo, a minha preocupação é assim, será que a apostila, não to duvidando do método, mas como que é um apostilado grande será que é suficiente? Entendeu? Essa é a minha dúvida: é suficiente só isso, não? Não, não é! Elas precisaram completar como um livro didático se você tivesse adotado um livro didático precisa de complemento, mas como no começo a preocupação delas era terminar a apostila, eu acho que como é o primeiro ano também de apostila, desse tipo de apostila, eu acho que vai com o tempo, vão se adequando, vai ficar mais fácil de trabalhar, o professor já vai conhecer o material todo e já vai saber, essa unidade posso passar batido, não preciso trabalhar, da pra trabalhar isso,</p>	

			<p>mar...</p> <p>C: É ... então, sei lá, tudo bem eles conhecerem, ótimo, mas uma unidade inteira sobre animais marinhos, eu achei meio pesado.</p> <p>PESQ: Sei.</p> <p>C: Entendeu? Nesse ah... eu acho que tem que ter os jogos, tem que ter as brincadeiras, tem que ter a parte da leitura, tudo mesmo, englobar tudo.</p> <p>PESQ: É... no preparo de aulas, assim, que você... a professora... o que que ela usa, que tipo de material que ela usa? Tem a apostila que você tá falando sobre ela, né, mas você falou que ela não fica só na apostila?</p> <p>C: Não, não.</p> <p>PESQ: Que tipo de material ela usa pra preparar a aula dela?</p> <p>C: É... ela usa o recurso do portal e também da internet pra pesquisar algumas coisas...</p> <p>PESQ: Porque faz parte do sistema de vocês, da apostila o portal...</p> <p>C: O portal isso, mas também ela usa a internet pra pesquisar outros assuntos, ah e também, assim, em relação à experiência dela em ou ah... já trabalhando com primeira série, não com primeiro ano, então algum material que ela tinha de primeira, primeiro ano, primeira série, adequa pro primeiro ano, pra... pra i vendo, né?</p> <p>PESQ: Entendi. Então ela usa esse material aí...</p> <p>C: Isso.</p> <p>(página 44 e 45, linhas 1674 a 1704)</p>		<p>isso, diferente de outros materiais que eu tenho que é bom, então eu acho que esse ano também foi uma experiência.</p> <p>PESQ: Em relação à apostila também?</p> <p>C: Também!</p> <p>PESQ: Certo! Você acha... o que motivou implantar apostila?</p> <p>C: Desde outros anos a gente tentava... como o município tem assim... muita... muda... o aluno muda muito de um lugar pro outro, a gente tentava... pelo menos no município, trabalhar o mesmo material, porque eles mudam daqui pra outra... depois muda pra outra, sabe esse vai-e-vem, então pelo menos pra eles estarem com o mesmo material, tá falando a mesma língua, então outros anos nós já tentamos pegar o mesmo livro didático, já fizemos um caderno de atividades que o município tinha, então foi caminhando pra usar um método só, então eu acho que é por isso.</p> <p>PESQ: Assim, no dia-a-dia com o material, você acha que facilitou pro professor?</p> <p>C: Facilitou, facilitou bastante porque pra preparar aula você tinha que desbancar teu armário inteirinho, por aquele monte na mesa, a mesa era sua, né, o marido não podia nem chegar perto (riso) então acho que isso facilitou porque precisou de algo a mais pra completar, mas não tudo, então facilitou, eu não sou contra o apostilado tá, quero deixar bem claro, eu acho só que pro primeiro ano tá meio fora, pros outros deu bem.</p> <p>PESQ: Você fala em relação aos conteúdos, à forma?</p> <p>C: Eu acho que tem alguns assuntos que tá meio longe, algumas coisas tá legal, tipo</p>	
--	--	--	---	--	---	--

					<p>assim... tem um que é sobre mar, eu sei que eles precisam do novo, mas acho que tá muito longe, teve uma unidade sobre lua, aí é muito abstrato pra eles entenderem, primeiro eles acham que existe três luas, porque uma não se vê, é a minguante, então até eles entenderem tudo, eu sei que é só a título de conhecimento, mas é, mas não prende, acaba não prendendo a atenção deles.</p> <p>PESQ: Então algumas coisas vocês tirariam?</p> <p>C: Ah, sim!</p> <p>PESQ: Dos conteúdos?</p> <p>C: É!</p> <p>(páginas 45 e 46, linhas 3506 a 3553)</p> <p>PESQ: E os pais, qual que é a visão deles, da apostila, você acha que eles gostaram?</p> <p>C: Ah! Eu acredito que sim, gostaram, sim!</p> <p>PESQ: E as crianças?</p> <p>C: Gostam, elas gostam porque ela é bem colorida, né, é bem ilustrada, eles gostam, sim, só essas atividades que não prendem a atenção deles, mas aí é trabalhado de outra forma e dá certo.</p> <p>PESQ: Você, na sua vivência profissional, você viu a professora trabalhando com apostila e sem, como você compara?</p> <p>C: No geral, de primeiro ano à oitava série? Eu acho que ele veio pra ajudar mesmo, dá pra ajudar, só tem que tomar o cuidado pra não ficar só nela, isso é que a gente tem que dar uma olhadinha pra ver como é que tá funcionando.</p> <p>PESQ: A autonomia do professor, você não acha que foi podada?</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					<p>C: Não! Não!</p> <p>PESQ: Ele teve essa autonomia pedagógica?</p> <p>C: Teve, teve!</p> <p>PESQ: Sua professora comentou que tinha coisa que ela não trabalhava.</p> <p>C: Isso, não, ela teve autonomia de ver o que era bom ou não, porque quem sabe mais da realidade é ela, eu posso apoiar, posso dar... mas quem vai saber o que é melhor mesmo, posso até falar, “Essa aqui eu achei muito que tá sem sentido!” ai ia falar: “Tá, eu também achei, então ótimo!</p> <p>PESQ: Se não tivesse a apostila, que outras possibilidades ela teria pra preparar aula?</p> <p>C: Ai ela teria que correr atrás, mesmo assim com livros não é muita coisa que a gente tem de primeiro ano, né? Chegou mais esse ano, de primeiro ano... assim ela ia ter que ver em relação ao que ela já tem, com relação a nossa primeira série, adequar pro primeiro ano.</p> <p>(páginas 47 e 48, linhas 3582 a 3608)</p>	
ORIENTAÇÕES TEÓRICAS ORECEBIDAS	<p>C: ...então eu acho que faltou assim, uma base antes, uma base teórica mesmo pra gente começar no concreto, porque nós começamos já com tudo, né, já com as crianças, então é essa a nossa dificuldade, a gente observa algumas coisas assim que eles, por exemplo: eles precisam da rotina, mas a gente não consegue afirmar o porquê de eles precisarem dessa rotina, de tá ali sempre precisando deles verem o que vai acontecer, depois pra eles acalmarem com a ansiedade, com tudo.</p> <p>PESQ: Certo. E você acha, então, você já até respondeu,</p>		<p>C: Não! Eu... eu participei de um de uma palestra de alfabetização, mas não específico pra primeiro ano.</p> <p>PESQ: Não direcionada pra essa mudança?</p> <p>C: Não... Não, é... mas só foi só pras coordenadoras. (página 42, linhas 1573 a 1576)</p> <p>PESQ: É... Você falou dos materias do MEC, né, aquele, esse material você acha que foi estudado, deu subsídio pra professora ou é pouco? Você falou que já tá defasado?</p> <p>P:É pouco, eu acho que é pouco.</p>		<p>PESQ: A parceria, ela também traz o portal e uma formação, você ficou satisfeita com o portal? A professora... é viável a professora usar? E a formação, também queria que você falasse um pouco.</p> <p>C: O portal é muito bom, eu acho que é uma ferramenta a mais, as crianças adoram, eles adoram fuçar em tudo, eles dão de dez na gente e aumentou mesmo, evoluiu, foi algo que nós ganhamos mesmo de positivo, muito bom!</p> <p>PESQ: E a formação, você acha que o professor foi apoiado por essa formação?</p>	

	<p>né, mas você fala uma formação específica para o trabalho com essa série, com essa idade que não teve?</p> <p>C: Não, não teve.</p> <p>(página 37, linhas 1347 a 1357)</p>		<p>PESQ: Tá defasado?</p> <p>C: É...</p> <p>PESQ: Aquele sobre currículo que vieram oito livrinhos, vocês receberam aqui?</p> <p>C: Esse? Isso, isso, recebemos.</p> <p>PESQ: Esse aí você acha que foi bom, ajudou em alguma coisa?</p> <p>P: Esse a gente tá estudando ele ainda.</p> <p>PESQ: Tá estudando?</p> <p>C: Nós estamos.</p> <p>PESQ: Mas vocês receberam...</p> <p>C: Recebemos, recebemos.</p> <p>(Página 43 , linhas 1623 a 1637)</p>		<p>C: Nós tivemos duas esse ano, né, assim das que eu participei algumas eu achei ótimas e outras eu achei mais ou menos, então acho que tudo é assim, tiveram algumas perfeitas, mas depende muito de quem vem passar, o jeito, a metodologia, então, ah, mas acho que é válido, eu acho que vem pra somar também.</p> <p>(página 47, linhas 3563 a 3575)</p>	
<p>ACOMPANHAMENTO DO SEU TRABALHO</p>	<p>PESQ: E você faz a supervisão do trabalho, você acompanha o trabalho?</p> <p>C: Acompanho.</p> <p>PESQ: De que forma?</p> <p>C: Ah... eu entro nas salas quando eles estão em jogos assim, eles... geralmente é no pátio, então vou, eu vejo, eu vejo os relatórios que elas fazem, acompanho com o portfólio, as fases se eles estão progredindo, progredindo ou não e a gente tá sempre conversando. Como a gente tem poucos professores nas HAS, dá pra falar de cada aluno, então dá pra saber particularmente mesmo como que tá o plano, como que tá os planos, dá pra ter um acompanhamento bem de perto.</p> <p>PESQ: Você tem duas turmas?</p> <p>C: Uma, uma turma só.</p> <p>PESQ: E o seu trabalho tem supervisão, acompanhamento</p>		<p>PESQ: Existe, tá tendo supervisão, acompanhamento do trabalho, do seu trabalho, do trabalho da professora?</p> <p>C: Tem, tem.</p> <p>PESQ: Tem? Que tipo de... de acompanhamento que é, como é que acontece?</p> <p>C: A gente tem reuniões na secretaria, né, e aí é perguntado como tá, como que como que tá desenvolvendo, ah, são montados portfólios, então uma vez por mês ela vê um portfólio, não específico do primeiro ano, do primeiro ano, então vê da quarta, vê da... então é visto este portfólio...</p> <p>PESQ: Portfólio da criança ou da classe?</p> <p>C: Não, da criança, de cada criança, então é colocado as escritas deles, né, algum desenho, algum desenvolvimento mesmo.</p> <p>PESQ: Certo.</p> <p>C: Então dá pra pra ver alguma</p>		<p>PESQ: Em relação à avaliação, o material não traz avaliação, vocês fizeram? Avaliação diagnóstica?</p> <p>C: Isso! É montada no começo do ano a avaliação diagnóstica, montada pela equipe de professores, aí tivemos uma no meio do ano e a final nós não tivemos, mas assim... aí a professora Pietra que fez avaliação dela, mas ela faz assim, quase que mensalmente um acompanhamento pra ver a fase deles.</p> <p>PESQ: Certo!</p> <p>C: Pra ver a evolução, né, de como eles estão, de como eles estão andando, então ela faz quase que mensalmente uma análise dessa.</p> <p>(página 46 e 47, linhas 3554 a 3562)</p>	

	<p>da secretaria?</p> <p>C: Tem, tem.</p> <p>PESQ: De que forma que é feito?</p> <p>C: Ah... Agora nós vamos ter uma reunião quinzenal, toda uma quinzena, assim provavelmente de sexta, pra que a gente passe o que tá acontecendo aqui pra elas, pra ela, mais é pra Suzana.</p> <p>PESQ: Pra Suzana.</p> <p>C: Isso, mesmo antes de começar, nós sempre temos encontros e a gente sempre tá falando da nossa realidade.</p> <p>(páginas 37 e 38, linhas 1358 a 1377)</p>		<p>coisa por aí.</p> <p>PESQ: Certo. E você, como você acompanha a sala?</p> <p>C: A gente conversa bastante porque dá pra ter assim, né, como é uma de cada, tem quatro ah... então dá pra chegar: “Como que tá o fulano, como que tá o...” Dá pra saber deles mesmo e quando ela precisa ela vem até mim, a gente conversa, eu vou até na sala vejo como eles estão, outro dia uma criança veio ler pra mim, então a gente...</p> <p>PESQ: Você deve conhecer cada criança, né?</p> <p>C: É, dá (risos). O bom de escola pequenininha é que dá pra tudo.</p> <p>(página 42, linhas 1577 a 1598)</p>			
<p>VISÃO SOBRE AS EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS</p>	<p>PESQ: Em relação aos pais, você percebeu com... com a mudança, eles mudaram as expectativas ou não?</p> <p>C: Fica meio confuso pra que eles entendam, muitos assim...ficam assim... tá, mas ah... você vê que eles não entenderam esse nove anos, como ele foi colocado um ano lá embaixo, eles não entenderam que tem que subir tudo, né, então, por enquanto, eu acho que... eles... falta entendimento. Acho que com... com o decorrer que eles entendam assim, como que vai ser tudo, mas tá tranquilo.</p> <p>(página 40, linhas 1469 a 1475)</p>		<p>PESQ: Ah... o que você percebe é... sobre as expectativas dos pais, você falou que quanto à frequência ainda não tem muita muito compromisso, alguns, né?</p> <p>C: É.</p> <p>PESQ: Agora você percebeu assim que, como mudou, né, pro fundamental, pra escolona, né?</p> <p>C: É. (risos)</p> <p>PESQ: ... os pais têm, assim, um outro tipo de cobrança em relação à escola, um outro tipo de expectativa ou não?</p> <p>C: Ah... não, tem, sim! Porque como passou de número pra letra o nosso sistema não num aceita, então tem que fazer uma mudança no sistema e adequar tudo, então eles não têm um boletim, eles têm uma ficha.</p> <p>PESQ: Sei.</p> <p>C: ...e isso as mães acham ruim, como eles já tão na escola, eles têm o boletim (risos) e não é cobrança dos</p>			

			<p>país, até, né, porque eles ah... de frequência só um que me dá trabalho, hã.. então os outros veem a necessidade de ter esse boletim, de tudo, porque eles querem igual.</p> <p>PESQ: Sei.</p> <p>C: Como os outros...</p> <p>PESQ: E mais algum tipo de expectativas que eles têm em relação a alfabetizar?</p> <p>C: Ah, sim, acho que aí já muda, né, também.</p> <p>PESQ: Eles esperam isso?</p> <p>C: Esperam... esperam que a criança se alfabetize.</p> <p>(página 48, linhas 1788 a 1811)</p>		
O QUE FARIA NUMA NOVA EXPERIÊNCIA			<p>PESQ: E você já tem algumas idéias que vai ser importante constar no primeiro ano?</p> <p>C: Ah, assim, minha opinião particular ah... falamos em letras e não em números, isso pra mim tudo bem, mas eu acho que só um S e um I é muito pouco, porque uma criança não é totalmente insatisfatória. Pra ela ser insatisfatória eu acho uma coisa muito pesada, nós temos uma... um... uma aluna que ela tem muitos problemas e, assim, e agora a gente tá investigando, tá vendo tudo, ela tá em sala de recurso, ela tá em fono, ah... mas ela, ela tem a evolução dela, ela é pre-silábica, ainda, mas ela já passou de, do desenho, só usar desenho, símbolos e agora ela usa a letra, já passou pro... pra... diminuiu.. diminuiu a que, quantidade de letras, usando as letras do nome dela, então, dentro do que ela conseguiu, ela já conseguiu alguma coisa.</p> <p>PESQ: Certo.</p> <p>C: Mas ela não é satisfatória pra... em relação à classe, né, assim, o primeiro ano, no primeiro ano aquilo que ela</p>		<p>C: ...eu não colocaria o livro integrado, eu deixaria mais à vontade mesmo... (página 44, linha 3473)</p> <p>C: Eu acho assim... que o primeiro ano tem que ser uma pessoa que saiba trabalhar com primeiro ano, que tenha perfil mesmo, a Pietra... tranquilo, entendeu? Porque eu penso assim, porque meu sobrinho tá no primeiro ano em outra escola e ele pegou algumas professoras que não tinha perfil e isso é um ponto assim, acho que setenta por cento, vamos falar assim em relação a tudo, acho que é setenta por cento, porque ela que vai promover o lúdico, ela que vai incentivar essa criança, ela que não vai ficar o tempo todo na sala, ela que vai por essas crianças em grupo, por mais que a gente fale, por mais que a gente oriente, se a professora é resistente, ela só faz sim, mas não faz nada. Então eu acho que o principal é a professora, acho que o principal é a educadora! Não tem que...</p> <p>PESQ: E revendo o que você pensa que não deveria e o que</p>

			<p>conseguiu é pouco.</p> <p>PESQ: Entendi.</p> <p>C: Mas eu acho muito colocar um insatisfatório, então é...</p> <p>PESQ: Muito taxativo, né?</p> <p>C: Isso... eu acho uma coisa muito forte, porque...</p> <p>PESQ: Então você acha que isso é uma coisa pra ser revista.</p> <p>C: É... eu acho, ah... eu penso que isso tem que ser revisto, sim!</p> <p>(página 44, linhas 1651 a 1671)</p>		<p>deveria, o que foi bom?</p> <p>C: Eu acho que teve bastante do brincar, deu certo, o nosso parquinho é um parquinho assim mais ou menos (risos). Mas é bem usado, ela construiu amarelinhas com eles, então toda essa parte tem que continuar, mesmo! Porque eles cansam, não pode ficar só em atividade, tem que ter uma rotatividade, tem que ter uma dinâmica, né, maior assim, o espaço físico da sala é ótimo porque eles são poucos, né, então eles têm que ter espaço mesmo, o brinquedo eu acho que precisaria de brinquedos mais lúdicos, uma coisas pra eles construírem mais. Na parte de literatura a gente tem algumas coisas, mas ainda falta coisa de literatura pra eles, pra incentivá-los, né, mesmo o gosto e despertar pros livros.</p> <p>PESQ: Assim, ampliando até essa pergunta, né, se você fosse responsável por implantar o ensino fundamental de nove anos num lugar, que cuidados principais você teria?</p> <p>C: O espaço físico, a educadora e o material mesmo, eu acho que são as três partes que... fundamentais.</p> <p>(páginas 48 e 49, linhas 3615 a 3642)</p>	
--	--	--	---	--	--	--

	1ºMOMENTO 06/04/2009 Nº TOTAL DE LINHAS:252 Seção 1	OBS.	2ºMOMENTO 25/08/2009 Nº TOTAL DE LINHAS: 249 Seção 2	OBS.	3ºMOMENTO 08/12/2009 Nº TOTAL DE LINHAS: 253 Seção 3	OBS.
DIFICULDADES ENCONTRADAS	<p>“Muitas, principalmente que o... as escolas, falo as escolas porque a nossa também não estava, não estavam preparados pra recebê-los, né, não estavam preparados no material, no espaço físico, tudo vai acontecendo aos poucos como foi muito rápido a mudança, não teve como se preparar, e nós não temos um parque, nós não temos um jardim, nós não temos jardim, nós não temos um lugar de recreação adequada a eles e a criança não pode ficar só na sala de aula, eles têm limites de sala de aula, por causa da fase dos seis anos eles têm que brincar, então quer dizer que as dificuldades mesmo tá sendo no espaço físico, material de apoio, mas eu penso que nós vamos construir juntos, né, essa primeira turma vai sofrer um pouquinho, a segunda vai ser melhor, então nós vamos construindo juntos.” (página 22, linhas 790 a 800)</p> <p>“É o espaço físico mesmo, o espaço físico, porque nós temos crianças até a oitava série, entendeu? Então o espaço não tá adequado a eles e não pode ser separado, então nós temos que procurar o nosso cantinho, dividir a quadra com os maiores, entendeu? E eles são menores e eles têm um pouco de medo, receio dos maiores também, então a gente tem que ficar sempre protegendo, então eu acho que o espaço mesmo que...” (página 22, linhas 804 a 809)</p>		<p>“...a princípio por causa do método, nós passamos pro método apostilado e não estávamos preparados pra isso.” (página 28, linhas 1077 a 1079)</p> <p>“Eu não sabia se tinha que alfabetizar no primeiro ano ou não, se o brincar tinha tanta importância ou não, porque é tudo novo...” (página 28, linhas 1081 a 1082)</p> <p>“Todas as possíveis, todas, dificuldades comigo mesmo, com a minha pessoa, de mudar o jeito de trabalhar, de ter um outro olhar com a criança, né, que eu estava acostumada com aquele brincar, mas aquele brincar direcionado, com objetivo na brincadeira, então eu tive que até aprender a brincar novamente, né, e dificuldade com o material que não foi fácil e não está sendo fácil e acho que todos, né, a equipe inteira sentiu dificuldade...” (página 29, linhas 1101 a 1106)</p> <p>“A maior dificuldade nossa que eu vejo foi a gente ter o ensino fundamental até a oitava e esses pequenos aqui no meio aonde foi o problema, aí nós tivemos que separá-los, né, num ficar sozinho, se preocupar muito mais com eles...” (página 29, linhas 1109 a 1112)</p> <p>Sobre o recebimento de materiais:“Não, ainda não! Não veio, mas não faltou material também, nós... talvez não tenha vindo porque nós ainda não sabemos o que usar, nós tivemos uma compra de brinquedos, os brinquedos vieram pro brincar, não foram brinquedos pedagógicos, eu até reclamei, que foram brinquedos que... né, de brincar mesmo, bonecas, essas coisa, mas nós já fizemos uma lista do que a gente precisa na área pedagógica... Eu pedi legos,</p>		<p>“Nós não tínhamos o espaço necessário pra eles, porque eu acredito que o brincar, brincando aprende, aprende muito! Desenvolve muito o outro lado da criança. Então, se eu for ficar com o primeiro ano, eu vou brigar muito por esse espaço porque eles precisam ter menos sala e mais atividades extra-classe.” (página 14, linhas 2321 a 2325)</p> <p>“...dentro da sala eles ficam tolhido por lápis, papel, carteira e vídeo, se nós saíssemos da sala de aula, se nós tivéssemos um cantinho, vamos supor, que a gente fosse plantar alguma coisinha, que eles tivessem participando ali, ali a gente estaria trabalhando matemática, ciência, todos os conteúdos, até mesmo no parque, nós não temos isso.” (página 14, linhas 2329 a 2334)</p>	

			<p>jogos de montar, eu pedi quebra-cabeças que tenha peças maiores, que não sejam peças pequenas, eu pedi também é... como é que fala, jogos pra gente por na informática, na nossa sala, que os jogos que nós temos já tá muito antigo e não é da fase deles, é da fase maior e pedi também é... que tenha letras, números que a gente possa trabalhar nessa área porque boneca, carrinhos, essas coisa eles precisam... tem o momentos deles, mas eu preferia mais os brinquedos pedagógicos, jogos mesmo.” (página 33 e 34, linhas 1266 a 1279)</p>			
VISÃO SOBRE A AMPLIAÇÃO	<p>“É, no primeiro momento eu fiquei com um pouquinho de medo, de receio, porque uma experiência nova, nossa escola não tinha o contato com crianças do pré, elas eram separadas da gente, então nós pensávamos que ia ver crianças bebês e, realmente, na realidade eles não são tão bebês assim eles têm uma bagagem de conhecimento um repertório, né, então quer dizer que o medo foi só ansiedade, quando nós recebemos eles, pelo menos no meu caso, a gente percebeu que não é tão difícil, não foi difícil não, mas difícil mesmo foi a gente, nós professores, se conscientizar que eles não são tão bebês assim.” (página 21, linhas 754 a 761)</p> <p>“Foi muito rápido até nós a nossa outra secretária disse que nós temos até dois mil e onze pra nos preparar e de repente foi no próprio, no outro ano então que foi muito rápido, diferente de quando nós tivemos aquela mudança na alfabetização, eu me propus a ser alfa alfabetizadora, teve os cursos, preparação, o PROFA, isso, isso, aquilo, então foi tudo devagarinho, dessa vez, não, de jeito nenhum, nós pegamos</p>		<p>“Positivo! Com certeza mesmo, no início, como te disse, eu não confiava, eu tinha medo, achei que tava tolhendo uma fase da criança, tirando uma fase dele, que ele tinha que tá ali e ainda não precisava se preocupar com escola, brincar. Hoje eu sei que não! Neste momento, olha que nós nem terminamos o ano ainda, né, nós vamos receber uma classe bem mais competente, com muitas habilidades, foi muito positivo!” (página 29, linhas 1094 a 1099)</p>		<p>“...a mudança foi boa, eu não acreditava que ia dar certo, achei que era muito, que eles eram muito pequenininho, mas chegando agora no final do ano. Porque eu sempre trabalhei com a primeira série que vinha do pré, eu percebi que eles tinham contato com crianças menores que eles, então o comportamento deles era diferente, hoje eles têm contato com crianças maiores, eles são os menores, então eles aceitam muito mais as regras, eles sentem que estão sendo observados por outros, eles sentem prazer em mostrar os trabalhos deles pros maiores, quando a gente expõe o trabalho, o que a gente tá lá fora trabalhando com reciclagem, fazendo um trabalho legal, eles se sentem mais importantes a criança, eles adequaram certinho às regras da escola, que é o horário, horário do recreio, horário do banheiro, horário de escovar seus dentes, não pode sair quando os maiores estão correndo no pátio, eu percebi, eu sinto que foi muito bom pra eles, que eles chegavam aqui na escola sem limites, até a gente colocar eles naqueles... naquelas regras que a escola fundamental tem, que</p>	

	<p>assim e fomos, chegaram...” (página 22, linhas 816 a 821)</p> <p>“Eu percebo assim, eu sinto que ... não que eu seja contra, as mudanças estão aí, a gente tá aqui pra aceitar, pra mudar junto, pra construir junto, mas eu penso que a formação pra aceitar, pra receber essas crianças de seis anos tem que vir lá de cima, né, não pensar só no professor, professor tem que mudar, o professor tem que se interagir, não, tem que ser a equipe toda, gestão, pedagógico, tudo, porque não adianta nada o professor se dedicar e os... e a... vamos supor direção não entender o que é uma criança de seis anos na escola, que ele só tem seis anos, tem que mudar também na forma da merenda, eles não são... eles tem outras necessidades pela idade deles, que eles estão em formação, eles precisam de frutas, eles precisam de... outra, a nutricionista tem que saber que nós temos criancinhas de seis anos e é isso, muita coisa que tá faltando, mas eu ainda penso que nós vamos construir junto, que nós vamos vendo as necessidades e vamos adequando, que foi tudo novo, né, tá novo pro professor, tá novo pra direção, pra equipe aqui, né, pra secretaria, eles só tem seis aninhos, né?” (página 27, linhas 988 a 1001)</p>				<p>são os horários, tudo certinho, demorava muito, então a gente perdia esse tempo na alfabetização com a primeira série antiga. Hoje, não! Hoje eles vão pro segundo ano sabendo o que pode e o que não pode, quando. Você vê a rotina, eles chegam, coloca a pauta na lousa, eles mesmos já cobram a pauta, eles sabem a hora do leite, eles olham “Tia, agora é hora do brincar!” O brincar eles sabem o porquê nós vamos brincar, não é só pra correr. Antes nós não tínhamos isso, era difícil lidar com as primeiras séries, quando eles vinham do pré, não que os prés não faziam o trabalho deles, faziam, sim, só que eu percebi que eles tinham contato com os menores, eles eram os maiores, como os meninos da quarta, né, do fundamental que não tem oitava, se acham, estão saindo da quarta, eles se achavam que estavam saindo do pré, eles eram maiores, os mais velhos, hoje, não, eles são os mais novos. Eu percebi que eles mudaram mesmo, são crianças e têm uma facilidade maior no aprender, que eles vêm, eles vêm assim... puros, né, branquinhos, então tudo que se propõe, a não ser aqueles que têm o probleminha deles mesmos na aprendizagem que é normal, mas foi tudo mais fácil, eu não pensei, não sabia que eles iam ficar alfabetizados, chegar a sessenta por cento alfabetizados numa sala de vinte e quatro, só tem três que é pra esse lado, um é inclusão, né, inclusive. Ai... eu acho que foi um trabalho bom. Eu gostei! Cansativo, eles sugam não a energia, eles sugam a alma da gente, mas tudo que é proposto é realizado, todas as vezes.” (páginas 8 e 9, linhas 2119 a 2155)</p> <p>“...não confiava também no material, sou sincera ao falar, meu Deus apostila do primeiro</p>	
--	---	--	--	--	--	--

					<p>ano, como vai ser? No primeiro módulo não dei conta, o segundo, o terceiro, o quarto foi fácil, fácil, eles mesmos já manipulavam tudo sozinho, foi muito fácil.” (página 9, linhas 2161 a 2164)</p> <p>Sobre a participação na escolha do sistema de ensino: “Nós tínhamos aquele que nós mesmos construímos com a ajuda da Coordenadora geral, nós nos reuníamos por série, concluía outros anos, fazia nossa apostila, né, mas nós tínhamos, esse foi oferecido e não teve outro pra escolher, não.” (página 10, linhas 2182 a 2185)</p> <p>“É, eu achei um pouco puxado... para o primeiro ano.” (página 10, linha 2188)</p>	
<p>DESAFIOS ENFRENTADOS COM A CRIANÇA DE 6 ANOS</p>	<p>“Vai ser muito importante pra eles, principalmente no convívio entre as outras crianças, que eles vão ter outros limites, outras regras, coisa que eles não tinham no pré, que lá eles eram todos, eles eram os maiores, agora não, eles estão entre os maiores, tão... eles têm horários pra chá, horário pra saída, têm outras normas, outras regras, outros limites, disciplinas mesmo, mas sem esquecer que eles têm seis anos, essa fase não pode ser pulada, entendeu? Nada de ter, querer enfiar conteúdos, jogar conteúdos neles e pular essa fase, mas no social é muito importante pra eles.” (página 21, linhas 777 a 784)</p> <p>“É o espaço físico mesmo, o espaço físico, porque nós temos crianças até a oitava série, entendeu? Então o espaço não tá adequado a eles e não pode ser separado, então nós temos que procurar o nosso cantinho, dividir a quadra com os maiores, entendeu? E eles são menores e eles têm um pouco de medo, receio dos maiores também, então a gente tem que</p>		<p>“...foi a falta de experiência mesmo, porque nós tínhamos na cabeça que até dois mil e onze isso iria acontecer. De repente, novembro, dezembro a gente sai , janeiro já aconteceu essa mudança toda, então pegou todo mundo assim surpreso...” (página 29, linhas 1119 a 1122)</p>			

	<p>ficar sempre protegendo, então eu acho que o espaço mesmo que..." (página 22, linhas 804 a 809)</p> <p>"...não é fácil o professor pra trabalhar com essa faixa etária, tem que ter muita paciência, muita paciência mesmo e gostar dos pequenos, porque é o estresse diferente, né? Eles sugam, eles sugam a gente, até a alma, mas tem que gostar! Agora, como eu já vim da alfabetização, foi um pouquinho menos, né, porque ensinar ler e escrever também não é fácil, não é?" (página 24, linhas 871 a 876)</p>					
<p>MUDANÇAS OCORRIDAS NA ESCOLA</p>	<p>"Não. Como eu te disse no começo, nós vamos construir juntos porque foi muito rápido pra gente, muita coisa vai ter que ser feita no tempo, no espaço, tudo, espaço físico, organização de ambientes que nós ainda não temos, mas vai ter que ser construído devagarinho e, juntos, né, com as crianças já aqui." (página 26, linhas 965 a 968)</p>		<p>"Ainda não! Porque nós ainda precisamos de uma área só pra eles que é um parque, né, mas estamos sempre pedindo, sempre falando e tem planos pra isso, só está faltando o espaço físico. A escola é uma escola nova, mas é uma escola pequena, não tem como expandir, mas temos planos pra ter espaço deles mesmo, sabe, separado o banheiro deles e, principalmente, que eu acho mesmo é o espaço do parque, um lugar pra eles ficar mais livre, não junto com os maiores." (página 33, linhas 1251 a 1256)</p> <p>Em relação a horários: "Tivemos, tivemos mudança, sim, nós inter... colocamos os peque... porque como eu te disse, nós temos o problema de quinta à oitava, então eles saem, diminuiu um pouquinho do horários deles, uns minutinhos, eu entro com eles com o recreio e depois de primeira à quarta, de segunda a quarto ano eles ficam livres, o pátio só pra eles, o refeitório só pra eles, pra que não tenham, pra que não ocorra acidente, não ocorra, né, momentos desagradáveis." (página 33, linhas 1258 a 1263)</p>			

<p>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</p>	<p>“Nós recebemos um, um geral, né, em HTPCs de todos passou do primeiro ano, mas nós vamos rever, nós vamos rever porque temos que encaixar outras coisas na.. além do conteúdo necessário tem que ter um brincar, tem que ter outras atividades que tem, que faz parte, né?”</p> <p>PESQ: Certo.</p> <p>P: Do currículo deles, então quer dizer que vai ser elaborado agora com calma, nós vamos sentar entre todas as escolas, o que ficar decidido em conjunto.</p> <p>PESQ: Certo.</p> <p>P: Mas a grade nós recebemos, sim.</p> <p>PESQ: E o que você pensa do conteúdo, então? Falta essas coisas que você..</p> <p>P: Falta, falta, sim, porque até mesmo no planejamento do primeiro ano ele é diferenciado, porque quando a gente vai elaborar o planejamento do fundamental a gente vai por série e o do primeiro ano agora da nova proposta é por eixos, então vai ter que ser tudo elaborado diferente.</p> <p>PESQ: Certo.</p> <p>P: Então vamos ter que sentar, discutir, quantas de brincar, quantas aulas de Língua Portuguesa, e o que vai ser melhor pra eles, né, vai ter que ser tudo reformulado, aqui na nossa grade, né, no nosso município.” (página 24 e 25, linhas 887 a 904)</p>		<p>“hoje eu vejo que o brincar é o caminho certo, né, e que eles foram se alfabetizando assim, bem dizer sozinho, a organização a apostila trouxe uma organização assim perfeita, que nós recebíamos crianças do pré sem um pingo de organização, caderno, números de página, manuseio de livros, nós não tínhamos isso, então nós ficávamos até setembro, outubro da primeira série pra chegar a esse ponto, então isso que eu to achando muito importante e superou as expectativas. É um trabalho difícil? É muito difícil, principalmente pra mim que não tava acostumada com os tão pequeninhos, né, mas tá sendo muito bom!” (página 28 e 29, linhas 1082 a 1090)</p> <p>“Nós nos reunimos e... estamos pensando, trabalhando sobre isso. Até semana passada conversei com a coordenadora, porque a gente começou a ler os RCNs não está embasado com a gente porque nós somos fundamental, não infantil, nós... aí fala: vai alfabetizar não vai alfabetizar, a criança até seis anos e nós temos criança mais de seis anos, então nós entramos em conflito, então o que nós pensamos é... pegamos o nosso material, o que a gente tem pra trabalhar que é o método apostilado, vamos tirar, por a nossa realidade ali, a realidade da nossa criança, porque se a gente for se embasar no RCN, vai tá fora da nossa também e também o material, o apostilado, ele também vive fora de uma outra realidade que ele, ele vem vindo de um outro estado, nós temos uma outra realidade aqui, então tudo vai ter que ser adaptado, revisto, o nosso plano vai demorar um pouquinho pra ficar pronto.” (página 31 e 32, linhas 1197 a 1208)</p>		<p>Sobre a possibilidade de não ter o sistema : “Seria meio complicado pra nós, pra mim seria meio complicado, porque eu ficaria assim, trabalharia atividades de pré-escola ou de primeira série, alfabetizar ou não alfabetizar? Até onde posso ir, né? Ia ser complicado pra mim, né, porque nem só pra mim, mas no começo do ano nós, eu a Coordenadora, sentava e ai pode ser assim, não pode ser assim, nós estávamos perdida! Nós estávamos perdidas. Então quer dizer que se eu não sei se eu ia continuar o pré antigo ou se ia forçar a primeira série, não sei como seria, não! Por isso que eu te falo que o material ajudou mesmo caminhar na classe. E foi bom, viu!” (página 13, linhas 2300 a 2308)</p>	
------------------------------------	--	--	--	--	---	--

<p>ROTINA DOS ALUNOS DO 1ºANO</p>	<p>“A rotina é assim, chegam, nós vamos pra leitura, é a primeira aula é a leitura, a leitura compartilhada, depois a gente volta pra sala, a rotina já está no quadro, o que vai ser feito, antes da gente sair pra leitura, hoje nós vamos ler tal livro, depois nós temos... vamos supor: aula de artes, nós vamos ter atividades com o livro, página tal, hoje atividade com o caderno que é o alfabeto, nome todo dia, atividades com o crachá todos os dias e as últimas, as duas últimas aulas, ou mesmo a última seriam o brincar, porque não é que seja necessário essa rotina nessa, é que na nossa escola o sol é muito quente, como eu te disse, e nós não temos um espaço pra gente sair pro brincar e esse horário da tarde é o horário mais fresco, onde a gente coloca, consegue achar algum lugar com sombra.</p> <p>PESQ: Certo.</p> <p>P: Então eu coloquei a rotina, o brincar nas duas últimas aulas, ou uma última, aí temos o vídeo, a informática, mas a primeira atividade é a leitura, a roda de leitura.” (página 26, linhas 932 a 945)</p>		<p>“Nós chegamos, organizamos a sala porque nós temos a... um período que a gente... fazemos a troca de sala, organizamos a sala, colocamos a nossa rotina na lousa, nossa pauta na lousa que é a leitura, a roda de leitura, depois nós vamos pra, pro lanchinho, né, que a moça passa com o lanchinho, aí nós voltamos pra apostila, atividades de leitura, de escrita, voltamos pra leitura novamente, que tem o cantinho da leitura, aí eles terminando, eles vão pegando um livrinho, depois nós temos atividades com o caderno que é um pequeno texto, recreio, voltamos do recreio, a última aula nossa é o brincar, só que antes da gente sair para o brincar, no início da aula a gente já sabe o que brincar e o porquê brincar porque por isso que a gente já tem a pauta na lousa, né, e a gente não sai fora da rotina porque eles cobram “Tia, está na hora agora!” “Tia, hoje é o brincar, não, hoje é informática, hoje é educação física!” E tem a vantagem também deles terem com seis anos as quatro, as três aulinhas: educação física, música e arte, com outro especialista.” (página 32 e 33, linhas 1229 a 1242)</p>		<p>“Na questão da rotina, na organização das aulas,, antes você perdia muito tempo, vamos supor, você perdia um sábado à tarde pra organizar a aula da semana, fazer a sua planilha da semana, agora já é diferente que você sabe onde você parou, você sabe que você tem que retomar aquela atividade que não deu pra terminar, então você tem uma seqüência, né, e também nos registros é mais fácil pra gente fazer os registros, porque a gente ... tem a participação do aluno ali, então registro hoje daquele aluno, a dificuldade daquele, a facilidade do outro, o material apoiou e no módulo que veio para o professor veio um... vamos supor, a gente não tinha que procurar o objetivo daquela atividade, já vem explicadinho o porquê que você tá trabalhando aquilo lá e pra que, então você não foge, não deixa fugir o foco do seu trabalho, não consegue perder o foco do trabalho ali.” (página 13, linhas 2285 a 2297)</p>	
<p>VISÃO SOBRE O SISTEMA DE ENSINO</p>			<p>“Olha, eu até fiquei um pouquinho com medo porque eu falei assim: Como é que eu vou fugir da apostila?”(página 32, linhas 1213 e 1214) “a apostila ela é um material muito rico, mas ela deixa a desejar no escrever...” (página 1217 e 1218)</p>			
<p>ORIENTAÇÕES TEÓRICAS ORECEBIDAS</p>	<p>“...e que acontece nós vamos construir junto como te falei, os cursos vão ser dado em HTPCS, logicamente eles vão propor alguma coisa pra gente, mas no começo, agora nós não tivemos nada, não, nenhuma informação, nada, nem como lidar com os pequeninos.”</p>		<p>“Nós temos o acompanhamento do material apostilado, aqui do método apostilado, separado, né?... Ainda não tivemos curso direcionado para as crianças de seis anos, mas antes eu participei do “Entre na Roda”, “Roda de leitura”, “O brincar” também, né, mas por outra, não</p>		<p>“Nós tivemos o Pró-letramento, mesmo de matemática, o Pró-letramento de alfabetização e linguagem...” (página 12, linhas 2268 e 2270)</p>	

	<p>(página 22, linhas 821 a 825)</p> <p>Sobre material de orientação do MEC: “Não, não tive acesso, talvez seja um erro meu, né, um erro de todo professor não querer saber das mudanças, ah eu não vou pegar essa sala! Então deixa pro, a gente vai deixando, mas eu não tive e pretendo, vou, to atrás, to estudando pra poder me informar, pra estar por dentro porque todo deveria saber, não aqueles de quarta, de terceira, a gente não sabe, né, olha a mudança aí, poderia tá por dentro de muita coisa.” (página 24, linhas 879 a 884)</p>		<p>com o interesse de trabalhar com seis anos, então quer dizer que eu tinha um pouquinho, pouquinho mesmo de experiência, mas a prefeitura vai nos proporcionar, está pensando já em nos proporcionar formação.” (página 30, linhas 1126 a 1133)</p> <p>“Nós tivemos dois encontros que foi da apresentação do material, é dois encontros: apresentação do material e da proposta; e nós tivemos mais um encontro que foi agora a volta às aulas, né, e temos um encontro por mês todos os primeiros anos junto pra gente ver como tá sendo o trabalho de uma pra uma num fugir das regras.” (página 30, linhas 1137 a 1141)</p> <p>Sobre o matérias de orientação do MEC: “Nós estamos ainda estudando, eu tive a curiosidade de pegar e dar uma lida e me interagir no assunto, mas em HTPCs nós ainda estamos estudando, a gente se reúne, faz os resumos, discute, depois vem a nossa coordenadora e passa as informações e nós também trocamos as nossas idéias.</p> <p>PESQ: Você sente que ele tá apoiando o seu trabalho ali na sala de aula, ali na ponta com a criança?</p> <p>P: Está! Porque é o único que a gente tem, né, é a única fonte, é o único referencial que a gente tem é aquele, então pode ser que no futuro mude tudo, mude os pensamentos, fundamente em outros, mas por enquanto é o que a gente tem.” (página 31, linhas 1181 a 1190)</p>			
<p>ACOMPANHAMENTO DO SEU TRABALHO</p>	<p>“Temos. Nós temos a coordenadora, temos a orientadora e nós temos o HA, né, as aulinhas de inglês, nós temos dois... duas HAs, Inglês não, Artes e Educação</p>		<p>Existe, bem dizer diariamente (risos). Eu to me sentindo crucificada (risos), não... mas é normal, eu to me sentindo bem com isso. Eu lembro que uma época atrás falava “Eu vou</p>			

	<p>Física.”(página 23, linhas 829 a 831)</p> <p>“Eu me reúno com elas, eu falo dos meus problemas, as minhas dificuldades e elas estão sempre presente na sala, todos os dias, né, não deixo jogado, abandonado não, elas estão ali, é novo pra elas também, então as minhas dificuldades eu passo pra elas e elas procuram resolver pra apontar uma devolutiva.” (página 23, linhas 833 a 837)</p>		<p>assistir sua aulas.” que lá tremia as pernas da gente, né, e outros lugares também, hoje não, a coordenadora, a diretora, a orientadora, até mesmo a supervisora vem, assiste as aulas, tem aula de informática, elas participam, agora eu não encaro mais como elas estão assistindo as minhas aulas, elas estão colaborando com o trabalho, né, eu tenho alguma dificuldade, falo: “Ó, preciso de ajuda.”, estão todas ali sempre prestativa, até mesmo nas brincadeiras elas participam.” (página 30, linhas 1144 a 1152)</p>		
<p>VISÃO SOBRE AS EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS</p>	<p>“...eles entenderam tudo errado, né, eles estão entendendo errado, vai ter que ser devagarinho...” (página 27, linhas 977 e 978)</p> <p>“...a expectativa dos pais foram essa, achar que só porque mudou de espaço vai mudar a criança também, os pais também estão mal informados, precisa mais de preparação, mais informação.” (página 27, linhas 982 a 985)</p>		<p>“Nós não temos a cobrança, eu não percebi nenhuma resistência de nenhum pai, porque eu deixei bem claro desde o início que nós não poderíamos esquecer que eles têm seis anos, que não seria obrigado e falar “O meu filho já foi pra escola tal, ele vai aprender a ler e escrever.” Não é dessa forma, deixei muito claro, na primeira reunião, mas os pais são participativos, eles estão sempre presentes, ainda mais que nós temos uma clientela à tarde que é do sítio, eu não esperava isso, né, tem uma reunião eles estão todos, os pais, né, e eles participam com as tarefas e se surpreenderam tanto quanto eu quando viram algumas crianças, que nós já temos uma porcentagem boa, lendo! Eles também não esperavam, nem eu esperava que ia ser tão rápido assim, mas a família participa, está sempre presente sem cobranças.” (página 34, linhas 1284 a 1294)</p>		
<p>O QUE FARIA NUMA NOVA EXPERIÊNCIA</p>			<p>“...eu penso que teria que passar todos por uma formação pra receber essa criança, pra saber como lidar com eles, porque o professor tá ali no contato, mas a... o restante da equipe, não! E eles vão ser nosso, agora para sempre, pra poder ir melhorando, melhorando, não que eles</p>		<p>“Começaria bem mais cedo bem no começo do ano a... inserir textos, sabe? Coisa que eu fiquei com um pouquinho de medo nesse ano, isso eu faria...” (página 13, linhas 2315 e 2316)</p> <p>“...eu deixei muito a desejar na questão do brincar, talvez não foi nem culpa minha porque o</p>

			<p>tenham que ser diferenciado, mas eles têm que ser, ter um olhar diferente pra eles que eles precisam muito mais da gente do que os meninos de quinta a oitava, então eu acho que tá faltando aí, todos, a equipe todinha saber que a gente tem os pequenininhos junto.” (página 34, linhas 1301 a 1310)</p>		<p>espaço da escola não ajudou, né, nós ficamos muito tolhido ali em sala de aula.” (página 13, linhas 2317 a 2319)</p> <p>“Primeiramente, seria o espaço físico do local. Porque começo é difícil, eles sabem que é difícil, mas não pode ser assim jogados, né, tudo vai acontecer depois e os primeiros como que fica o espaço?” (página 14, linhas 2338 a 2340)</p>	
--	--	--	--	--	---	--

	1ºMOMENTO 06/04/2009 Nº TOTAL DE LINHAS:236 Seção 1	OBS.	2ºMOMENTO 02/09/2009 Nº TOTAL DE LINHAS: 275 Seção 2	OBS.	3ºMOMENTO 09/12/2009 Nº TOTAL DE LINHAS: 309 Seção 3	OBS.
DIFICULDADES ENCONTRADAS	“...esses problemas de indisciplina enfrentados ...geram desatenção da criança...” (página 9, linhas 343 e 344)		“É, realmente a dificuldade que eu encontro é trabalhar sozinha, não ter um... uma... um outro ajudante que me ajude a desenvolver as atividades, sem ser as atividades sistemáticas do livro, as atividades que a gente chama, como que eu posso chamar, essas atividades, ai me deu branco agora é... é... atividades que a gente possa sair da sala de aula, que a criança aprenda ludicamente, como eu acabei de citar, que a criança se envolva numa brincadeira que ali ela tá aprendendo, que ela tá colocando em questão tudo aquilo que ela sabe ou que ela pode é... refletir sobre aquele assunto de uma forma sem que seja ali, presa a uma escola, tem sempre uma experiência numa sala de aula, falar “Puxa vida, eu to esse tempo dentro da escola e a escola não é uma experiência boa”. Eu acho que nós precisamos inovar isso, agora eu sozinha, eu... eu faço o que eu posso, eu trago pra dentro da sala de aula a música, eu faço brincadeiras dentro da sala, mas sair de dentro da sala pra mim é um pouco complicado porque aquela criança que se dispersa um pouco... eu não posso deixar um grupo com vinte pra socorrer dois, se eu tenho um outro ajudante que faça isso pra mim, é muito mais fácil. Então a gente tá carente disso, a gente tá precisando, eu estou precisando de um olhar sobre esse ponto. É lógico que foi prometido isso, que esse é o primeiro ano e que em cima do primeiro ano é... o primeiro ano de implantação do ensino, do ensino fundamental de nove anos, possa aí olhar o que ficou faltando é... que foi aí iniciado sem ter planejamento, mas eu		“Aqui nessa escola eu acredito que não houve, assim a nível de espaço físico da escola, é... não teve um pouquinho de... um parquinho pras crianças brincar, pra eles ficarem um pouco mais livre como criança criança...”(página 16, linhas 2397 a 2400)	

			<p>acho, eu ainda... isso não me convence porque eu sei que quem tem experiência de trabalho, que já sabia como que funciona uma escola, criança de seis e uma criança de sete anos, sabe que a dificuldade, quais as dificuldades que elas só piorariam, elas não seriam é... as dificuldades seriam, teriam mais dificuldades com as crianças de sete anos, então eles teriam que se precaver, se cercar de maiores cuidados que já tinha, o que não aconteceu.”(página 9, linhas 348 a 373)</p>			
<p>VISÃO SOBRE A AMPLIAÇÃO</p>	<p>“É, eu achei bem assim, (riso) é... digamos é... não consigo, digamos, encontrar uma palavra que seja mais adequada pra isso, mas eu acho que foi uma coisa meio que imposta assim, num houve uma preparação, eu acho de maneira geral é quando na... no término da gestão anterior eles decidiram isso, então a próxima gestão que entrou teve que encarar isso de forma que, mesmo preparados ou não, eles tiveram que entrar nessa realidade, então nós tivemos que usar os recursos, os argu... as argumentações que vieram da forma que veio, a gente teve que abraçar e fazer e estar fazendo o melhor que a gente tem, com o que a gente tem.”(página 10, linhas 352 a 359)</p>		<p>“Eu acho que as surpresas realmente elas vieram, é... hoje eu me sinto bastante sozinha, tudo o que eu consegui de benefício, de crescimento, de aprendizagem com esses alunos, o investimento que foi feito a nível de material, de pedagógico veio, mas não veio investimento humano de ajuda de atividades, fora o material didático que veio pras crianças estarem trabalhando.”(página 9, linhas 318 a 322)</p>		<p>“Bem, eu penso que sempre os pontos positivos são maiores é... Pois bem, implantado não tem assim o que se falar de negativo...”(página 15, linhas 2371 a 2372) “PESQ: Então, de maneira geral, você acha que foi positiva a implantação desses nove anos?” P: Sim! Em eu acredito que sim! Na minha opinião, sim!”(página 2415 a 2416) “Até o meio do ano me lembro qual foi a última entrevista eu ainda tava um tanto assim... meio que desencantada, digamos assim, porque eu esperava mais com a implantação do primeiro ano, mais apoio, pelo menos mais profissionais envolvidos nisso. Eu acredito que depois que eu me conformei que eu ia ter que trabalhar e fazer minha parte e pronto, eu aprendi a sozinha fazer com que essa realidade é... fosse o melhor possível e adaptei de forma que tudo acontecesse daquela forma que era possível e as coisas acabaram que sendo positivas. É lógico que poderia ter sido ainda melhor, poderia ter sido ainda melhor, mas eu acho que até que o resultado foi positivo. Foi... foi bem!”(página 20, linhas 2564 a 2573)</p>	
<p>DESAFIOS ENFRENTADOS COM A CRIANÇA DE 6 ANOS</p>	<p>“Agora com relação à indisciplina é uma coisa que a gente enfrenta, é assim um</p>		<p>“Então o meu desafio é no sentindo de que a criança traga, sua auto estima esteja sempre</p>			

	<p>desafio grande pra gente é esse e a criança com seis anos ela tem um pouquinho mais de dificuldade de entender, ainda porque ela faz birra... a tática que ela usa essa é a birra, me parece assim, hum...ah...uma forma que ela encontra de conseguir aquilo que quer, então é uma dificuldade a mais que a gente tem.”(página 9, linhas 331 a 338)</p> <p>O principal desafio é a desatenção, e nós estamos enfrentando esse problema porque as crianças é... o nível de atenção deles é muito curto, é muito baixo e nós estamos com poucos recursos pra lidar com isso, porque hum... o mundo informatizado, ele é muito dinâmico e a criança ela precisa de recursos que prendam a atenção dela, tem que ser visual, auditivo, a gente tem que buscar isso de forma que hoje nós não temos é... encontrando essa fórmula pra isso e nós num é... assim, e a escola também não tem pra nos oferecer e nós, professores, estamos tendo que buscar mesmo, meio em forma de teatro, a gente dramatiza um pouco daqui, um pouco dali pra ver se essa criança olha um pro, um pouco pra gente, a gente é... busca a é participação dela, bastante ativa nas atividades pra ver se a gente traz a criança, atenção dessa criança um pouco mais é porque essa desatenção é.. uma é.. um dos fatores mais preocupantes no meu caso.(página 10, linhas 363 a 374)</p>		<p>ela esteja sempre pronta pra que ela perceba que ela é capaz, que é possível e que desde que ela esteja pronta pra aprender que ela vai descobrir que alguma coisa ela consegue e que se ela se dedicar e se ela tiver ali... principalmente dessa classe mais desfavorecida”(página 10, linhas 383 a 387 e 389 a 390)</p>			
<p>MUDANÇAS OCORRIDAS NA ESCOLA</p>	<p>“Teve mudança ah nos horários é... de recreio é... pra nós, do primeiro ano, houve um horário meio que diferenciado pra recreio, pra saída pra num tumultuar muito com os maiores. Quanto aos ao espaço a escola já fornece ah... um espaço bem amplo, eu acredito que ainda tem investimento.”(página 14, linhas 506 a 509)</p>		<p>“Não.”(página 14, linha537)</p> <p>“PESQ: E a organização da escola, os tempos, os horários, os espaços, você percebeu alguma mudança com a inserção da criança de sei anos?”</p> <p>P: Não!”(página 14, linhas 538 a 540)</p>			

<p>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</p>	<p>“Então a proposta é... nós estamos elaborando juntos, nós estamos fazendo estudos através de HTPCS, é... ainda nós tamos assim na parte do... é... da legislação, da parte teórica nós ainda não, a grade eu... eu... nós não chegamos ainda nessa parte da grade ainda.”(página 12, linhas 441 a 444)</p>		<p>“Sim. É.. já exis... bem, deixa eu ver se eu entendi, nós... ah... PESQ: Assim, os conteúdos, você participaram da elaboração ou vocês receberam, como que foi? P: Não! A gente faz os conteúdos, a gente tem o planejamento em que a gente senta junto pra estudar, mas esse conteúdos é... existe assim, todas as escolas do município trabalham dentro de uma, de um... PESQ: De uma proposta curricular? P: Isso! PESQ: E essa proposta, ela chegou, você participou dessa elaboração? P: Sim, nós participamos. PESQ: E o que você pensa do conteúdo dela? P: Eu acredito... não! Eu tenho certeza que os conteúdos que a gente estuda, eles são... são bastante... é... não, são bem interessantes, são bem adequados, são dentro da realidade das crianças, todas os professores são bem preocupados com isso, pra poder tá atendendo a criança com, dentro do que eles vivem, não fugindo, não trabalhando de uma forma que foge da realidade, que fica muito distante do que eles pensam, do que ele acreditam, eu acho que essa preocupação é bem bacana.”(páginas 13 e 14, linhas 497 a 514)</p>		<p>“a capacitadora falou pra gente que não tinha preocupação nenhuma em alfabetizar a criança nessa idade, que o objetivo era as brincadeiras, o lúdico, fazer com que a criança desenvolvesse ali né, aprendizagem e ampliasse seus conhecimentos através do lúdico, pra quando ela viesse a ter que colocar esse conhecimento na alfabetização essa criança tivesse, né, um conhecimento maior, ela tivesse uma amplidão ai de conhecimento, ai pra colocar isso em prática no dia-a-dia dela.”(páginas 18 e 19, linhas 2510 a 2516) “PESQ: Então... em relação à proposta pedagógica que estava em construção ao longo ano, o que você fala sobre ela e sobre o material? P: Deixa eu organizar minhas idéias aqui: proposta pedagógica com relação ao material. PESQ: Ao longo do ano, vocês tinham a proposta de ir construindo essa proposta pedagógica que não havia, né, não houve uma orientação pro primeiro ano assim muito específico. Então vocês tinham de construir ao longo do ano, então queria saber em relação ao material como foi essa proposta pedagógica? P: Ah, sim, ao longo do ano a gente até que conseguiu é... fazer com que isso se encaminhasse bem, ta? (página 20, linhas 2554 a 2564)</p>	
<p>ROTINA DOS ALUNOS DO 1º ANO</p>	<p>“Eu procuro sempre ter uma rotina porque é muito importante pra organização deles, agora ah... os assessores do material apostilado tem nos orientados também, que tem uma unidade do trabalho pra gente poder combinar junto com o aluno, eu vou começar a inserir hoje essa unidade de trabalho que o aluno vai me ajudar. Agora eles estão na aula de música, então a unidade de</p>		<p>“eles chegam, a gente vem pra sala, senta, eles sentam numa rodinha, a gente conversa, conta história, a gente canta, às vezes a gente só canta, às vezes a gente canta junto com o CD e depois nós vamos pro café da manhã, nós voltamos, a gente faz a rotina, que é uma rotina que fica afixada, ah... nós fazemos o calendário onde a gente estuda o calendário quase todos os dias, na maioria das</p>			

	<p>trabalho tem uns ícones que vai que nós vamos expor é num painelzinho o que vai, quais as unidades eles vão trabalhar no dia, então é música, depois nós... o que nós vamos trabalhar, atividade de escrita, então vai ter um ícone que representa isso, vai ter um ícone que representa a leitura, então nós vamos estipular as atividades do dia pra fechar o dia. Se não fechar o dia, essa atividade vai ficar pendente e o aluno vai participar disso pra amanhã, ele já ter uma orientação do que ele tem que cumprir as atividades do dia de amanhã e mais aquela que ficou pendente do dia de hoje.”(página 13, linhas 469 a 481)</p> <p>“Esse ano vai ser uma experiência nova que foi o material apostilado que nos ajudou aí a organizar, isso eu pretendo é... é... fazer juntamente com os alunos.”(página 13, linhas 485 a 487)</p> <p>“Eles têm música é... artes e educação física e eles um dia de laboratório de informática, laboratório de informática, é... comigo onde nós vamos ampliar conteúdos.”(página 13, linhas 492 a 494)</p>		<p>vezes, onde a gente estuda mês, semana, é o calendário total do ano, depois a gente vai pros conteúdos do livro e fora outras aulas que a gente tem extra classe, ou ah... educação física, biblioteca, informática e outras atividades que eles têm fora da sala de aula.”(página 14, linhas 526 a 534)</p>			
<p>VISÃO SOBRE O SISTEMA DE ENSINO</p>					<p>“...a escola aí ela comprou um método muito bom, então isso nós tivemos aqui que foi muito bom pra gente. O material B que foi o método que ela comprou, eles vieram e deram pra gente é... assim... instruções pra que a gente aplicasse esse material, foi muito bom. É lógico que não foi possível que eles dessem todo, todas as instruções já logo no início do ano, mas ao longo do ano a gente teve assim instruções que foram primordiais pra gente tá trabalhando com o primeiro ano. Aqui nessa escola eu acredito que não houve, assim a nível de espaço físico da escola, é... não teve um</p>	

					<p>pouquinho de... um parquinho pras crianças brincar, pra eles ficarem um pouco mais livre como criança criança, mas, a nível da brincadeira lúdica da criança poder aprender brincando, isso o próprio teve muitas sugestões, então pra mim foi muito válido.”(página 16, linhas 2391 a 2402)</p> <p>“Pra mim eu gosto desse tipo de material, ele não é o material que contempla tudo pra mim, ele é um material que dá um direcionamento que... assim... tem uma sequência a ser seguida, onde as crianças, eles... ali naquele livro eles tem um apego como se dizer... “ o meu livro da escola” onde tem o visual, né, onde eles têm aquele visual bonito, onde eles vão ver as imagens, a paginação, eu acho isso é um... é um referencial pra eles, isso é importante porque antes eu já tive a oportunidade de trabalhar sem esse tipo de material, então onde você vem com aquele caderninho, com aquelas folhas xerocadas, sem aquele estímulo, sem aquele visual, aquela... aquelas coisas... parece que fica meio solto a aprendizagem e ali, não. Ali tem uma sequência, é muito mais, o conhecimento é muito mais amplo, é mais rico, é um material que vem como... ele vem não pra... pra..., ai... fiquei agora um pouco perdida aqui nesse pensamento. É... ele não fecha tudo que a gente quer, ele vem como material de apoio. Olha, eu to falando de tal assunto, eu vou usar o que eu tenho ali, vê dentro daquilo ali se tem alguma coisa que amplia aquilo ou se aquilo tá ampliando o que eu quero falar, aquilo ali vem ser um, um material que é... vai ser... é... eu vou jogar ele como se ele é... ele completasse um trabalho. Se ele tivesse ali como um complemento, né, dentro do assunto que eu quero falar, ele pode tá disparando um assunto,</p>	
--	--	--	--	--	--	--

					<p>como ele pode tá completando um assunto, ele vai tá ali como um disparador do assunto e assim ele vai funcionar nesse sentido.</p> <p>PESQ: Então, em relação aos conteúdos, a forma que ele traz esses conteúdos, você achou que foram boas. O que você assim tiraria, o que você teve que completar de maneira geral ?</p> <p>P: O que eu tive que completar na maior parte desse livro integrado foi a matemática. A matemática é... o... assim, as atividades que abordavam que desenvolviam o raciocínio, ela não tinha uma sequência, até porque esse material ele vem desde de o infantil, eu não sei que idade que começa, então, como vem do infantil, provavelmente ele já vem desenvolvendo é o raciocínio da criança não sei de onde. Então quando chega aqui provavelmente é uma sequência. Como eu não sei o que esse material provavelmente veio desenvolvendo lá, ele chegou pra mim aqui como se tivesse quebrado, né, no meio, então teve algumas coisas na parte de numeração, de sequência, que ficou faltando. Então aquilo que eu tava vendo, que olha tá aqui na matemática, a numeração não tá mostrando um certo conteúdo, eu acho que tenho que ampliar ou voltar com os alunos, mostrar desde o inicial, então a gente teve que tá tendo o cuidado de ver que o material ali não tava com o conteúdo todo fechado, então a gente tava toda hora vendo desde o conteúdo que a gente ia trabalhar, o que aquilo dentro do assunto que a gente tava trabalhando, do que se ele tava com o conteúdo completo ou não, se a gente teria que completar esse assunto ou iniciar esse assunto de uma outra forma e depois aquele livro tá entrando no meio do caminho e aí a gente vai nessa flexibilidade aí do</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>material.”(páginas 16 e 17, linhas 2425 a 2468)</p> <p>Se os alunos gostam do material: “Eles gostam! Eles gostam do material, sim, em nenhum momento que fui trabalhar com o material, no momento da gente falar “Olha, porque a gente tem o material guardado no armário. Olha, agora nós vamos trabalhar com o caderno, agora nós vamos trabalhar com o livro.” Ah, livro não!” Nuca houve isso “livro não”. Ai na página tal, não. Sabe, eu penso também isso é muito assim da maneira que a gente direciona isso, né? Não sei, eu atribuo muito isso ao direcionamento, o material é assim: a gente vende o peixe, né?” (páginas 19 e 20, linhas 2547 a 2553)</p> <p>Sobre a participação na escolha do sistema: “Não! Nós não participamos de escolha nenhuma, sabe o material nós recebemos é... a gente, nós tivemos só a informação que tava sendo é... eles estavam avaliando vários materiais e, de uma certa forma, eu até confio que as pessoas que tavam aí envolvida nesse processo de selecionar material tinha autonomia e conhecimento pra selecionar o melhor material possível e, realmente, eu concordo que o material escolhido foi um material assim que ajudasse muito, porque material que foi escolhido ele ajuda o professor também, eu penso que não adianta nada o material onde o professor apenas tem aquele material, não tem sugestões de como trabalhar com o material, o que fazer com o material e isso o material nos trouxe. Você tendo aquele material ali, você ia saber o que fazer com ele, então eu não, na minha opinião, a escolha do material... isso pra mim não interferiu em nada, pra mim a escolha do material foi boa.” (página 20, linhas 2577 a 2589)</p>	
--	--	--	--	--	--	--

<p>ORIENTAÇÕES TEÓRICAS ORECEBIDAS</p>	<p>Não, ainda não, a gente, nós estamos assim tendo atendimento do “material apostilado” que é o método ah... que o município adotou. A gente já, nós já tivemos dois encontros com monitores que vem trazendo pra gente assim... é algumas capacitações das atividades mais dinâmicas, mais interessantes e isso tem ajudado bastante, assim, agora um curso com um, com uma participação um pouco mais freqüente, isso ainda não, mas os estudos que a gente sempre tem, os cursos de capacitação que a gente fez, eu to sempre estudando e a gente... a todo momento nós estamos nos atualizando nas... nas estratégias mais adequadas pra trabalhar, não exatamente com a criança de seis anos.(página 10, linhas 377 a 385) Acesso ao material do MEC: “Olha, eu particularmente não, mas a gente sabe que tudo que a gente tá fazendo, a direção da escola ela busca ver se a gente tá dentro, é re... regulamentado é... em todos os aspectos de documentação, tudo conforme ah... eu nem, nem sei colocar como o MEC exige, mas tudo dentro das exigências do MEC.”(página 12, linhas 434 a 437)</p>		<p>“Não, no momento não! Eu não participei. A gente, nós já participamos, quer dizer nós, já participei do PROFA, quando nós fizemos eu não me lembro muito bem, eu acho que foi já um bom tempo atrás, no ano de dois mil e quatro, dois mil e três, dois mil e quatro que nós fizemos o PROFA, que era no sentindo de alfabetização e que a gente trabalhava a criança no processo de aprendizagem como como que a criança pensa, como que ela é... deixa eu formular bem aqui o meu pensamento, “como a criança pensa sobre o processo da escrita e da leitura”.(página 11, linhas 414 a 421) “...eu estou resgatando lá o curso...”(página 11, linhas 426 e 427) Sobre formação mais específica: “Não! Não, nada!”(página 12, linha 447) Material do MEC: “Sim, sim... é... nós estudamos esse material, nós tivemos contato, sim.”(página 13, linha 490) “Bem, é um trabalho, é um material que... que...que nos dá norteamento, é... mas nem sempre ele pé seguido, ele, a gente, a escola, ah... a gente faz exatamente como ele sugere.”(página 13, linhas 493 a 495)</p>		<p>“Sim, com certeza! Nossa, pra mim isso faz toda diferença, porque quando inicia o trabalho a gente fica mesmo assim pensando qual seria o caminho mais correto, o que ajuda mais a criança no que é... no que a gente vai acertar mais nessa idade da criança, porque há também a preocupação “Meu Deus, essa criança precisa do brincar, ela precisa de ter o mais próximo possível de vivenciar a idade dos seis anos!” A gente tem essa preocupação e quando a gente recebe uma orientação com relação a isso a gente fica um pouco mais segura do que fazer com a criança, de como brincar com essa criança de forma correta, até mesmo a gente tem a orientação de que a criança precisa do brincar sem ser o brincar direcionado, então a gente tem toda essa programação, hora do brincar direcionado, hora do brincar livre e a gente vai recebendo essas orientações. É lógico que, ao longo da implantação, a gente vai acertando mais. Esse... como esse é o primeiro ano, acredito que nós erramos mais, né!”(página 19, linhas 2521 a 2534)</p>	
<p>ACOMPANHAMENTO DO SEU TRABALHO</p>			<p>“Não.”(página 12, linha 447) “Olha, da minha parte, eu, eu acredito assim, eu to fazendo o meu melhor, não sei se o meu melhor é o ideal, mas eu sozinha, eu trabalhando aqui com os meus alunos, eu to dando o meu melhor, não quero dizer que o meu melhor é o ideal, não, eu não vi preocupação, até agora eu não vi preocupação, não teve reunião, não houve um.. assim a gente, não teve nada que mostrasse pra gente “Olha, vamos fazer isso ou vamos melhorar aquilo”, não, realmente, infelizmente, não vi movimento nenhum que</p>			

			mostrasse pra gente que algo de melhor vai acontecer.”(página 15, linhas 561 a 568)			
VISÃO SOBRE AS EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS	“O contato que eu tenho com os pais ainda é bem... foi bem pequeno. Eu tive uma reunião e eles vêm só deixar as crianças no portão e a gente, às vezes, num se aproxima muito porque a gente tá com horário de aula, então é... pra atender pai com as crianças ali num dá...”(página 14, linhas 515 a 518)		“Os pais eles são um pouco ausentes é... eu sou um pouco pessimista com relação aos pais, eles vêm, eles não perguntam muito é... eu fico até meio constrangida em falar sobre os pais porque eu tenho a impressão que eles trazem os filhos na escola pra gente tomar conta. PESQ: Então você acha que com a mudança, assim, o filho entrou agora é.. já ensino fundamental, não teve mudança do que eles já esperavam da escola? P: Olha, eu... pode ser que a minha turminha aqui seja muito diferente, mas eu não não tive nenhum questionamento de pai com relação à aprendizagem deles, preocupação com a aprendizagem, se sabem, ou o que não sabem, pelo menos da minha turma não houve.”(página 14 e 15, linhas 543 a 553)		“ PESQ: E você sente que os pais gostaram do material? P: Eu... eu acredito que sim! Não houve nenhuma reclamação, não. Eles acharam o material bom, rico, não houve em momento nenhum, eles apoiaram.” (página 19, linhas 2542 a 2545)	
O QUE FARIA NUMA NOVA EXPERIÊNCIA					“O que eu faria? Eu brincaria mais com meus alunos (risos), com certeza. Essa é... esse... eu levo assim, termino o ano e fico assim com esse peso na consciência assim de ter brincado pouco com meus alunos esse ano. O material novo, essa implantação que veio pra gente é... nós recebemos o material um pouquinho atrasado, houve uns contratemplos ai ao longo do ano, eu brinquei pouco com meus alunos, fiz pouca programação livre com meus alunos, é... levei bastante a sério o conteúdo é... e isso eu fiquei assim um pouco... fico “Ai, meus Deus” Eu roubei um pouquinho da infância deles! Isso eu penso assim se há essa cobrança de que a criança, com essa implantação dos novos anos, ele perde um pouquinho da infância (risos). Eu gostaria, no próximo ano, se houver essa	

					<p>oportunidade, eu faria isso, brincaria um pouco mais com eles. Não que isso não tenha acontecido, eu acho que, mesmo dentro dos conteúdos, eu fiz com que isso fosse uma brincadeira, inclusive dentro dos conteúdos didáticos eu sempre dizia pra eles: “Nós vamos brincar disso!” Mesmo no escrever, no aprender, eu sempre direcionei com o brincar, mas aquele brincar que não era como a brincadeira que eles fariam se tivesse livre.” (página 21, linhas 2592 a 2608)</p> <p>“...pensaria em coisas que tragam no sentido de essas crianças desenvolverem mais o viver bem entre elas, porque eu penso assim que elas estão assim com muita agressividade, trazer a família, o que não tá tendo aqui hoje eu acho que a escola não tá conseguindo implantar, isso ainda tem uma barreira que ainda não tá conseguindo ser transpassada. É o envolvimento da família e isso tá fazendo, eu creio que tá fazendo um pouco de falta, porque essa agressividade que a criança tem é... tá um tanto... como posso dizer, tá muito aparente isso. E quando a família mais próxima, mais presente e a criança perceber que a escola é importante e que aqui dentro da escola elas tão bem e que isso é bom pra elas.” (página 22, linhas 2632 a 2642)</p> <p>“É necessário também ser cuidadoso na idade da criança, porque a criança que está vindo também com uma idade abaixo do que seria... ela também tá sendo muito prejudicada e ela vai ser prejudicada agora ao longo de toda escolaridade, porque eu tenho experiência na minha sala de aula de um aluno que tá com uma idade abaixo do que seria... essa criança ela quer brincar muito mais, ela quer ser bem menos cobrada e o ano que vem ela vai continuar assim e vai continuar</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					<p>por muitos anos de escolaridade, porque ela não está pronta, ainda. Ela não tem a maturidade suficiente, então isso também é uma outra coisa que tem que ser ajustada, tem que se ajustar, isso porque... senão é outro erro que vai continuar e isso vai dar continuidade, isso também é importante, eu acho que é preocupante a criança de seis anos vir pro ensino fundamental e isso é positivo, mas tem que ser feito com responsabilidade, desde que seja feito com responsabilidade. Então é uma outra sugestão que eu daria ai pras autoridades: vamos implantar, já que tem que ser implantado, vamos implantar com responsabilidade, que seja pensado em tudo que é positivo pra criança, né, como o brincar, brincar desde que ao longo desse ano eu fui sendo orientada e foi assim pra mim, nossa, me tirou um peso da consciência quando eu li “Olha, não há necessidade de alfabetizar, vamos brincar, vamos, através do lúdico, dando todas as informações que nós temos que dar, vamos dar o conhecimento de mundo, todo o conhecimento que a criança tem que ter é... através da brincadeira. Não é ir lá falando letras, informando, falando, isso faz a criança gostar da escola, o aprender gostoso, o aprender brincando.” Isso pra mim é tirar um peso que você não tá realmente tirando a infância da criança, então vamos fazer com responsabilidade, na hora certa, com a idade certa, capacitar e implantar de forma correta que pode dar certo, tem que dar certo.” (página 22, linhas 2644 a 2670)</p>	
--	--	--	--	--	--	--

	1ºMOMENTO 03/04/2009 Nº TOTAL DE LINHAS:243 Seção 1	OBS.	2ºMOMENTO 19/08/2009 Nº TOTAL DE LINHAS: 288 Seção 2	OBS.	3ºMOMENTO 12/12/2009 Nº TOTAL DE LINHAS: 277 Seção 3	OBS.
DIFICULDADES ENCONTRADAS	O problema que venho enfrentando (com alguns) é em relação ao grande número de faltas, já que a Educação Infantil não é obrigatória e o Ensino Fundamental o é. (página 41, linhas 1501 a 1503)		Eu tinha muito medo, assim no começo que eu sempre trabalhei com alfabetização, segunda série e primeiro ano, mas sempre nessa coisa da alfabetização, mas eu tinha medo por causa da idade, da imaturidade, dessa... entrarem muito novos e ser muito cobrado, esse era o meu medo, de ser muito cobrado, mas eu já tava estudando, desde quando... eu to me preparando desde o ano passado pra pegar a classe, eu tava estudando aquele documento do “Mais um” do MEC a parte da ludicidade, de não forçar demais, é eu me preparei pra aquilo, pra trabalhar com a parte lúdica, com brincadeiras sem forçar muito a barra na... em exercícios, em atividades propriamente de alfabetização e sim desenvolvendo a parte de alfabetização de letramento, porém, de uma forma mais descontraída que não exigisse demais, mesmo porque eles são muito pequenos e não conseguem ter essa concentração o tempo inteiro como as outras crianças maiores. Mas, devido ao município ter escolhido um material estruturado, um apostilado, ficou meio difícil de trabalhar só do jeito que eu tinha planejado e me preparado porque a gente é cobrado, com prazos, com material, apesar de eu não fazer muita questão de ir seguindo assim... (riso) eu vou pulando, vou tentando adaptar, eu vou tentando modificar da alguma coisa pra tarefa, outra coisa, mas a gente é cobrado, querendo ou não querendo eu tenho de uma forma ou de outra de seguir o material estruturado, mesmo pulando, fazendo adaptações e isso me frustrou um pouco assim, porque eu me preparei pra uma		“Foi diferente porque eu estava habituada, porque eu sempre trabalhei mais com segunda série, né, alfabetização mais no final do ciclo, né, já aquela coisa de revisão de texto, eles já todos alfabetizados, todos lendo, a maioria pelo menos era assim, ai pega a criança de seis anos, né, que não lê convencionalmente, não escreve convencionalmente, e começar desde o iniciozinho, assim, foi muito diferente pra mim que tava habituada com esse final de ciclo, mas foi muito prazeroso, porque eles são... resumindo, eles são muitos divertidos, eles são muitos espontâneos, então eles falam o que eles pensam, foi muito gratificante pra mim, eu gostei muito.” (página 1, linhas 1838 a 1846) “...de coisas materiais, ficou um pouco a desejar, sim, brinquedos mais voltados pra construção, né, a gente ganhou brinquedos, mas não seria ideal pra uma escola assim, é... uma sala específica, porque... que nem aqui no meu caso eu divido a sala com uma turma de quinta a oitava série de manhã e... então eu não posso é... expor, não posso deixar o material dos meus alunos exposto, tem que ficar tudo fechado dentro de armários, porque senão eles estragam tudo os alunos da manhã, então isso já fica um pouco mais complicado e faltou um pouco de material, falta material voltado pro professor também, de primeiro ano não tem material, como é novo, né, então.”(página 2, linhas 1873 a 1881	

			<p>coisa e na realidade eu tive que engolir outra e mesmo adaptando...(página 16, linhas 583 a 603)</p> <p>o que me frustrou foi o método de trabalho assim que teve que ter modificações daquilo que eu pretendia assim, por causa do material estruturado e da cobrança. Por isso. (página 16, linhas 613 a 616)</p>		
VISÃO SOBRE A AMPLIAÇÃO	<p>Todos os dias a primeira atividade é a leitura feita por mim, a não ser nas sextas-feiras, que é feita por um aluno da segunda série, na segunda trabalhamos com o calendário. A terceira atividade retoma a primeira, pois é a ilustração da história lida e a escrita espontânea do nome desta ou de seu personagem principal. Esta parte da rotina é fixa, depois varia com o dia da semana, pois tem os especialistas em Arte, Música e Educação Física, além das aulas no laboratório de Informática e Biblioteca.</p> <p>Mas via de regra, trabalhamos uma atividade do livro integrado, um jogo, uma atividade oral coletiva, uma atividade de criação (alfabeto móvel, blocos, caderno, etc) e uma brincadeira. Depois no final da última aula volta uma rotina fixa, onde os alunos fazem sua auto-avaliação num mural de acordo com os combinados da classe e preenchemos a agenda do dia. (página 41 e 42, linhas 1516 a 1526)</p>		<p>Se fosse efetivamente feito como a proposta veio elaborada no documento do MEC do “Mais um” que eu estudei e do jeito que é veiculado na televisão e que é veiculado nas escolas, se fosse essa a proposta da ludicidade, da brincadeira, do deixar, ir acompanhando o desenvolvimento da criança, ensinar, sim, letrar sim, mas de acordo com a realidade da criança, com o convívio social que ela tem, seria perfeito, porém não foi, não é isso que tá acontecendo, né, a gente tá sendo obrigado a seguir esse material que tá forçando em alguns momentos uma alfabetização. É... como que eu posso dizer... é forçada mesmo, assim mesmo que a criança não esteja preparada porque ele contempla atividades é... pra crianças que ele supõe que esteja num nível que não estão ainda. Por exemplo: crianças pra preencher lacunas, exercícios pra preencher lacunas de letras, supõe-se que a criança tem que tá alfabética pra fazer exercício desse e eu tenho muitas crianças que pré-silábicas ainda ou silábicas, então é inviável, é inconcebível, mas o material traz isso, ele força isso, a gente tem que...</p> <p>(página 16 e 17, linhas 620 a 633)</p> <p>É... as dificuldades que você então vem encontrado são mais nesse sentido ?</p> <p>P: Nesse sentido de tá fazendo essa... essa intervenção, que eu gostaria que fosse mais</p>		<p>“É, eu acho que depende muito do que o professor que pega o primeiro ano pensa, do que a instituição coloca pra esse professor e do que os pais também pensam em casa, porque eu tive muitos pais que nas primeiras reuniões já chegaram, assim, decepcionados porque o filho não tava aprendendo a ler e escrever, então essa criança vem com toda uma carga de expectativas dos pais, achando que o filho já vai aprender a ler e escrever logo no primeiro ano, logo no começo do primeiro ano e eu acho, assim, que se não for bem trabalhado nas reuniões de pais, a equipe da escola com a professora colocando pra esses pais que não é bem assim, que eles vão vir pra escola, que não obrigatoriamente eles têm que aprender a ler e escrever, que eles ainda são pequenos, que eles vão vir pra escola aprender, sim, mas outras coisas, uma base, vai brincar também, tem o convívio social, tem um outro lado e aí se a instituição não estiver preparada, o professor não tiver uma mentalidade mais aberta pra essas diferenças e achar que primeiro ano é primeira série, aí a coisa não vai funcionar, a criança vai ser transformada já num aluno e não é esse o intuito do primeiro ano, acho que é o convívio social, tem outras coisas além de aprender a ler e escrever, não sei.” (página 1 e 2, linhas 1850 a 1867)</p>

			<p>lúdica, mais prazerosa, mas que infelizmente tá sendo um pouco forçada, levado a sério demais, querendo que a crianças cheguem num nível que às vezes elas ainda não tão pronta pra chegar, infelizmente. (página 17, linhas 636 a 639)</p> <p>“É... de maneira geral, a gente tá um pouco abandonados, as professoras do primeiro ano, primeiros anos assim, é... teve essa preocupação em adequação do espaço, tudo, logo no início comprar brinquedos pra... pra ter essa parte lúdica, mas eu acho que teve uma... não sei se foi uma compreensão errônea disso do lúdico, confundir essa é... pedagogia lúdica com só ludicidade, só brincar, não é isso que eu vejo, então é disso que eu to correndo, atrás disso que eu to correndo assim, em estudar, em me informar pra poder trabalhar com meus alunos, só que eu to tendo que fazer isso sozinha, eu to tendo que correr atrás e tem muito pouco material voltado pra essa área ainda, né, tudo que eu consigo achar é voltado pra crianças maiores, né, que os estudos não são tão recentes, né, da Teberoski, da Emilia Ferreiro, nada não era voltado pra crianças maiores, de sete anos já oito, então temos que adaptar tudo, assim, com a vivência, é observação e reorganização (risos) o tempo todo.” (páginas 22 e 23)</p>			
<p>DESAFIOS ENFRENTADOS COM A CRIANÇA DE 6 ANOS</p>			<p>Tentar transformar o material estruturado e a cobrança que eu venho que a gente vem recebendo do município e do... da empresa que... que fornece, que foi contratada, que fornece o material, tentar transformar isso numa coisa mais prazerosa, mais lúdica, tentar transformar as atividades que eles me cobram em jogos, em brincadeiras, em atividades não tão cansativa, tão monótonas, e aí... mas isso tá consumindo</p>			

			<p>muito, muito meu tempo de planejamento, de preparação de material e leva um tempo maior porque eu acabo uma atividade que se fosse só feita no papel seria feita em quinze minutos, como eu quero transformar isso numa brincadeira, numa coisa divertida, ela acaba levando muito mais tempo do que isso, então eu acabo me perdendo no tempo assim, ficando atrasado em relação ao apostilado, ao material. Por exemplo: era pra eu tá na apostila já do terceiro bimestre, eu ainda to na do segundo, é o tempo e a transformação. (página 17, linhas 641 a 652)</p> <p>“Ah! O parque eles adoram (riso), os brinquedos é que eu achei, assim, eles brincam, tudo bem, mas não são brinquedos é... construtivos, assim lúdicos, são brinquedos, brinquedos mesmo: bonecas, carrinhos, que também é importante, mas eu sinto falta dessa parte dos brinquedos mais construtivos, tipo dos brinquedos de encaixe, quebra cabeça, blocos e isso a gente não tem, a prefeitura não forneceu ainda e pra, eu creio que na minha visão seria fundamental, ter esse momento com esse tipo de brinquedo pra desenvolver esse raciocínio lógico, essa parte mais de raciocínio.” (página 22, linhas 822 a 829)</p>			
MUDANÇAS OCORRIDAS NA ESCOLA	<p>a grande mudança é o olhar, o foco nas crianças de cinco e seis anos, a preocupação em ensinar sem “atropelar” a infância, olhar que está se voltando para os menores, para os alunos de Educação Infantil e as creches, como a preocupação em capacitar e da qualificação profissional aos funcionários desta entidade. (página 41, linhas 1486 a 1490)</p> <p>a classe da quarta série foi transferida para o período da manhã para poder abrigar o Jardim I, à tarde, ficando assim os alunos mais novos todos no</p>		<p>“Não, não, é o mesmo. O recreio é no mesmo horário dos outros pra ter esse contato porque eles têm que ter contato com os mais velhos, a única diferença é que eles saem um pouquinho mais cedo, cinco minutinhos mais cedo pro recreio pra não ser atropelados e cinco minutinhos mais cedo também na hora da saída pra eu poder levá-los até o portão porque os outros já são bem mais... maiores, né, então... e eu tenho uma criança com deficiência física, então eu</p>			

	período da tarde. A escola ganhou um parquinho, o primeiro ano recebeu um armário de brinquedos. Porém, não se pode fazer mudanças muito grandes e drásticas, pois na escola também estudam adolescentes, o mobiliário não pode ser adequado, a organização da classe não pode ser diferenciada, etc. (página 41, linhas 1493 a 1498)		também tenho que acompanhá-lo.” (página 21 e 22, linhas 813 a 819)			
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	Ainda estamos em fase inicial dos estudos e elaboração do planejamento. A equipe de professores dos primeiros anos do município vêm se encontrando uma vez por mês para analisar as dificuldades encontradas e debater possíveis soluções, além de se voltar a estudos com a colaboração da coordenadora. (página 41, linhas 1506 a 1510)		<p>Não... não tinha nada, porque é a primeira vez que a gente tá tendo o primeiro ano no município e, assim, a gente acabou tendo assim, é... reuniram-se as professoras de primeiro ano pra fazer o planejamento, porém acabou dividindo que cada escola ficasse com uma parte do planejamento e não trabalhamos juntas pra fazer esse planejamento, e a minha parte foi a parte da avaliação, então eu esperei com que as outras partes tivessem prontas e em cima do que já estava determinado eu fiz a parte da avaliação e como tem o material estruturado, são as professoras que... que elaboraram o conteúdo, fizeram o conteúdo em cima do que o material estruturado é... compreendia, então não foi uma coisa assim, espontânea, foi mais imposta mesmo porque...</p> <p>PESQ: Sei... e o que... que você pensa do conteúdo, dessa proposta aí feita? P: Então, ah o conteúdo é todo trabalhado em... torno de projetos, são dois projetos por bimestre, que eu acho muito, é muito extenso pra uma criança de seis anos, os projetos os conteúdos são mais voltados para ciências naturais, e aí vai englobando toda a parte de linguagem e matemática e convivência social dentro desses projetos, mas tá deixando a desejar a parte do letramento, a parte de trabalhar</p>			

			com gêneros textuais, com, com a parte escrita mesmo, eu num to muito satisfeita com o que to(risos) eu to tentando melhorar, mas tem que complementando, né, ai fica complicado... (página 19, linhas 712 a 731)			
ROTINA DOS ALUNOS DO 1º ANO			<p>A rotina? É, eles chegam, a gente se organiza na classe, depende do que a gente vai trabalhar se é em dupla, se é em grupo, se é coletivo, eu faço uma leitura todos os dias pra eles, depois a gente faz... eles fazem a interpretação dessa leitura por desenho ou escrito, do jeito que eles preferirem, geralmente eles preferem por desenho, a gente... eu trabalho o calendário oralmente com eles mostrando o calendário, depois a gente passa o calendário pro caderno, eu escrevo na lousa, eles copiam, depois a gente tem sempre uma atividade da apostila porque eu tenho que caminhar com ela, né? Uma atividade mais lúdica de.. de... de palavra de linguagem, uma atividade lúdica mais também pra área de matemática, depois tem o recreio, lógico, no meio disso eles tomam o leitinho, o lanchinho do final da tarde, a gente faz mais alguma atividade, assim, pra descontrair, então cada dia da semana eu tenho alguma coisa diferente: parquinho, brincadeira de roda, pular amarelinha, alguma atividade desse tipo, tem as atividades que é... que eu desenvolvi com fantoches, pra prestar atenção nos pedacinhos de sílabas, em letras, é palavra, letra inicial da palavra, tipo de coisa, tem auto-avaliação que eles fazem todos os dias, depois a despedida e eles vão embora.</p> <p>PESQ: Certo.</p> <p>P: E tem as aulas dos especialistas, né, tem aulas de arte, educação física e música e informática toda semana.</p>			

			<p>PESQ: Você falou assim, tem sempre uma atividade de matemática ou de linguagem mais lúdica, o que seria, assim, dá um exemplo.</p> <p>P: De matemática a gente brinca... às vezes a gente brinca com bingo, que daí a gente engloba os números desde... do um até o noventa, então... é... trilhas também de matemática, joguinho com dado, com fichas, com cartas de baralho pra fazer contagem, pra fazer soma, tem uma atividade que eles adoram que eu criei na classe que é pra fazer subtração que coloca os objetos numa caixinha, eles vêm colocando, depois tira uma quantidade, eles têm que descobrir quantas ainda tem na caixinha, eles chamam de matemágica, que tá fazendo mágica, de português tem o fantoche que eles vão, que eles, ela chama Celeste, que eles vão fazendo... ela vai mostrando cada letrinha da palavra pra eles tentarem descobrir que palavra que tá dentro da boca do fantoche, então é de observação de palavra, tem o Fred que trabalha com sílabas que é outro fantoche, aí o Fred distribui as sílabas eles vão montando palavras diferentes em grupos, tem o porta-letas que eu trago as figuras, eles têm que descobrir com que letra começa aquela figura e colocar no lugar certo, na letra certa, ah... esse tipo de coisa! (página 20 e 21, linhas 767 a 786)</p>			
VISÃO SOBRE O SISTEMA DE ENSINO			<p>É... como que eu posso dizer... é forçada mesmo, assim mesmo que a criança não esteja preparada porque ele contempla atividades é... pra crianças que ele supõe que esteja num nível que não estão ainda. Por exemplo: crianças pra preencher lacunas, exercícios pra preencher lacunas de letras, supõe-se que a criança tem que tá alfabética pra fazer exercício desse e eu tenho muitas crianças que pré-silábicas ainda</p>		<p>“É muito difícil, muito voltada pra alfabetização, né, muito, a apostila agora última do quarto bimestre eu sinceramente não trabalhei, eu abandonei ela, eu comecei e abandonei, muito monótona, muito cansativa, muito chata, cansativa, as crianças não tinham prazer em trabalhar essa apostila. Apesar de todos os recursos que vou trazendo e tentando tirar isso da apostila transformar mais de uma forma prazerosa com</p>	

			<p>ou silábicas, então é inviável, é inconcebível, mas o material traz isso, ele força isso, a gente tem que... (página 17, linhas 627 a 633)</p>		<p>fantoches, com brinquedos, com cartazes, mas mesmo assim a apostila é cansativa, ela exige demais das crianças, porque ela começa e ela segue como se todas as crianças fossem num ritmo, como se todas as crianças tivessem chegado no último bimestre nessa última, último fôlego aí todas alfabéticas, e não é essa a nossa realidade, né, as crianças não chegam todas no mesmo tempo, no mesmo nível no final de ano e ainda tinha... eu ainda tenho criança pré-silábica, no final do ano eu tenho criança silábica com valor,, silábica sem valor, silábico-alfabético, então a classe é uma variedade infinita, mas apostila é como se todas elas fossem iguais, todas elas evoluíssem no mesmo tempo, e aí eu tenho um pouco de dificuldade de trabalhar com isso.” (página 2, linhas 1884 a 1899)</p> <p>“Trabalhar de uma forma mais unificada, porque nós aqui na nossa região, os pais mudam muito, né, de sítio, então traz de uma escola pra outra, mesmo dentro do nosso município, de uma escola pra outra, muda de fazenda, muda de sítio, então pra criança não sentir tanto esse impacto, né, e pros professores terem um norte, a apostila serviu como norte pra eu trabalhar, pra eu seguir, pra eu ter uma linha, mas eu acho que a apostila do primeiro ano deixa a desejar porque ela já é... imagina uma criança que chegue no final do ano alfabética.</p> <p>PESQ: Antão não leva em conta a diversidade?</p> <p>P: Eu acho que não. Também fica complicado, né, eu acho que fica difícil trabalhar, mas aí o professor tem autonomia de excluindo atividades, de colocando outras, umas que a gente julga assim que não tem necessidade ou que a criança já</p>	
--	--	--	---	--	---	--

					<p>fez aquilo de forma concreta na classe, ai eu dava pra tarefa só pra fixação em casa, pros pais ajudarem em casa. (página 3, linhas 1904 a 1911)</p> <p>PESQ: Certo. Assim no dia-a-dia o uso da apostila facilitou seu trabalho como professora?</p> <p>P: Em certos aspectos, sim, em outro, não! Porque, assim, né, eu tenho um quadro de horários que eu fixei no começo do ano pra montar uma rotina, porque eu acho que eles precisam, eles são pequenininhos, ter essa bendita dessa rotina, né, e a gente tem os professores especialistas, então uma aula por dia eu já tiro que é do professor especialista, duas aula mais ou menos eu tiro pra fazer a rotina de chegada e depois a rotina de saída, então me sobram duas aulas pra trabalhar com eles inteiras, ai pelo menos metade de uma aula dessa eu precisava trabalhar com a apostila e a outra, o resto, trabalhar com essa coisa diversificada de lúdico, de jogos, de textos de memória, matemática e outras coisas.</p> <p>PESQ: A questão do preparo da aula, você acha que facilita ou não?</p> <p>P: Facilita porque dá um norte, né, eu sei que eu tenho que trabalhar de acordo com a apostila, ai em cima do conteúdo estipulado pela apostila eu vou buscando estratégias, só o que eu tive que buscar foram estratégias pra que não ficasse só aquela coisa maçante de ficar só em cima do caderno ou do livro.</p> <p>PESQ: Certo!</p> <p>P: Mas eu trabalhei de acordo com o conteúdo da apostila.</p> <p>PESQ: Assim o material didático em si, você falou que</p>	
--	--	--	--	--	---	--

					<p>não leva muito em conta a diversidade, né, os conteúdos, você não ficou muito satisfeita com a última?</p> <p>P: É, último bimestre.</p> <p>PESQ: Último bimestre, o que você trabalharia e o que você não trabalharia, e o que você foi além?</p> <p>P: Eu fui além na leitura, a apostila não trás muita leitura pra criança, ela não contempla muito esses textos de memória que eu acho que são importantes nessa fase, ela trás muita leitura de imagem, leitura de imagem tem bastante, eu acho importante,, gostei desse conteúdo, mas deixou a desejar nos outros tipos de leitura, né, nessa leitura de memória, na leitura de mundo, de panfletos, de convites, de outros gêneros literários, ficou muito na leitura de imagem, no gibi e o resto? Porque quando eles estão lá fora eles são bombardeados por outras leituras, né, não só isso que a apostila trás, ai então eu fui além nesse aspecto, eu trouxe muita leitura de fora, muito panfleto, muita revista, muito livro pra trabalhar, e o resultado eu acho que foi bom, porque eu tenho uma classe de doze alunos onde seis já sabem ler.</p> <p>PESQ: É, em relação à avaliação, né, você tá dizendo, o material não trás avaliação pra índices de desempenho, nada disso?</p> <p>P: Não!</p> <p>PESQ: Vocês faziam por conta de vocês uma avaliação diagnóstica?</p> <p>P: Avaliação diagnóstica por minha conta.</p> <p>PESQ: Você é uma professora que já deve ter trabalhado sem apostila e agora com</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>apostila, como você compara?</p> <p>P: Eu acho mais fácil trabalhar com apostila, porque ela te dá o caminho e sem a apostila você tem que ficar pesquisando em mil e um materiais, porque também a gente não consegue criar tudo o tempo todo, eu preciso desse apoio, mas ao mesmo tempo ela meio que prende um pouco, né, você tem, querendo ou não querendo, você tem que seguí-la, você tem que dar conta dela terminar, porque vai vir outro, vai vir outra, os pais vai cobrar, a escola vai cobrar, a Secretária de Educação vai cobrar, mesmo que não seja uma coisa não tão rígida, mas eu me sentia na obrigação de trabalhá-la, né, mas eu gostei dessa experiência, no começo eu achei difícil, assim mas até entrar no ritmo, né, porque eu tava com uma classe totalmente nova, né, que tá sendo criada agora, com uma apostila que eu nunca tinha visto na minha frente! (risos) Com uma faixa etária que eu nunca tinha trabalhado! Então no começo foi mais complicado, agora já tava mais tranquilo. (páginas 3 e 4 linhas 1924 a 1979)</p>	
ORIENTAÇÕES TEÓRICAS RECEBIDAS			<p>PESQ: É em relação à formação, né, eu já tinha perguntado, você teve alguma formação, foi oferecido algum tipo de formação específica, pro trabalho com essa criança?</p> <p>P: Não, pro primeiro ano, não, agora a gen... o município tá fornecendo Pró-letramento de alfabetização, Pró-letramento de alfabetização, né, e letramento, mas não é específico, nada para os professores que pegaram as classes de primeiro ano, teve uma ou duas reuniões assim, mas num... ficou a desejar. (página 17, linhas 656 a 659) “Ah... tiveram três, dois momentos, a primeira foi a</p>			

			<p>apresentação da apostila que veio uma especialista é... explicar como era a organização, deu algumas idéias de como a gente podia tá complementando e criando em cima das atividades, depois a gente teve mais uma que foi específico e de matemática, que eu não gostei muito, que eu já conhecia e ficou a desejar e eu, especificamente, tive uma é pra trabalhar com blog e sites, então aí depois eu montei o blog e o site da classe que a gente vai postando atividades da classe, todos os dias, às vezes não dá certo... de vez em quando.</p> <p>PESQ: Certo. E então nessas orientações assim, vamos dizer que não leva muito em conta o primeiro ano ? P: Não... Na que veio a apresentação que foi mais voltada pra parte de linguagem da apostila na primeira trouxe, trouxe umas brincadeiras que eu aproveitei na classe, ela voltou bem pra esse lado da pesquisa, do recorte, da colagem, do brincar, do jogo. A de matemática focou em jogos, mas não era específico pro primeiro ano, era mais voltado do segundo ano ao quinto ano, assim deixou a desejar pra gente do primeiro ano.” (página 20, linhas 749 a 764)</p>			
ACOMPANHAMENTO DO SEU TRABALHO			<p>Só pela coordenadora da escola que faz com todas as séries, mas não tem nada específico pro primeiro ano. Em HTPC, em HA ou quando eu tenho alguma dificuldade eu peço ajuda, mas assim uma troca mesmo.</p> <p>(página 18, linhas 662 e 666) Você falou do material do MEC, né, então você teve acesso e ele, esse material subsidiou seu trabalho, deu algum apoio? P: Deu... deu... deu bastante apoio, nessa parte de me</p>			

			<p>disciplinar com as rotinas, que lá deixa bem claro que a criança precisa dum planejamento, de uma rotina, porque eu tenho um pouco de... eu sempre tive um pouco de dificuldade com horários fixos, com trabalhar rotina e, como eu tava acostumada com segunda série, é um tempo de aula maior, né, eu tive que me adaptar toda porque o tempo deles é menor, eles cansam mais rápido, então são rotinas, atividades curtinhas, então o material me subsidiou nisso de me estruturar com a rotina é de... de ver essa parte da brincadeira, essa parte do jogo, do... da ludicidade como um fator extremamente importante, eu já tinha um pouco disso, mas eu levava muito mais a sério é... como era segunda série essa coisa de sistematização, era uma coisa mais fixa e com o primeiro ano não, é mais na base da brincadeira mesmo, tem que se sistematizar, é obvio, tem que intervir, tem que... mas o material me estruturou nesse sentido da rotina, das brincadeiras.</p> <p>PESQ:Esse mais recente do currículo que tem oito livrinhos, chegou até você? P: Não, não, esse não. (páginas 18 e 19, linhas 694 a 709)</p>		
VISÃO SOBRE AS EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS			<p>PESQ: Certo. E... PESQ: Os pais, assim, quando era o ensino infantil, agora é fundamental, você acha que eles têm outra expectativa ? P: Creio que sim, se bem que, apesar de que eu não posso falar pelo ensino infantil, porque eu nunca trabalhei com essa fase da educação, é agora que eu tenho percebido depois de duas reuniões de pais é a... a expectativa, ansiedade dos pais pra que essa criança aprenda a ler e escrever, sabe, tentando forçar, tudo que a gente não quer os pais tão colocando essas expectativas e tão passando essa ansiedade pras</p>		<p>PESQ: Você acha que os pais gostaram de ter apostila? P: Eu acho que sim! Porque é um material bonito, não é aquela coisa só xerox e colada no caderno tudo em preto e branco, né, porque quando você não tem apostila é o que você acaba fazendo né, usando é... um material muito bonito visualmente, eles gostaram, sim.</p> <p>PESQ: E as crianças? P: Eles adoravam trabalhar na apostila. Mas é aquilo que eu falei, eles cansam muito rápido, então é uma atividade pára, tem que fazer outra coisa, pega</p>

			crianças. É o que eu tenho notado assim, nessa última reunião tinha uma mãe desesperada porque a filha tá no meio do ano e ela ainda... ela ainda usa um monte de letra, umas letras que não têm nada a ver pra escrever e, ao contrário, a criança tá indo excelente, ela é silábico-alfabética já, então... frustrante. (página 22, linhas 830 a 841)		outra atividade, às vezes uma só no dia, às vezes duas ou três, depende, porque fica cansativo pra idade deles, ficar sentados trabalhando em cima de um material escrito e tem muita ilustração, pede muito ilustração, sabe... compreensão através de ilustração e eles cansaram, eles não queriam mais isso, eles queriam escrever no final do ano, então eu já tava falando pra eles fazerem” Oh, escreve e desenha, então, faz as duas coisas, (riso) ficou cansativo isso, sempre o mesmo gênero textual e sempre é... ilustração, ilustração e desenha, às vezes numa mesma página, sequência de atividades, eles tinham que desenhar três, quatro espaços diferentes. (página 5, linhas 1980 a 1996)	
O QUE FARIA NUMA NOVA EXPERIÊNCIA					“Eu pegaria mais leve no início, que eu acho que me apavorei um pouco no começo, queria fazer um monte de coisa ao mesmo tempo e é justamente no período do ano que eles estão mais lento, né, mais devagar, eles estão chegando agora, muitos não tinham feito educação infantil, então eu começaria mais tranquilamente, mais calmo, continuaria com essa parte lúdica, que foi muito importante, eles cresceram bastante, eles pediam os fantoches, os jogos e era uma aula assim... que parecia, que pra quem tá de fora parecia uma bagunça, porque não tinha ninguém na carteira, todo mundo em volta da professora com o fantoche, mas criando, sabe, construindo, dando idéias e opinando, eu acho que é isso, eu acho que é tal palavra, todo mundo participando, trabalharia, continuaria então com os meus fantoches, com os jogos, é... nessa, o brincar do lado de fora da sala, continuaria com as leituras de mundo aí que eu trouxe de fora. Pegaria mais leve com a apostila, uma vez por dia só eu acho que é suficiente, sabe, escolher as atividades, repartir melhor o que pode ser feito em	

					<p> casa com o auxílio dos pais como tarefa, pra criar também esse hábito de estudar em casa, não só na véspera da prova, da avaliação, porque eles vão crescer, eles vão ter prova mais pra frente, acho que é isso! Continuaría com esses projetos que a gente desenvolveu no pré-letramento, de envolver a família, de levar a maleta pra casa no final de semana, o balde de jogos, criaria mais alguns assim, com outros aspectos, música, outros tipos de linguagem, artes, trabalhar outras coisas.” (páginas 6 e 7, linhas 2037 a 2058) </p> <p> “Primeiro momento, conversar com a equipe, pra que todos opinassem suas opiniões, suas idéias, o que esperam pra essa criança e, definidas as metas a serem trabalhadas com essa criança ou como trabalhar e o que trabalhar, chamar os pais, esclarecer pros pais o que vai ser feito, o que não vai ser feito com essa criança, o que ela pode atingir até o final do ano e o que não, o que é normal, o que não é o que vai ser realmente cobrado, o que pode ir acontecendo aos poucos, porque ela tem três anos pra se alfabetizar, pra esses pais tirarem um pouco dessa carga de cobranças dessas crianças, porque eles chegam em casa, o pais querem saber se já aprendeu a ler e escrever, né, falou que a criança vinha pra uma sala de alfabetização, primeiro ano, eles já acham que... não é, né? Então eu acho que é mais de conscientização, mesmo, da própria escola, porque nem os próprios professores sabem, nem todos professores de uma escola sabem o que acontece numa sala de primeiro ano. A não ser a professora de primeiro ano mesmo e a coordenadora, a maioria fica alheio a isso, então envolver mais os profissionais e a família, eu acho que é o básico, o principal! O resto a gente vai conseguindo.” </p> <p> PESQ: Mais algum cuidado que você pensa que deve ter? </p>
--	--	--	--	--	---

					<p>P: Com o espaço, com os materiais, né, eles são crianças pequenas, eles precisam de espaço pra expressar essa energia toda que eles têm, né, então um parquinho, uma sala ampla, brinquedos pedagógicos, brinquedos lúdicos também pra eles montar os cantinhos que eu acho importante, né, pra eles expressarem essa socialização deles com o faz-de-conta, né, que na idade deles a imaginação faz-de-conta é onde eles aprende, né, acho que isso, principalmente. (página 7, linhas 2062 a 2086)</p>	
--	--	--	--	--	--	--